



Educação em Revista - UFMG

ISSN: 0102-4698

revista@fae.ufmg.br

Universidade Federal de Minas Gerais
Brasil

de Azevêdo, Alessandro Augusto
ITINERÂNCIA SEVERINA DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: EXCLUSÃO DO
DIREITO À ESCOLA EM MEMÓRIAS E PROJETOS DE FUTURO
Educação em Revista - UFMG, vol. 30, núm. 4, outubro-diciembre, 2014, pp. 277-298
Universidade Federal de Minas Gerais
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360940013>

- 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

ITINERÂNCIA SEVERINA DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO: EXCLUSÃO DO DIREITO À ESCOLA EM MEMÓRIAS E PROJETOS DE FUTURO

Alessandro Augusto de Azevêdo*

RESUMO: A exclusão do direito à escola é analisada a partir de sua presença nas memórias de sujeitos jovens e adultos de um assentamento de reforma agrária localizado no município brasileiro de João Câmara, no Estado do Rio Grande do Norte. Por meio de entrevistas, os sujeitos revelaram suas memórias e o campo de representações sociais constituintes da relação que estabelecem com o fenômeno escolar, considerando o não acesso à escola quando viviam (anteriormente à conquista da terra) de forma itinerante e o contexto da nova realidade ainda precária de assentado. No âmbito das memórias, se encontram narrativas que explicam a trajetória de desencontro entre os sujeitos e os processos escolares, que redundam em suas respectivas autocategorizações como “rudes”. No contexto das suas representações sociais, categorizamos duas dimensões que se relacionam aos seus respectivos projetos de futuro e que denominamos de *expectativas de futuro territorial* e *expectativas de futuro geracional*.

Palavra-chave: Jovens e adultos do campo. Memórias. Representações sociais.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Email: alessandroazevedo.ufrn@gmail.com

RURAL ADULT AND YOUTH *SEVERINA'S* ROAMING: THE EXCLUSION OF THE RIGHT TO SCHOOL IN MEMORIES AND FUTURE PROJECTS

ABSTRACT: The exclusion of the right to school is parsed from your presence in the memories of youth and adults of an agrarian reform settlement, located in the municipality of João Câmara, in the State of Rio Grande do Norte. Through interviews, subjects revealed their memories and social representations of establishing relationship with the school phenomenon, whereas the access to school, not when there were (prior to the conquest of the land), and the context of the new reality of precarious yet seated. Within the framework of the memories are narratives that explain the trajectory of mismatch between the subject and school processes, which result in their respective self-appointments as “uncivil”. In the context of their social representations, categorize two dimensions that relate to their respective future projects which we call and *future territorial expectations* and *future generational expectations*.

Keywords: Rural Adults and Young; Memories; Social Representations

*Tá fechano sete tempo
 Qui mia vida é camiá
 Pulas istrada no mundo
 Dia e noite sem para
 (...)
 Ajuntei no isquicimento
 O qui o baldono guardô
 meus meste a istrada e o vento
 Quem na vida me insinô
 Vô me alembrano na viage
 Das pinura qui passei
 Daquelas dura parage
 Nos lugari adonde andei
 (...)*

(Elomar, “Cantiga do Estradar”)

O dia não amanheceu direito. O sol tenta espalhar em *dégradé* um tapete de luz sobre a escuridão opressora da madrugada. Seus raios irrompem e alteram a coloração de pedaços do céu enquanto anunciam à família do pequeno Damião que mais um dia de peleja os aguarda. Um fenômeno rotineiro para todos.

Naquele instante, a mesma rotina mobiliza outras crianças que Damião nem conhece ou sonha que conhecerá: Pitíu, Rita e Arlindo, em São Tomé; Genário, em Serrinha; Eduardo, em Santana do Matos; Maria Lúcia, em Lages; Ana, em Goianinha; Cícero, em Ceará-Mirim; e Pedro Barreto, em Santa Fé. Todos, crianças filhas de trabalhadores rurais pobres, espalhados pelo sertão do Rio Grande do Norte.

Ao sair para a roça junto com os seus pais, cada um deles não imagina que, mais ou menos 40 anos mais tarde, suas vidas estarão se cruzando para juntos participarem de um processo de luta pela terra que redundará na conquista de uma fazenda por nome Modelo. Não imaginam que o futuro de cada um se porá lado a lado, diante de arames que cercarão uma área de latifúndio numa outra madrugada, como as que os acompanham no caminho para a roça, mas em outro lugar, no município de João Câmara-RN.

Quando criança, todo o futuro à disposição resumia-se nos cabos da enxada, da foice e do machado, em serem continuadores da sina itinerante dos seus antepassados, vivendo e morando “de favor”¹ em terras de outrem. Não conheciam a história da estrutura fundiária brasileira, que os condenava àquela situação. Não sabiam onde ficava o Mato Grande, a região que os acolheria, décadas mais tarde, no bojo das principais lutas da história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) do Rio Grande do Norte (ARAÚJO, 2000; DANTAS, 1996; SILVA, 1996; SOUSA, 1995), e seus desejos de ter um pedaço de terra para o trabalho, a produção e a sobrevivência familiar. Não sabiam calcular quanto tempo levaria para que essa necessidade deixasse de ser um sonho desesperançado e se tornasse realidade ao alcance de suas mãos e pés. Nem sequer sabiam como escrever isso tudo – se assim desejassem – numa carta a ser enviada a amigos mais próximos ou ao presidente da República.

Sabiam da existência de um espaço destinado ao ensino (para crianças como elas) de habilidades como ler, escrever e contar: a escola. Intuíam – com o reforço dos dizeres dos mais velhos – que se demonstrassem inteligência, interesse e esforço próprios, poderiam alcançar até a quarta série e, aí (quem sabe?), teriam a oportunidade de alimentar um futuro diferente daquele que o destino (ou Deus) havia reservado para os seus antepassados e que para eles parecia uma trágica inexorabilidade: o trabalho precário na roça em terras que não eram suas.

Em geral, esse era o roteiro das narrativas que pontuaram minhas conversas com esses sujeitos, quando de minha pesquisa de doutorado, junto a assentados da reforma agrária no assentamento

Modelo, no município de João Câmara-RN, os quais me permitiram entrar não apenas no pedaço de terra onde trabalham ou nas suas casas, mas, principalmente, no terreno das suas memórias e do conjunto de representações sociais que matizam suas relações com a educação escolar.

MEMÓRIAS E CAMPO REPRESENTACIONAL

O assentamento Modelo nasceu após um processo de conquista da terra que durou pouco mais que nove meses, quando cerca de 150 famílias, coordenadas por militantes do MST, ocuparam a Fazenda do Sr. Arnaud Júnior Câmara. Travaram uma “peleja” recheada por quatro despejos, que a linguagem jurídica denomina de “reintegrações de posse”, marcada pela violência policial e a prisão de quatro trabalhadores. Finalmente, um decreto presidencial, de 25 de março de 1995, desapropriou a Fazenda Modelo/Nazaré para fins de reforma agrária, e, em 17 de julho do mesmo ano, ocorreu a imissão de posse.

Os companheiros conversadores com quem travei contato ao longo da pesquisa participaram desse processo de luta, e cada um, do seu modo, pôs braços e cabeça para superar todos os desafios para a consolidação de uma conquista que, para eles, era uma aposta de novo futuro sem garantias. Alguns deles vieram a se matricular em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecidos pela rede pública municipal ou em projetos de alfabetização implementados a partir de ações dos movimentos sociais do campo junto com universidades.

Nesse processo de aproximação com os sujeitos, seguimos as trilhas de Wagner (2000), em seu estudo sobre a sociogênese das representações sociais, e buscamos a identificação dos *grupos reflexivos*² atuantes no espaço do assentamento e seus representantes. Isto é, procuramos identificar os coletivos (e não apenas pessoas) que, a partir de determinada inserção no cotidiano daquele lugar, se constituíam em referências de elaboração dos posicionamentos políticos e das práticas definidoras da gestão do assentamento.

Nessa perspectiva, as representações sociais aparecem como produtos de um processo de elaboração coletiva, caracterizando o “estilo de pensamento” dos grupos, fornecendo os elementos do sentimento e dos laços de pertença, além de adubar a experiência vivida dos sujeitos. Os *grupos reflexivos* se constituem em grupos produtores de representações, norteados pelo compartilhamento de uma determinada representação do mundo e de si mesmo, bem como de experiências mútuas que conformam a identidade do grupo.

Nos contatos com a comunidade da Agrovila³ Santa Luzia, pude perceber a conformação e a presença do que me pareciam ser três *grupos reflexivos*: os Grupos de Produção⁴, formados por adultos do sexo masculino, detentores legais dos lotes; o Grupo de Jovens, formado por filhos e filhas dos assentados que protagonizam ações culturais na localidade; e o Grupo de Produção da Associação de Mulheres Girassol, que reúne mulheres jovens e adultas assentadas em torno de um projeto produtivo de horta comunitária.

Tendo-se em mente o enraizamento desses grupos no cotidiano do assentamento e na produção das representações sociais circulantes ali, foi aplicada a técnica de *grupos de discussão*, de modo que os diálogos se deram com as significações produzidas pelos sujeitos. Tal técnica é entendida como um processo de conversação em que se opera não apenas uma sessão simulada de diálogo ou uma “situação discursiva”, mas, sim, é um momento de “produção sociocultural” (BARBA, 2002). Paralelamente aos grupos de discussões, fizemos entrevistas semiabertas com 33 pessoas pertencentes aos *grupos reflexivos*, que se dispuseram, voluntariamente, a dialogar conosco.

No que tange aos objetivos deste artigo, exponho aqui os resultados dos diálogos tidos especificamente com os adultos, todos casados, com faixa etária entre 56 e 65 anos, em face da importância que têm na gestão cotidiana do assentamento, mas também devido às possibilidades de, no trato com a matéria “memória”, a partir de seus depoimentos, emergirem elementos fundamentais do processo de produção de representações sociais.

Além disso, ao longo de nossas conversas (em salas de pouca luminosidade em suas residências ou reunidos no Salão Comunitário), persegui o objetivo de conhecer e dialogar com as representações sociais desses sujeitos sobre a educação escolar, ancorando-me nas elaborações de Jodelet (2001), que, à luz de Moscovici (1978), caracteriza as representações sociais como: (a) uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada que tem um objetivo prático e que é diferente do conhecimento científico ou canônico; (b) 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, relacionando-se, assim, com os processos de constituição identitária dos indivíduos e dos grupos sociais; e (c) fenômenos cognitivos que envolvem as relações de pertença social dos indivíduos, considerando as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos que circulam e são inculcadas socialmente.

Nesse sentido, são, ao mesmo tempo, produto e processo da atividade de apropriação social e individual da realidade.

Nesse campo de significações que compõem as representações sociais, centrei-me nas memórias dos sujeitos, considerando, como Larrosa (1994, p. 48) que “o sentido do que somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos [...], em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal”.

O que se narra é uma reconceitualização do passado a partir de um olhar que reside no presente (KENSKI, 1994), ou seja, uma determinada focalização do passado, num processo de rememoração de alguns de seus aspectos mais significativos; representa uma descrição *contemporânea* dele. Está prenhe de uma determinada representação da realidade e, portanto, traz no seu ventre significados e reinterpretações. Nesse sentido, as memórias, após o “tratamento” dado pelo sujeito que rememora, adquirem, muitas vezes, uma qualidade atribuída por Morin (2000) às crenças e às ideias: a de não apenas se constituírem em produtos das nossas mentes, mas também de serem entidades mentais que têm vida e poder, podendo, assim, possuir-nos. Desse modo, interagir com as representações sociais dos sujeitos implicava, a meu ver, descortinar suas memórias como elementos do processo que Moscovici (1978) denominou de *ancoragem*, uma vez que compõem o conjunto de conhecimentos preexistentes em face dos quais as experiências novas se erguem e com os quais dialogam ou, eventualmente, digladiam. Aliás, o poder criador da atividade representativa reside exatamente na capacidade dos sujeitos de manipular o repertório de saberes e experiências acumuladas em sua vida (seja deslocando-os e combinando-os, seja integrando-os ou desintegrando-os).

Essas memórias não são apenas “lembranças”, registros fúgidios que dão apoio a um argumento, às percepções do cotidiano ou a uma visão de mundo. Elas se entranham no mundo real como conhecimento prévio que molda práticas sociais e se mantém nas interações como traços culturais, adubando a chamada experiência *dóxia* do mundo, o interminável processo em que os sujeitos apreendem o mundo social, suas divisões arbitrárias e as tramas tecidas a partir daí, dando-lhes um reconhecimento de legitimação. Com isso, alimentam os esquemas de percepção, de pensamento e de ação que orientam os indivíduos, assegurando-lhes a conformidade e a constância de determinadas práticas ao longo do tempo (BOURDIEU, 2002).

Como lembra Domingos Sobrinho (2000, p. 119-120),

a construção das representações não se dá [...] num vazio social. Elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social sendo, por conseguinte, portadores de “sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes” [...]. O *habitus* é, portanto, [...] uma dimensão fundamental a ser apreendida no processo de construção das representações sociais, sobretudo, quando se trata de compreender as particularidades que envolvem as diferentes ‘leituras’ de objetos socialmente compartilhados.

Discutindo as relações entre as representações sociais, a educação e os processos do aprender, Madeira (2000, p. 241) argumenta que uma representação social traz consigo uma história, que é, também, a história particular dos sujeitos. Segundo ela,

Uma representação social é a particularização, num objeto, do processo mais amplo de apreensão e de apropriação do real pelo homem, enquanto sujeito-agente situado. É tanto a síntese possível a um dado sujeito, num determinado tempo e espaço, de um processo no qual ele, em sua totalidade, está envolvido, quanto leva as marcas da inserção deste mesmo sujeito numa totalidade social determinada. A representação social traz em si a história, na história particular de cada um. Nas variâncias de sua estruturação estão as particularidades de cada sujeito e, em suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou, até, por sua totalidade, a um dado objeto.

No cerne das representações sociais, portanto, está uma dimensão fundamental que se organiza em torno do que chamamos de *memória experiencial*, ou rememorações, um processo de autoconsciência, baseado nas memórias estruturantes dos sujeitos, que participa da formação das suas personalidades, das construções identitárias (os “lugares sociais” onde se percebem e “se colocam”) e das subjetivações de caráter histórico (o conjunto de memórias que os situam no contexto histórico objeto de sua leitura). Assim, nas interações com os sujeitos jovens e adultos assentados, busquei em suas trajetórias – desde a infância, passando pelo período imediatamente anterior à conquista da terra, até o estabelecimento do assentamento – os conteúdos dos seus respectivos percursos, especialmente aqueles episódios em que a referência à escola e a seus “produtos” (os saberes, as experiências de aprendizagem e as possibilidades de melhoria de vida que ela promete) se faziam/fazem presentes, ciente de que, nessa rememoração da “presença” da escola, as narrativas estariam prenhes das representações que os próprios sujeitos fazem de suas respectivas trajetórias e de si mesmos, desde suas respectivas leituras de mundo.

Assim, nos entremeios da história particular de cada um dos sujeitos da agrovila Santa Luzia, se revela outra, mais ampla: a história da educação escolar partejada no meio rural brasileiro e potiguar, na qual a escola preexistia a eles, mas a possibilidade do direito a frequentá-la era algo tão distante quanto havia sido para os seus pais e os seus avós. Não obstante, ainda que ausente em seu cotidiano, a escola mantinha sua aura de mecanismo por excelência para a conquista de *status* e prestígio social, promessa do discurso individualista que funda a sociedade moderna capitalista e a relação dos indivíduos com a educação escolar obrigatória (SACRISTÁN, 2001).

Os pais de Damião, Maria Lúcia, Rita, Cícero e da maioria dos assentados com quem conversei não se sentiram na obrigação de explicar essas questões aos seus filhos. Nem poderiam. A sobrevivência da família lhes gritava diariamente ao ouvido, com a inclemente quentura do sol sobre suas cabeças e o furor das raras trovoadas anunciadoras de inverno. Precisavam buscar o que comer. No mato. Nas terras de outrem. Tal como haviam aprendido com os seus pais e os pais dos seus pais e os pais dos pais dos seus pais...

Como os “severinos” do poema de João Cabral de Mello Neto (2000), os sujeitos da agrovila Santa Luzia, uma das duas comunidades do assentamento Modelo 2, teceram suas respectivas trajetórias anteriores ao episódio da ocupação e da conquista da terra na base de migrações alimentadas pela fuga da pobreza e a esperança de melhores dias. Como contrapartida, dispunham somente da capacidade de trabalhar. Trabalho braçal e precário, na terra “dos outo”, onde nunca se perguntava se estudavam, quais os seus respectivos graus de escolaridade; onde eram lhes negados direitos trabalhistas básicos e onde vivenciavam a humilhação de ter seus roçados devastados para a terra servir de pasto para o gado do dono da propriedade.

Essa relação de permanente provisoriedade nas terras “dos outo” é a síntese do estado de itinerância desses sujeitos desenraizados que viviam “no mei do mundo”, como costumam definir. Em tal situação, a possibilidade de conquista de terra – e, portanto, de ter um chão onde se enraizar e ter condições de, minimamente, sustentar a família – se lhes apresentava como a conquista de outra permanência; não a permanência da itinerância, mas a permanência do assentamento, de um presente e um futuro refundados a partir da conquista da terra.

RETECENDO A COLCHA-HISTÓRIA DOS HOMENS E DAS MULHERES DA AGROVILA SANTA LUZIA

Seu Eduardo, sentado num banquinho de madeira, observa atentamente quando organizo o equipamento de gravação e ponho a microfita dentro do gravador. Registra nunca ter visto um daquele tamanhinho e pergunta se já pode falar. Cruza as pernas devagar e olha para um ponto distante, que eu não alcanço. Parece ser desse ponto que emergem as imagens da narração que ele inicia e me apresenta como se abrisse a janela da sua infância.

Eu nunca estudei... no meu tempo...eu era menino com 7 ano, ficava com um caquim de enxada, no mato, limpando pedacim de maniva, pedacim de roça... A mãe mais as tia mandava: “Meu fi, traga ali dois balde de roça!”. Lá ia a gente arrancar, ela às vez ia mais a gente. Chegava em casa ia rapar, relar, num ralim... e suspender pa fazer beiju... pa comer, de manhã. (AZEVEDO, 2006, p. 74)

A trajetória de Seu Eduardo sintetiza muitas outras, em que as infâncias na zona rural potiguar há 40, 50 anos se processavam atreladas à dinâmica migratória ou de precária permanência das famílias de trabalhadores sem-terra. Estudar era fruto de um acaso, uma sorte, uma chance oferecida pela eventual existência de uma escola próxima de onde se estava morando – com toda a provisoriidade como esse “morar” se apresentava, já que o tempo de residência estava umbilicalmente ligado ao tempo de oferta de trabalho e de oportunidades de sobrevivência familiar. E, exatamente pelo imperativo do trabalho, o tempo de se ir estudar estava subordinado ao tempo do trabalho, como nos informa Dona Maria Lúcia.

Antes já tinha estudado, mas era um mês, 15 dias [...]. Porque era a quantidade de professor. Porque nesse tempo, quando eu era pequena, no meu tempo de estudar, aí era difícil ter um professor. Tinha, mas era longe, era distante [...]. Não tinha lugar para a gente ficar. Aí era um professor. Aí quando era no outro dia, não tava mais. Era de um terreno para outro. Aí professor era difícil. (AZEVEDO, 2006, p. 78)

Para outros, não havia escola por perto. A mobilidade da família às voltas com a busca pela sobrevivência agia no sentido de perpetuar a distância da escola, porque o tempo de permanência numa fazenda ou em qualquer outro lugar coincidia com a presença mais ou menos demorada do inverno ou de outras oportunidades de trabalho precário. Terminado um “serviço” na terra de alguém, chegava a hora de a família se retirar e ir ao encontro do caminho da incerteza, alguns centímetros logo após a porteira da fazenda.

Pela estrada, a busca esperançosa por melhores dias esbarrava numa constatação: a fartura parecia se esconder por detrás do horizonte à espera de ser trazida pelas nuvens anunciadoras de inverno. A escola, conforme nos relata Seu Raimundo Rosa era um algo distante.

Nesse tempo não se falava, o que aparecia era umas escolinhas particular. Ai nesse tempo ninguém ligava pra isso não. Eu digo isso porque, se tinha escola não era para filho de pobre não. [...] Porque nesse meu tempo, filho de pobre não estudava, porque a gente morava ali no Matão, [...] da Assunção pra baixo. Fui numa escola assim, particular, pequenininha, por pouco tempo, que acabou-se não foi para frente. Porque não existia esse negócio de escola não (AZEVEDO, 2006, p. 77).

Ante essas condições, não admira que, para os pais desses trabalhadores rurais, não havia futuro outro que não aquele oriundo da labuta diária com o cabo da enxada, o cabo da foice ou o cabo do machado, instrumentos mais próximos e palpáveis para se garantir futuro aos filhos do que bancos escolares, cadernos e lápis. Assim ocorreu, dentre outros, com Seu Damião de Melo, que me afirmou, mostrando as mãos enrugadas e calejadas como provas do que dizia: *“A primeira coisa que meu pai me deu foi cabo da enxada, cabo de foice, cabo de machado.[...] Meu pai não queria que eu fosse [à escola]. [...] Dizia que tinha futuro era o cabo da enxada. Foi o que eu aprendi”* (AZEVEDO, 2006, p. 78).

Assim, nas memórias dos assentados da agrovila Santa Luzia estão inscritas as vivências das “baixas”, produzidas pela conjugação trágica entre desenvolvimento urbano, abandono de populações do campo à margem de direitos e legitimação das estruturas de manutenção do latifúndio. Entre essas “baixas” está a ausência da escola em suas respectivas trajetórias pessoais.

A DISTÂNCIA DA ESCOLA NO PASSADO (E NO PRESENTE) COMO FATOR DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A ausência da escola nas vidas dessas pessoas produz uma valorização em relação à educação escolar, mas como uma cantiga atravessada por “ruídos”: as trajetórias pessoais de exclusão da escola; a itinerância sistemática – anterior à condição de assentado – , que transformava cada novo lugar de chegada em momento de reordenamento da vida e reinserção social; as experiências de refundação do presente que se instaurava quando se era acampado e, posteriormente, assentado; e, também, as dificuldades de consolidação da reforma agrária como política pública.

A ausência ou a presença precária dessas condições constrange as perspectivas de futuro que são gestadas e/ou alimentadas pelos

sujeitos envolvidos no processo de conquista da terra, de modo que esse futuro vai sendo pintado de acordo com os recursos e as cores que se põem para os assentados, no quadro da precariedade cultural, material e econômica em que estão concretamente imersos quando do início do assentamento. E, tanto mais precárias se configuram as oportunidades de consolidação do assentamento como unidade produtiva, quanto mais ganha força entre os assentados a ideia de que o futuro – pelo menos para as gerações mais novas – estaria fora daquele território.

Ao mesmo tempo (e em complementação) em que ocorriam os diálogos mantidos com os adultos assentados, aplicamos um teste de associação livre de palavras (SÁ, 2002) a um universo de 17 mulheres e 14 homens, escolhidos aleatoriamente, mas de forma que fossem igualmente representativos das seis ruas que compõem o assentamento. O uso dessa técnica se deveu ao fato de que ela permite a identificação das dimensões latentes nas representações sociais, através da configuração dos elementos constituintes das tramas ou de rede associativa dos conteúdos evocados pelos sujeitos em relação a cada estímulo indutor (NÓBREGA; COUTINHO, 2003). Através desse teste, os conteúdos latentes tornam-se salientes, através dos universos semânticos revelados pelas palavras evocadas face aos estímulos indutores (que podem ser tanto verbais como não verbais ou icônicos, por materiais em vídeo ou material sonoro).

Na presente pesquisa, uma das expressões apresentadas como estímulo indutor foi “Educação”, tendo sido solicitado aos sujeitos que indicassem outras palavras que estivessem, em suas respectivas concepções, a ela associadas. Na análise semântica, vimos que “Educação” apareceu associada aos processos de ensino e aprendizagem que se desenvolvem no espaço escolar e se posiciona em torno de dois eixos:

A destinação social da educação escolar: a educação escolar apareceu 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 das 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 alunos 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 conseguir melhores empregos; o segundo, menos evidenciado, mas marginando várias evocações, o de que a educação escolar ensaja uma consciência de direitos.

CONTRADIÇÕES E CONSTRUÇÕES DAS EXPECTATIVAS DE FUTURO TERRITORIAL E GERACIONAL

No conjunto de representações dos sujeitos, sobressaem-se dimensões que convivem entre si e que, no processo reflexivo, representacional e vivencial dos sujeitos, balizam suas opções, valores, trocas sociocomunicacionais e experiências. Dentre as que me interessam discutir aqui, categorizo-as de: *expectativas de futuro territorial* e *expectativas de futuro geracional*.

Nas *expectativas de futuro territorial*, os sujeitos depositam aquelas ideias e os projetos que ultrapassam a eles mesmos e que somente se realizam como “subjetividades coletivas” atuantes num determinado espaço social. Seus objetivos e suas possibilidades de êxito se situam exclusivamente no plano das relações sociais e dos processos cotidianamente maturados no plano da territorialização, da construção cotidiana do assentamento. Assim, ocorreu um esvaziamento do horizonte de *expectativas de futuro territorial*, isto é, os desejos e os projetos que circulam e articulam a comunidade, enquanto subjetivação do espaço e afirmação de um determinado modo de organização que referencia reivindicações comuns e possibilita a gestão de esforços em torno de alternativas de produção e renda para todos.

Ocorre que, diferentemente das promessas e dos anseios que sustentaram as lutas dos atuais assentados da agrovila Santa Luzia há dez anos, o novo futuro de prosperidade e constituição de um patrimônio advindo de um projeto de assentamento de reforma agrária se mostrou uma realidade distante. Isso porque depende de complexos fatores que não estão ao alcance das mãos e dos pés dos assentados, no âmbito das disputas macroeconômicas, políticas e institucionais sobre se a reforma agrária se constituirá em vetor estratégico de um projeto de desenvolvimento econômico nacional e sustentável ou se continuará se prestando a um papel de caráter fundamentalmente compensatório e assistencial.

Além desses problemas, no plano da gestão interna do assentamento, os trabalhadores não foram capazes de coletivamente encontrar resolução para dificuldades de administração dos conflitos de interesses e opiniões presentes no processo de territorialização e construção de experiências coletivas de produção, o que redundou no reforço às perspectivas individualistas (ou precariamente familiares) de produção agrícola e/ou produção de renda. Essas condições objetivas concorrem para a cristalização de uma

representação do assentamento como um espaço/ambiente incapaz de gestar a si próprio, desde suas qualidades intrínsecas, como produtor de expectativas de um “futuro melhor”. Para a maioria dos sujeitos entrevistados, o “futuro melhor” não se situa dentro do assentamento, mas fora dele, na possibilidade de que um familiar conquiste um emprego e uma renda superior a que seria possível vivendo e dependendo da produção no lote de terra que se dispõe.

A educação escolar se insere no conjunto de ações ordenadas e orientadas, as chamadas estratégias objetivas, da maioria dos trabalhadores entrevistados, como agência de promoção de um futuro possível – *não para si, mas para os seus filhos* – que se projeta como substancialmente distinto do seu presente, este, marcado pelo trabalho braçal, precário e precarizado, no roçado.

As *expectativas de futuro geracional* se situam num liame entre as expectativas subjetivas (individuais dos sujeitos) e as expectativas de futuro territorial. Nesse âmbito, estão as estratégias imediatas de sobrevivência enquanto unidade familiar e as projeções de um futuro desejado que se realizaria não no plano pessoal, mas de seus descendentes, da geração vindoura.

Essas expectativas se estruturam num movimento das gerações adultas em negarem o seu próprio passado, especialmente quanto às condições de trabalho e de vida que lhes atravessaram a trajetória de migração errante e que, por muito tempo, os empurraram à margem de quaisquer direitos básicos. Em face disso, um novo futuro se torna possível. E sua base é, sem dúvida, a conquista do assentamento, que, para a maioria dos assentados, instaura-se em suas respectivas histórias pessoais como momento seminal de recomposição familiar e construção segura de um novo presente, com possibilidade de melhorias e progressos.

Em tal contexto, as expectativas de futuro geracional se conformam no temor de que a permanência das gerações mais novas no assentamento (tal como ele se configura hoje) possa significar a repetição daquele passado anterior à conquista da terra, deixado para trás e do qual, apesar de tudo, a grande maioria dos assentados não tem saudades. Assim, a educação escolar se insere como um indicador subjetivo de realização social que se opera através das gerações mais jovens, como uma projeção – no tempo do agora – de um Eu não realizado pelas gerações adultas num tempo anterior. A escolarização se apresenta, pois, como a possibilidade de salvação ante os riscos de degradação inerentes à incerteza e à instabilidade próprias dos

desenraizados da terra. O reenraizar-se tem indicadores objetivos na consciência subjetiva do assentado, e entre esses indicadores está o maior ou o menor acesso à educação escolar.

O deslocamento do discurso de valorização da educação escolar na direção das gerações seguintes é um efeito combinado do *habitus* e da representação que fazem de si – os “rudes”, cujo horizonte de aprendizagem se situa pouco além das habilidades básicas do ler, do escrever (às vezes, somente o próprio nome) e do contar –, mas também da ancoragem das promessas de progresso material e espiritual que se atribuem à escola, desde um discurso plasmado no poder *redencionista* da educação, socialmente hegemônico.

A qualidade distintiva desse futuro está, principalmente, no desejo de que esses jovens se realizem profissionalmente numa ocupação que se desenha como negação da que seus pais têm atualmente e que lhes aparece também como castigo inerente à sua “rudeza” de trabalhador braçal e/ou à sua história pessoal de escassez de oportunidades. Assim nos relatou Seu Manoel Cícero Bandeira: *“Se eu tivesse estudado a minha vida era outa, né? O caba vê por aí, todo mundo que tem estudo tem emprego. Quem num tem estudo o jeito que tem é serviço braçal”*. No mesmo sentido, Dona Ana Maria da Silva nos disse que, se tivesse estudado, estaria *“trabalhando num emprego melhor, num tava no cabo da enxada, no facão, no cabo da foice, tava no meio do mundo”*.

É a partir dessa incorporação subjetiva das estruturas históricas de discriminação e exclusão social à escolarização que se dá a distinção, no universo representacional dos assentados, entre “os rudes” – condenados ao trabalho braçal, subvalorizado e submetido aos desígnios das forças da natureza – e os “não rudes” – inseridos no mundo do trabalho a partir de uma posição em que predomina o trabalho intelectual e/ou garantias de direitos e uma renda regular. A fala de Seu Arlindo Roque da Silva nos revela que essa distinção orienta não apenas a representação que fazem de si mesmos, mas também a construção acerca dos projetos de futuro a serem assumidos pelas gerações mais jovens.

Eles vão pensar de... se eles tem o estudo deles, eu acho que, pode até ter algum que vá assim trabalhar na roça, mas eu tô achando que a maioria, eles vão querer mais sair para arranjar um emprego... Embora que no emprego o dinheiro que ele ganhe ele invista na coisa, mas eles mermo pegar uma xibanca e arrancar um toco ou uma foice pa cortar um pau de lenha acolá, eu acho assim que é munto difícil... (AZEVEDO, 2006, p. 189)

Desprovidos de maiores horizontes quando se trata de suas expectativas subjetivas, os assentados projetam na geração seguinte as esperanças de melhorias e de sucesso profissional. Assim, inicia-se um longo e penoso processo de transmissão de certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, voltado a erigir entre esses jovens um conjunto de atitudes positivas e consequentes face à instituição escolar.⁵

Assim, na projeção para os filhos dos desejos e das expectativas de superação das condições de precariedade em que se encontram atualmente está a possibilidade de, ao mesmo tempo em que se realiza a interiorização do *destino objetivamente determinado*, se apontar seu deslocamento, sua subversão a partir do significado que os filhos adquirem, de continuação, prolongamento do núcleo familiar. Como nota Carvalho (2001) em seu trabalho sobre as representações de trabalhadores rurais em torno da escrita, a imagem com a qual os sujeitos se autodefinem e objetificam sua condição atual pressupõe a ideia de que repetem seus próprios pais, portanto, o passado, num presente sem futuro. Assim, nos seus filhos, realizar-se-ia o exorcismo de si mesmos, uma vez que eles tornariam possível – ainda que no plano da inconcretude dos sonhos – o futuro que fora negado aos pais pelo passado.

Não poucas vezes ouvi de meus interlocutores depoimentos em que esse futuro, cuja realização tem um endereço localizado fora da agrovila, é pensado como uma possibilidade a ser conciliada com a presença atual das famílias no assentamento. Quando esse sentimento emerge é que se dimensiona o quanto o assentamento, ainda que envolto em diversos problemas, se situa nas representações dos sujeitos como depositário das esperanças de *permanência* da família e de interrupção *definitiva* de um estado de itinerância errante – produzida pela condição de sem-terra – que desagregou famílias e eliminou oportunidades. Isso fica bem evidente na fala de Dona Maria Lúcia, sentada numa cadeira de balanço com sua filha mais nova no colo:

Causo fosse que eles pudessem ter o emprego deles, próximo aqui que dava pra eles morar aqui e ir pra emprego, né? E se não, tinha que ser por fora mesmo. Se fosse distante, eles tinham que sair daqui pra fora para conseguir o emprego deles (AZEVEDO, 2006, p. 191).

Mas será que, para os jovens, há futuro em se viver no assentamento, considerando-se a inexistência de uma infraestrutura produtiva ou as dificuldades em se compor uma renda estável

proveniente de atividades produtivas emanadas dos lotes? Em caso negativo, não estaria aí a fonte primeira de uma construção simbólica que opera uma relativa *desidentificação* com o ofício do trabalho agrícola?

Uma resposta a essa questão se esboça nas análises que Matos e Alencar (2003) apresentam a partir de dados colhidos com jovens de uma comunidade rural, Santo Antônio de Carrapateiras, distrito do município cearense de Tauá. Nesse trabalho as autoras afirmam:

Esses jovens, por vezes não se identificam como agricultores(as) devido a uma distorção construída sobre a identidade do homem do campo. No contexto histórico brasileiro, o rural sempre foi relacionado ao arcaico, em contraposição ao urbano, tido como moderno. Assim, processualmente, consolidou-se um estigma cultural e social em que o agricultor pobre é identificado, de forma pejorativa, como: matuto, jeca, caipira. [...] Os jovens identificam-se como “filhos de agricultores”, transferindo aos pais essa identidade. (MATOS; ALENCAR, 2003, p. 18)

Trata-se de uma elaboração negativa acerca da identidade de trabalhador agrícola a qual não se vincula apenas aos efeitos simbólicos de um imaginário fundado numa dualidade entre o moderno e o arcaico; antes, é o retrato da interiorização de um conjunto de experiências que são trazidas pelos próprios pais e que, no contexto do assentamento, se materializam, ganham concreticidade na descapitalização das famílias e nas condições adversas para o plantio e a colheita, que, dentre outros fatores, aguçam a percepção de que o endereço do futuro é fora da agrovila.

Para os jovens e os adolescentes sem perspectivas de trabalho noutra lugar e descrentes de alternativas de renda a partir de atividades produtivas no assentamento, a escola ocupa a ociosidade e se torna espaço de sociabilidades e aprendizados para um tempo futuro indefinido, cujos contornos são obscuros e ambíguos. Para outros, a escola agencia e anima perspectivas de futuro com uma realidade socioeconômica diferente da que seus pais vivem atualmente e que se traduzem e se estruturam na esperança de se ter uma profissão distante do “trabalho bruto” da roça, o que encontra guarida, também, nas perspectivas e nos desejos dos seus respectivos pais.

Aos que ficam, ou porque as oportunidades não apareceram ou porque ainda não se encontram “na época” de sair em busca de emprego, ainda perdura o desejo – que sintoniza com o apego ao lugar e às pessoas que o cotidiano plasma – de não “arredar o pé” da agrovila. E, aí, brotam os sonhos de projetos produtivos que possam envolver os jovens assentados no sentido de permanecerem no lugar e

darem continuidade ao que os pais iniciaram há dez anos, como o filho de assentados Damião José dos Santos revela no seguinte depoimento:

Com certeza a gente preferia aqui dentro do assentamento, na nossa própria casa e era assim um trabalho que a gente ia fazer para as pessoas que viveram aquilo que a pessoa sofreu e viveram, e a gente já tinha alcançado um objetivo, uma profissão. A gente sempre ia colocar assim para as pessoas que vivenciam. [...] Eu acho que, com a irrigação, se tivesse poço escavado, melhor... que pelo menos desse para encanar água para os lotes, para fazer a irrigação de qualquer planta que desse geração de renda, podia até ser. [...] Eu acho que, se nós, jovens, todos nós tivéssemos, assim, um lote pra poder nós ter, nós ter a condição de ter um poço, uma irrigação, pra poder nós ter, plantar alguma coisa pra prosperar, vender, plantar coentro, tomate, cebola, essa coisas, melão essa coisas... que não dependesse de ninguém, só de nós mermo, os jovem. Eu acho que se desse essa condição... é coisa pouca... (AZEVEDO, 2006, p. 194)

Os testemunhos desses jovens – e a manifestação silenciosa que os demais participantes da reunião fizeram com o balançar afirmativo de cabeça – sinalizam que a aridez daquela terra até impede determinadas culturas, mas não constrange a produção de esperanças em torno da configuração de outro território, distinto do existente há dez anos e igualmente distinto do que se tem hoje.

OS GRÃOS DE AREIA DE MODELO II

A poeira é muita na cara dos assentados de Modelo II. Os minúsculos grãos de areia deslizam por sobre o solo, dançando o ritmo imposto pelo vento. Correm soltos, porque nesse assentamento há poucas árvores erguidas para empatá-los, e a chuva não tem época para aparecer.

Na correria sem direção, muitas vezes, a poeira encontra e invade – sem resistência – as casas cujas janelas e portas foram esquecidas abertas pelos seus proprietários. Ela entra e se instala, encobrendo móveis e tinturando de marrom-claro as roupas brancas postas para secar, penduradas nos varais ou nas cercas das casas. Em certo momento, esbarra e encapa os rostos das pessoas, desenhando, num alto relevo de pele e poeira, a face de cada um, esteja ela carregando uma ira profunda ou uma solene alegria, um silêncio resignado ou uma exaltada indignação.

A correria dos grãos de areia de um lado para outro, direcionados exclusivamente pela força dos ventos, me trouxe à presença do estado de migração permanente, atravessada no passado de quase todos aqueles sujeitos, que, por muito tempo,

viveram dispersos, costurando épocas de prolongada miséria, com a conquista de poucos recursos capazes de manter a sobrevivência familiar. Incorporaram esse estado de permanente provisoriade desde crianças, e com ele se fizeram adultos até o encontro com a ocupação de terra organizada pelo MST, em meados da década de 1990. Apesar da conquista da terra, da imissão de posse e do cadastramento como beneficiários do programa de reforma agrária, a dinâmica da incerteza quanto ao definitivo enraizamento do núcleo familiar não foi inteiramente superada.

Nas condições em que foram assentados, os Sem-Terra da Fazenda Modelo conquistaram, de fato, o direito à moradia e algum (pequeno) apoio financeiro para estruturarem os seus respectivos núcleos familiares para o trabalho agrícola em lotes privados e comunitários. Mas isso não foi (e não é) suficiente para que cada um desses núcleos familiares se organizasse como grupo de produção ou unidade de agricultura familiar. Seus respectivos lotes não se transformaram em estabelecimentos produtivos, nem conseguiram produzir, em qualidade e quantidade, o suficiente para que os assentados se inserissem, de maneira autônoma, estável e rentável, em algum circuito de comercialização de produtos agrícolas.

Assim, a antiga territorialidade gestada pela estrutura latifundiária, artífice da fragmentação e do desenraizamento de famílias rurais inteiras, obrigadas a trabalhar precário num pequeno pedaço de terra, se reproduziu na escala do assentamento. Tal como no período anterior à conquista da terra, a base tecnológica preponderante é o trabalho braçal, com a xibanca e a enxada; a irrigação possível depende do bom humor e da generosidade de quem abre as torneiras do céu; e a produção resultante, excepcionalmente, se presta a outro fim que não a subsistência do grupo familiar.

Nesse conflito entre a promessa alimentada durante a ocupação e a sua realização concreta reside um primeiro foco de questões em relação ao próprio sentido da reforma agrária. Enquanto programa de democratização do acesso à terra e de garantia de moradia para famílias de trabalhadores rurais desenraizados, que corriam soltos e despregados do chão como grãos de areia, ela cumpriu e cumpre bem esse papel. Aliás, a quase totalidade das falas dos sujeitos que pesquisei retrata a chegada ao assentamento como o início de um novo tempo que supera o anterior exatamente na qualidade itinerante que o caracterizava, implicando sujeitos sem raízes, sem garantias e

direitos, “sortos no mei do mundo”. Dessa vida não têm saudades e, da vinda para o assentamento, quase nenhum arrependimento.

Porém, à medida que a permanência no assentamento não estava implicando melhorias significativas de renda, como efeito dos insucessos das experiências de infraestrutura produtiva e da inviabilidade econômica da produção, a “itinerância dos grãos de poeira” se mantém nesse cotidiano, como possibilidade de dinâmica de vida que se transfere para as gerações mais jovens. Daí o estímulo – que os pais frequentemente ressaltam – para que as novas gerações se dediquem aos estudos. É na educação escolar que depositam as esperanças de que seus jovens filhos fiquem longe da xibanca, da enxada, da foíce e do machado; longe do trabalho braçal que embrutece as pessoas e lhes confere a marca dos “rudes”.

Na história da maioria desses trabalhadores adultos, a escola estava “presente” na medida da sua “ausência”. Como uma trama de desencontros, não ter a escola como uma experiência inscrita em suas práticas sociais não significou, para a maioria deles, não desejá-la. Mas a chegada dela a suas vidas se deu num momento em que já não nutriam perspectivas de mobilidade social a partir do que ela oferecia, senão para alguns de seus familiares, principalmente os jovens.

Sem um futuro concreto e estável oriundo do próprio lote, chão da labuta diária, emerge a convicção de que é preciso que alguns deixem o assentamento a procurar futuro em algum lugar ainda pouco definido, mas certamente fora dali. Uma decisão que não é tranquila, pois implica a quebra das conexões afetivas e da proximidade física que une as gerações. Também aqui, a possibilidade de reconexões mínimas entre as gerações é projetada como o resultado da conquista de um emprego, de uma atividade profissional, que imprescinde de bons níveis de escolaridade.

As promessas de um futuro melhor parecem exequíveis num outro lugar (fora do assentamento) ou num outro contexto (de alteração das condições de vida e trabalho do próprio assentamento), o que não está dado como possibilidade imediata. Frente a tal quadro, resta aos adultos reconhecer a conquista do assentamento como desfecho de certo tipo de itinerância herdado dos seus pais, mas se conformar com o fato de que haverá uma hora em que os filhos deverão se retirar dali e se “sortar pelo mundo” à procura de trabalho e renda, o que não encontram nas condições atuais do assentamento. Dessa vez, não com a enxada de baixo do braço, mas, talvez, um certificado escolar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Severina Garcia. *Assentamentos Rurais, trajetória dos trabalhadores assentados e cultura política*: Assentamento Fazenda Zabelê. 2000. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- AZEVEDO, Alessandro Augusto de. *Quando “trabaio” é “ensinação pra rude” e estudo é bom “pro caba” conseguir emprego melhor*: falas, representações e vivências da educação escolar na reforma agrária. 2006. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- BARBA, Cecília Cervantes. El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista Mexicana de Sociología*. México, Vol. 64, n. 2, abr./jun., 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e à Cultura. In: _____. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.). 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 41-64.
- CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. *O outro lado do aprender*: representações sociais da escrita no semiárido norte-rio-grandense. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana; Natal: EDUFRN, 2001.
- DANTAS, Alexsandro Galeno Araújo. *Imagens da Terra*: por uma poética da luta política. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- 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 Editora, 2000. 328 p. pp. 117-130.
- JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- KENSKY, Vani. Memória e ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 90, p. 45-51, ago. 1994.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. *O Sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- MADEIRA, Margot Campos. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia Silva P.; OLIVEIRA, Denize C. (Orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. 328 p.
- MATOS, Kelma Socorro Lopes de; ALENCAR, Maria Clélia de Medeiros. Juventude rural: trabalho, migração e escola. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Movimentos sociais, educação popular e escola*: a favor da diversidade. Fortaleza: Editora UFC, 2003. 312 p. p. 17-29.
- MELO NETO, João Cabral. *Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- NÓBREGA, Sheva Maria da; COUTINHO, Maria da Penha de Lima. O Teste de Associação Livre de Palavras. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2003.
- SÁ, Celso Pereira de. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *A Educação obrigatória*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- SILVA, Paulo Roberto Palhano. *Novo momento da luta pela terra: quando o patrão sai de cena*. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- SOUSA, Baltazar Macaíba de. *A emergência do Movimento dos Sem-Terra no RN: 1989 a 1994*. 1995. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- WAGNER, Wolfgang. Sociogênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva P.; OLIVEIRA, Denize C. (Orgs.) *Estudos Interdisciplinares de Representação Social*. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. 328 p.

NOTAS

- ¹ Trabalhadores que moravam “de favor”, no contexto agrário do sertão nordestino, era a denominação que se dava para aqueles que, além de trabalharem, também moravam na terra dos fazendeiros ou latifundiários, como forma de assegurar sua permanência no local. Nesses casos, os trabalhadores não pagavam aluguel oficialmente.
- ² Segundo Wagner (2000), no contexto da produção das representações sociais, os *Grupos Reflexivos* se constituem como estruturas coletivas, canais de comunicação e produção de discursos que se tornam relevantes enquanto processos de definição de identidades. Segundo o autor, quando as pessoas categorizam a si mesmas e os outros como pertencentes a uma unidade social específica, esta unidade constitui um Grupo Reflexivo, isto é, resultante de uma atividade de autocategorização dos seus membros mediante um processo comunicativo e discursivo, grupo que organiza regras, justificações e razões para suas crenças e comportamentos cotidianos.
- ³ Agrovila é o nome dado aos núcleos de moradias de assentados da reforma agrária.
- ⁴ Os Grupos de Produção são uma das mais estáveis formas de organização da comunidade, remanescente dos primeiros momentos pós-conquista da terra. Cada um reúne entre 10 e 15 pessoas – que escolhem um coordenador – cujas residências ficam numa mesma rua. Por via de regra, quem participa dos Grupos de Produção são os chefes de família ou responsáveis legais pelo lote, de modo que a participação masculina predomina. Originariamente, sua constituição obedecia a uma perspectiva de organização produtiva defendida pelo MST (que esteve à frente do processo de conquista da terra naquela localidade), em que os trabalhadores, ao mesmo tempo em que trabalhavam em seus lotes individuais, desenvolviam projetos produtivos coletivos na área comunitária.
- ⁵ Como mostra Bourdieu (2002a, p. 47) em seus estudos em torno dos conceitos de *habitus* e *capital cultural*: “Em realidade, tudo se passa como se as atitudes dos pais em face da educação das crianças [...] fossem, antes de tudo, a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio”.

Recebido: 18/07/2013

Aprovado: 01/10/2014

Contato:

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Centro de Educação
Av. Senador Salgado Filho, 3000 Lagoa Nova
Natal | RN | Brasil
CEP 59.078-970