

Alessandro Augusto de Azevêdo

**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.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos

Fortaleza
2006

ALESSANDRO AUGUSTO DE AZEVÊDO

**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.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 08/06/2006

Profª. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos

Profª. Dra. Alícia Ferreira Gonçalves

Prof. Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes

Profª. Dra. Érika dos Reis Gusmão de Andrade

Profª. Dra. Sandra Haydée Petit

Entre amigos, ele proclamou – porque o álcool às vezes deixa as pessoas com esse ar solene – que seu filho um dia seria Doutor. Todos os dias, ela silenciosamente saía de casa empurrando seu carrinho de confeitos até o cinema abandonado, onde passava suas tardes sentada num banquinho, para que, com o resultado das vendas, pudesse ajudar o filho terminar sua graduação na capital – ao meu pai e minha mãe.

À Mariza, Cainã e Cauê, doutores maiores de minha vida. E àqueles (pais e filhos) que carregam um título de doutor não com o timbre da academia, mas da vida, de sabor não tão doce como os confeitos vendidos por Dona Mariquinha.

AGRADECIMENTOS

Por tudo e para todos dizer obrigado. Algo indispensável para se viver na certeza que nenhum trabalho é absolutamente solitário. Nesse longo partejamento, citar alguns a serem agradecidos não significa esquecer outros. Assim como sorver o perfume de uma (ou mais) rosa(s) não significa dizer que as demais foram ignoradas pelo olfato ou pela visão ou não reconhecidas em sua beleza e no colorido que ajudam a dar a todo o jardim.

Um parto gestado, inicialmente, em idas e vindas, das terras de Nhanduí aos domínios de Iracema. Ainda na fase de seleção, recebi o afetuoso apoio e guarida da querida profa. Cássia Damiani, a quem incluo mais essa na nossa história de amizade sincera, iniciada há mais de quinze anos.

Já em pleno curso, em determinados momentos em que pagar a hospedagem se tornou um gasto demasiadamente pesado, pude contar com a presteza de Isaurora que, sem me conhecer, apenas pela indicação de uma amiga comum, Conceição Fraga, não hesitou em ceder o quarto e a cama de seu filho, para minhas dormidas. Um instinto solidário invejável!

Nessas idas e vindas, não abri mão de cantigas de ninar nas madrugadas frias, dentro dos ônibus da Nordeste. Então devo deixar meu agradecimento a todos que me acompanharam nessas viagens – por ordem alfabética (para que ninguém reclame): Ana Carolina, Armandinho, Banda Mantiqueira, Berimbrown, Cabruêra, Césaria Évora, Chico Science & Nação Zumbi, Cidade Negra, Côco de Zambê de Mestre Geraldo, Cordel do Fogo Encantado, Elomar, Eric Clapton, Iron Maiden, Jimmy Page & Robert Plant, J. S. Bach, Led Zeppelin, Lenine, L. V. Beethoven, Madredeus, Madrigal da UFRN, Manu Chao, Marluí Miranda, Mestre Ambrósio, Negros do Rosário de Caicó, Nightwish, O Rappa, Orishas, Planet Hemp, Pink Floyd, Quinteto Armorial, Songa Também Dá Côco, System Of a Down, Tocaia, U2, Uakti & Tabinha, Vivaldi e Yamandú.

Quando o projeto de pesquisa ainda era um embrião, pude contar com a disposição da profa. Eliane Dayse em lê-lo e comentá-lo, me fazendo visualizar alternativas e sentidos que o trabalho deveria tomar no seu acontecer.

Já com um grau maior de amadurecimento, tive o prazer de me encontrar com Kelma. Nossa mutualidade foi a chave para um processo de diálogo orientando-orientadora que, tenho certeza, foi planejado num momento de Paz & Luz, pelos orixás.

Aos professores Maria Damasceno e Levy, que na primeira banca de qualificação fizeram observações e me colocaram diante de questões sem as quais o trabalho me pareceria excessivamente frágil e indefensável.

Ao colega Aldo que apontou preciosos caminhos de análise na leitura que fez de parte do trabalho.

Aos colegas do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que me dispensaram da correria e do cabedal de responsabilidades acadêmicas que tomam conta de nosso cotidiano, para que eu desse cabo desse trabalho.

Em Modelo II enterrei um pedaço de minha alma. Ao fazê-lo me coloquei à disposição de todos que conheci e convivi para buscarmos juntos novas conquistas. A biblioteca, a Oficina de Artes, a Oficina de Rádio e o projeto de fabricação de “fuxico” já podem ser incluídos como germinação dessa relação que criamos.

Devo agradecimentos mais que especiais à Dona Rita e toda sua família (Seo Arlindo, seu esposo, Rivelza e Adriana, filhas e Luzia, sobrinha) que sempre me receberam de uma forma extremamente carinhosa, impossível de me fazer sentir um estranho junto deles.

À Irmã Hildegardes que me hospedou em sua casa várias vezes. Uma mulher extraordinária, cuja presença no assentamento se manterá por muito tempo, tamanha sua importância na história de todos e de cada um, apesar dos mais de 2.000 km que hoje a separa de Modelo II.

A todos os moradores de Modelo II que me permitiram entrar em suas residências, beber os seus cafés e suas águas, e conversar sobre suas vidas e seus pensamentos, retirando-os de dentro de si mesmos para se tornarem matéria-prima de um trabalho acadêmico cujos efeitos imediatos em minha vida é significativo enquanto nas suas é apenas um registro com poucos efeitos práticos de reversão de suas condições de vida.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Frequência e ordem das evocações dos sujeitos da agrovila Santa Luzia
à pergunta: “Seu passado antes de sua chegada ao Assentamento?”

QUADRO 2 – Frequência e ordem das evocações dos sujeitos da agrovila Santa Luzia
à pergunta: “Expressões que te remetem ao seu presente no
assentamento?”

QUADRO 3 – Frequência e ordem das evocações dos sujeitos da agrovila Santa Luzia
à pergunta: “Do que o assentamento precisa para se desenvolver?”

QUADRO 4 – Frequência e ordem das evocações dos sujeitos da agrovila Santa Luzia
à pergunta: “O que é Educação?”

LISTA DE SIGLAS

AESCA – Associação Estadual de Cooperativas Agrícolas
CNDRS – Conselho Nacional do Desenvolvimento Rural Sustentável
CONAB – Companhia Nacional de Abastecimento
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ESALq – Escola Superior de Agricultura “Luís de Queiróz”
FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e a Alimentação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não Governamental
PA – Projeto de Assentamento
PDA – Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PEA – População Economicamente Ativa
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PFZ – Programa Fome Zero
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONAF – Programa Nacional de Agricultura Familiar
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRRA-RN – Plano Regional de Reforma Agrária-Rio Grande do Norte
SEAPAC – Serviço de Apoio a Projetos Alternativos Comunitários
SR-19 – Superintendência Regional-19
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ENTREVISTADOS

1. Arlindo Roque da Silva..... assentado
2. Carlos Alberto Hipólito Bezerra assentado
3. Clóvis Barbosa do Nascimento assentado
4. Damiana Damião da Silva..... assentada
5. Damiana de Melo assentada
6. Damião de Melo assentado
7. Damião José dos Santos filho de assentado
8. Eduardo Marcelino dos Santos..... assentado
9. Francisca das Chagas Silva assentada e merendeira da escola
10. Francisco Alves de Oliveira educador do PETI
11. Francisco Canindé D. dos Santos..... filho de assentado
12. Francisco Genário Dantas assentado e pres. da Associação da Agrovila
13. Francisco Hernandes Lima Silva..... professor de Ens. Fund. da escola da agrovila
14. Francisco de Assis da Silva..... assentado
15. Ir. Hildegardes Côrrea..... Missionária residente na agrovila
16. Ivani Maria da Silva assentada
17. João Maria Gabriel..... assentado
18. Livânia Frizon Liderança do MST
19. Manoel Moacir de Oliveira assentado
20. Manuelito Melo da Silva..... assentado
21. Maria Conceição de Melo assentada
22. Maria da Vitória da Silva filha de assentados
23. Maria de Fátima Silva Santos assentada
24. Maria do Socorro Bezerra da Soledade..... professora de Ens. Fund. da escola da agrovila
25. Maria Fabiana da S. Santos filha de assentados
26. Maria Lúcia Pereira Monteiro assentada

27. Maria Rosineide da Silva assentada e agente de saúde
comunitária
28. Patrícia Gabriel da Silva..... filha de assentados
29. Patrício Lázaro de Oliveira filho de assentados
30. Pedro Barreto da Silva assentado
31. Raimundo Rosa assentado
32. Rita de Cássia da Silva Nunes..... filha de assentados
33. Rita Francisca da Silva..... assentada e pres. da Associação de
Mulheres

PARTICIPANTES DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO

Grupo de Jovens

Josineide Lázaro de Andrade
Maria Fabiana da S. Santos
Ana Paula França de Souza
Damião José dos Santos
Francisco Canindé D. dos Santos
José Eronaldo Rosa
Maria do Carmo Rosa
Clailton da Silva do Nascimento
Patrício Lázaro de Oliveira
Francisco Adriano França de Souza
Janaína Rodrigues da Silva
Luana Roque da Silva
Taíza Dantas da Silva
Francisco Adriano Souza de Oliveira

Grupo de Mulheres

Rita Francisca da Silva
Maria Rosineide da Silva
Maria Dias
Maria Lázaro dos Santos
Rita de Cássia da Silva Nunes
Dona Francisquinha

Grupos de Produção

Grupo 1

Arlindo Roque da Silva
Ivonildo P. de Souza
Francisco de Assis da Silva
Maria Conceição de Melo
Damião de Melo
Ana Maria da Silva

Grupo 2

Eduardo Marcelino dos Santos
Pedro Barreto da Silva
Manoel Moacir de Oliveira
José Ribeiro da Silva
Manoel Cícero Bandeira

Grupo 3

Clóvis Barbosa do Nascimento
Antônio Rosa
Francisco Genário Dantas
Maria de Fátima da Silva Santos
João Batista da Cruz

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PORQUE TODO COMEÇO É ASSIM, NÉ? MUITA LUTA...01	
AS TRILHAS DO SABER DA TERRA.....03	
OS DIÁLOGOS TRANSVERSAIS.....07	
DIALOGANDO COM O “PONTO DE VISTA” DOS SUJEITOS DO CAMPO11	
O TRABALHO DE CAMPO.....16	
1 VAMO PUR AQUI. É SÓ SEGUIR ESSA QUEBRADA...22	
1.1 CORTANDO A CERCA, ENTRANDO NO MATO: A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA25	
1.2 ABRINDO VEREDAS DO RURAL POTIGUAR.....33	
1.3 CHEGANDO À ÁREA DO ESTUDO: O MATO GRANDE E AGROVILA SANTA LUZIA37	
1.4 LIMPANDO O MATO: O OBJETO QUE VAI SE DELINEANDO.....39	
1.5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO.....43	
1.6 O CONTEXTO E OS SUJEITOS DO PROCESSO REPRESENTACIONAL.....49	
1.7 DESTOCANDO O MATO NO TERRENO DA METODOLOGIA.....55	
1.8 O PROCESSO DIALÓGICO COM OS GRUPOS REFLEXIVOS62	
2 A GENTE VIVIA ASSIM, TUDO NO MEI DO MUNDO...69	
2.1 MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS70	
2.2 RETECENDO A COLCHA-HISTÓRIA DOS HOMENS E MULHERES DA AGROVILA SANTA LUZIA79	
2.3 DRAMAS DO DESENRAIZAMENTO.....81	
2.4 O ARREPENDIMENTO E AS SAUDADES DA VIDA ANTERIOR.....84	
2.5 TRABALHO: O CENTRO DA VIDA.....87	
3 PRONTO! É OS QUINZE MINUTO DE LOUCURA QUE DEU NA NOSSA CABEÇA!.....89	
3.1 O O ENCONTRO DO MST COM O MATO GRANDE93	
3.2 A CONQUISTA DA FAZENDA MODELO.....99	
3.3 PALMOS DE TERRA PARA PLANTAR E “SER GENTE”112	
3.4 A CONQUISTA DA ESCOLA COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO DA AGROVILA114	
3.5 A ESCOLA <i>POR DENTRO E POR FORA</i>118	

4 QUE NEM RAPOSA BÊBA NA CAPOEIRA.....	126
4.1 A CONSTRUÇÃO INACABADA DO ASSENTAMENTO COMO TERRITÓRIO .	133
4.2 POR DENTRO DO TERRITÓRIO DA AGROVILA SANTA LUZIA.....	137
4.3 AS RUAS, OS PÉS QUE PISAM, AS MÃOS QUE PLANTAM.....	144
4.4 AS MULHERES GIRASSOL E A “ASSOCIAÇÃO DOS HOMENS”.....	148
4.5 UMA FRATURA SENTIDA PELA COMUNIDADE.....	158
5 TRABALHAR COM OS BRAÇOS E A CABEÇA PARA VER O FUTURO.....	167
5.1 ESCAVANDO O TERRENO REPRESENTACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	171
5.2 A ESCOLA É LUGAR PARA QUEM? “NÃO É PRA MIM...EU SOU RUDE...”	176
5.3 “ESTUDO É BOM PRO CABA CONSEGUIR EMPREGO MELHOR...PORQUE AGRICULTURA NUM TEM FUTURO NÃO”	179
5.4 “ESTUDE MEU FILHO, PRA NUM TRABALHAR AQUI, NA XIBANCA, COMO SEU PAI...”	182
5.5 ESPERANÇAS DE UMA NOVA TERRITORIALIDADE.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE VENTOS, POEIRAS E ÁRVORES	197
A ITINERÂNCIA DOS GRÃOS DE AREIA	198
QUANDO PLANTAR (OU NÃO) ÁRVORES É EFEITO DE CONQUISTAS, PROMESSAS E DESAFIOS	202
REFERÊNCIAS	208
APÊNDICE: PEQUENO ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS	216
ANEXOS	221

RESUMO

Trabalho que busca analisar e discutir as representações sociais em torno da educação escolar, de jovens e adultos assentados da reforma agrária, da agrovila Santa Luzia, assentamento Modelo, do município de João Câmara-RN. Para isso, recorreu-se a uma pesquisa de caráter qualitativo, com a aplicação de questionários, com testes de associação livre, a realização de entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com sujeitos diversos, escolhidos aleatoriamente, além de grupos de discussão, reunindo jovens e adultos (homens e mulheres) da comunidade. Esse processo foi orientado por um roteiro segundo o qual os sujeitos rememoraram seu passado anteriormente à conquista da terra, inclusive seus (frágeis) contatos com a educação escolar nesse período e o cotidiano de trabalho ao lado dos pais para garantir a sobrevivência da família; lembraram o processo de luta, ocupação e conquista da terra, e junto com ela a construção da escola do assentamento; os atuais desafios e dilemas de consolidação da comunidade; e, por fim, que expectativas nutrem em relação à educação escolar para si e para seus filhos. As representações sociais dos assentados acerca da educação escolar se estruturam sobre quatro eixos: a sua memória experiencial, isto é, a rememoração de sua trajetória anterior de exclusão do direito à escola; suas expectativas subjetivas quanto à satisfação de suas necessidades imediatas pela educação escolar; suas expectativas de futuro territorial, ou seja, seus projetos de futuro realizáveis a partir das condições de vida e trabalho gestadas desde sua condição de assentado da reforma agrária; e suas expectativas de futuro geracional, refletidos nos projetos de futuro que estão associados à continuidade da família através das gerações mais jovens. A partir desses eixos constata-se que os assentados adultos valorizam a educação escolar como mecanismo de progressos materiais e individuais, mas não para si mesmos, dado que se auto-representam negativamente, como “rudes”, cujas dificuldades de aprendizagem os limitam em relação a obterem maiores níveis de escolaridade. Projetam nas gerações jovens os sonhos de futuro melhor, a partir da conquista de emprego e renda, conquanto em atividades fora do assentamento. Tal desesperança nas próprias potencialidades do lugar aparece nos relatos como decorrência das suas precárias condições de vida e trabalho, da frágil infra-estrutura produtiva e da animosidade entre as próprias lideranças dos assentados que alimenta divergências políticas e minam a construção de um projeto de desenvolvimento da comunidade.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação Escolar; Assentamentos Rurais

ABSTRACT

This paper tries to analyze and discuss the social representations about the youth and adulthood scholar education of individuals settled in the land reform, in the Santa Luzia agro village, in the town of João Câmara, state of Rio Grande do Norte. Thus, we went through a qualitative bases research, applying questionnaires, with free association tests, semi structured interviews and informal conversations with several individuals, randomly chosen, besides discussion groups, bringing together young and adult people (men and women) from the community. This process was guided by a script according to which the individuals recalled their past situation before the taking over the land, including their (fragile) contacts with school education during this time and the daily work besides their parents so as to supply the family with their earnings; they recalled the struggling process of occupation and taking over the land, and, along with that, the building of a school in the settlement; the actual challenges and dilemmas of community consolidation; and, finally, what they expect about the school education for themselves and for their children. The social representations of the settlers about school education are structured over four pillars: their experiential memory, that is, the recalling of their journey previous to school exclusion; their subjective expectations about meeting their immediate needs for school education; their expectations about territorial future, that is, their projects of accomplishable future starting from their life and work conditions managed from their state as a settler in the land reform; and their expectations of creative future, reflected in the projects about the future which are associated with the family continuation through younger generations. From these pillars we realized that the adult settlers value school education as means of material and individual progress, but not for themselves, since they represent themselves negatively as “rough” people whose learning difficulties limit them when trying to reach higher levels of education. They project in the younger generations the dreams of a better future, starting from getting a job and income, though activities out of the village. Such lack of hope about the potentialities themselves in the settlement is shown in the reports originated from their poor life and work conditions, from their fragile productivity infrastructure and the animosity itself between the leaderships of the settlers, which brings political disagreements, and mine the construction of a community development project.

Key words: Social Representations; School Education; Rural Settlements.

INTRODUÇÃO: PORQUE TODO COMEÇO É ASSIM, NÉ? MUITA LUTA...

*Ser grande é compartilhar o choro largo do mundo.
(Mário de Andrade)*

Este trabalho não começa no momento em que conquistei a matrícula no Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Ceará. Sua origem se localiza em testemunhos, avaliações, discussões e outros momentos de diálogos com estudantes e professores universitários, militantes, educadores, educadoras e grupos de trabalhadores assentados do Rio Grande do Norte, participantes de experiências de educação de jovens e adultos do Projeto Saber da Terra, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), durante o período de 1999-2000 e 2002-2003.

O ventre que acolheu as primeiras preocupações que o originou teve várias ambientações: salas de aula improvisadas, abafadas pelo calor sufocante que caracteriza o sertão norte-riograndense, onde os trabalhadores-educandos, para participarem das atividades do Projeto, precisavam trazer os próprios tamboretas de casa. Outras emergiram em discussões e momentos de estudo, em salas aclimatadas por ar condicionado, ou em escolas de assentamentos, já estruturadas com carteiras, lousas e energia elétrica, mas ainda marcadas, nas paredes sujas e telhados incompletos, pelo abandono oficial. Há, ainda, as questões que se delinearam no rastro das estradas de barro que cortam comunidades erguidas quase sem esperanças ou perspectivas sobre um solo rico em xêcos, mas pobre em água potável, circundadas por belas serras, juremas, xique-xiques e outras plantas nativas do semi-árido.

A tessitura deste texto implicou em recompor um sentimento de abandono que permeia as falas dos trabalhadores(as) rurais assentados(as) em áreas de reforma agrária, jogados à própria sorte no meio de um “tabuleiro”, tendo como alimento, quase sempre, promessas, a própria força de vontade e réstias de esperança que teimam em ultrapassar as frestas de suas casas e demarcar espaço no chão. Significou, também, encontrar-me com as contradições que perpassam a vida desses homens e mulheres, como as que emergiram quando tiveram de superar os dilemas da transgressão que protagonizaram à moral que secularmente legitima a propriedade da terra, ocupando uma área que não lhes pertenciam por direito. Contradições como as que se seguiram ao processo de implantação do assentamento,

nas escolhas das formas de organização da produção e outras decisões de alcance coletivo que geram divergências e que, com o passar do tempo, vão blindando posicionamentos e regulando as relações políticas internas.



Foto 1 – Sala de aula do Projeto Saber da Terra – EJA – PRONERA/UFRRN, no assentamento Quilombo dos Palmares, Touros-RN. 2002. Foto do arquivo do autor.

Entremear um trabalho de alfabetização e educação de jovens e adultos numa tal realidade se projetou como um desafio grandioso quando assumi a Coordenação do Projeto Saber da Terra. Em primeiro lugar, devido à perspectiva oficial que marca projetos dessa natureza, através da qual os trabalhadores são vistos, na maioria das vezes, como “objetos” de uma política pública relegada à condição compensatória. Afinal, é muito forte entre as instituições oficiais de educação e mesmo nas acadêmicas, uma visão de que a educação de jovens e adultos é “uma ‘educação tapa-buracos’, destinada a remediar as falhas dos sistemas social e educativo, encarregada de ensinar aqueles adultos que deveriam ter aprendido na escola, quando crianças; [...] uma educação de pobres e para pobres, como um remédio, uma educação compensatória” (TORRES, 1995, p. 28).

Em segundo lugar, pela presença, entre educadores e educandos, de uma matriz pedagógica que separa o universo escolar das práticas sociais dos educandos, estabelecendo um distanciamento entre as atividades de ensino-aprendizagem e a reflexão crítica do cotidiano das comunidades onde os projetos são executados. Divorciados um do outro, os problemas sócio-econômicos e culturais das comunidades minam a eficácia da ação educativa e esta, alheia a este contexto, torna-se árida, incapaz de entranhar-se nos processos de resolução dos problemas que afligem os homens e mulheres dessas comunidades. Não realiza,

assim, a promessa libertadora que, no fundo, alimenta corações e mentes generosos de educadores e educadoras.

AS TRILHAS DO SABER DA TERRA

Na implementação do Projeto Saber da Terra, preocupava-me realizar (tanto quanto possível) a perspectiva de que os educadores não restringissem os seus objetivos e suas práticas pedagógicas à garantia da mera aquisição/domínio do código alfabético pelos trabalhadores rurais pouco ou não alfabetizados. Pretendíamos avançar à gestão de um processo de “letramento”, a partir da identificação e/ou promoção dos chamados “eventos de letramento” (KLEIMAN, 2000), isto é, o conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, à função e ao impacto da escrita numa determinada sociedade.

A equipe coordenadora do Projeto Saber da Terra compartilhava a idéia de que havia uma diferença desse conceito de *letramento* em relação ao conceito de alfabetização na medida em que este último por vezes adquire um sentido mais restrito, como processo de aquisição e domínio individual do código da escrita. Os eventos de letramento, por sua vez, seriam aquelas “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (KLEIMAN, 2003, p. 40).

Mas, intentávamos ir mais além dessas questões. A equipe buscou seguir as trilhas fundamentais oferecidas por Freire (1987, p. 96), de que uma educação problematizadora precisa se esforçar no sentido de “propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”.

As discussões com as entidades parceiras do projeto amadureceram a idéia de que a tradução da perspectiva freireana implicava na introdução, nas atividades de formação dos educadores e de alfabetização dos trabalhadores rurais, da tematização do que todos *genericamente* entendiam como “desenvolvimento rural sustentável”.¹

Assim, portanto, propor dimensões significativas da realidade como ponto de partida pedagógico, implicava em desnudarmos as diversas problemáticas que substancializam e materializam o cotidiano e os indicadores de precariedade sócio-econômica que marcam

¹ A rigor, essa orientação já se encontra inscrita no Objetivo Geral do PRONERA, conforme pode ser lido no seu Manual de Operações (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário..., 2001, p.12): “Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o Desenvolvimento Rural Sustentável.”

nossos assentamentos e de exclusão social de nossos assentados, tornando-os parte dos chamados pobres do campo².

O êxito desse processo se daria pela possibilidade de associarmos a temática do desenvolvimento rural a um exercício de reflexão de educadores e educandos sobre os seus respectivos assentamentos, percebendo-os enquanto territórios dotados de limitações e potencialidades que lhes são próprias. Em tese, essa compreensão e dimensionamento possibilitariam a cada comunidade, coletivamente, encontrar alternativas capazes de se instituírem como mecanismos/processos de efetiva alteração positiva das suas condições de vida.

Seria preciso gestar ou participar de um processo em que as coletividades formadoras dos assentamentos estivessem olhando para si e se percebendo como um “Nós” dentro do qual há um “Outro”. Ao mesmo tempo, negador de um passado/presente de abandono, itinerância errante e estagnação sócio-econômica e afirmador/portador de um futuro possível, para todos e para cada um, desde a construção de relações sólidas e solidárias, articuladas entre parceiros (institucionais ou não) diversos.

Era nosso objetivo, portanto, incluir os processos de alfabetização e educação de jovens e adultos num contexto mais amplo, de reflexão de cada comunidade sobre perspectivas, experiências e estratégias de alargamento de possibilidades de realização de projetos consensualmente construídos. Tratava-se, pois, de uma tentativa de dialogar com as noções de *Capital Social*, enquanto o conjunto de atributos culturais de uma comunidade que a capacita a organizar-se internamente em torno de uma agenda de mudanças sociais e políticas e estabelecer laços com outros atores sociais (PUTNAM, 1996). Bem como com a noção de *Desenvolvimento*, concebido como um processo de equacionamento de duas questões: a promoção de práticas que valorizem as liberdades de ação e decisão acerca do *futuro* e a gestação de estratégias de ampliação das capacidades/oportunidades individuais e coletivas de melhoria dos padrões de qualidade de vida da comunidade (SEN, 2000).

Com essa ambiciosa intenção, a equipe que coordenava o Projeto Saber da Terra esperançava “traficar” conceitos como sustentabilidade, cooperação e economia solidária. Sonhava-se com a possibilidade de que cada sala de alfabetização fosse um pedaço de uma

² Em sua análise dos níveis de qualidade de vida do campo no Estado, o Plano Regional de Reforma Agrária (1ª. Versão) do Rio Grande do Norte assinala que “No Rio Grande do Norte, [...] os pobres do campo não têm acesso à terra e às políticas para desenvolver a agricultura familiar. São pobres, também, porque recebem remuneração insuficiente pelo aluguel de sua força de trabalho. Pobres, ainda, porque os direitos de cidadania – saúde, educação, alimentação e moradia – não chegam ao campo” (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário..., 2004, p. 31).

ágora cultivada com o mesmo cuidado com que se cuida da terra quando pesadas nuvens de forte azul-cinza dão o ar de sua graça no céu, antecipando chuva.

Evidentemente, inserir os processos específicos de alfabetização e educação de jovens e adultos no contexto de um processo mais amplo de desenvolvimento rural sustentável exigia muito mais do que as boas intenções e capacidade de planejamento dos coordenadores pedagógicos. Exigia que esses processos reflexivos, coletivos, estivessem sendo efetivamente gestados em cada assentamento e incorporando em sua cotidianidade um conjunto significativo de sujeitos. Do contrário, isso seria um desafio a mais para o Projeto em si. Um desafio difícil de ser superado em apenas um ano.

Naquele momento de discussão e execução do Projeto, e mesmo depois, a questão, para nós, se situava na possibilidade de entendermos como os trabalhadores associavam o espaço educacional em relação a um determinado projeto territorial ou perspectiva de futuro por eles gestado, para o assentamento onde vivem. A referência a um projeto territorial não se deve ser confundido aqui com algum documento formalmente elaborado por alguma entidade representativa e encaminhado a algum órgão público contendo reivindicações ou objetivos conscientemente elencados e coletivamente assumidos pelo conjunto de assentados.

É algo, ao mesmo tempo simples e complexo. Um projeto territorial vem a ser a resposta, que se gesta no cotidiano da vida no assentamento pelos próprios assentados, das demandas que emergem no processo de construção da comunidade, pois, como indica Fernandes (2001, p. 41)

[...] com os assentamentos conquistados, desdobram-se demandas relativas à luta de resistência na terra, como, por exemplo: políticas agrícolas, de crédito, de subsídios, de mercado; formas de organização política e do trabalho, da produção e da comercialização, políticas de habitação, educação, saúde, saneamento, eletrificação rural, transporte, telefonia, etc. Afinal, a transformação do latifúndio em assentamento é a construção de um novo território. É outra lógica de organização do espaço geográfico.

Se compreendêssemos os laços que unem (ou não) educação escolar e eventuais projetos coletivos ou individuais de futuro e de território, dimensionaríamos adequadamente o maior ou menor efeito produzido pelos processos e iniciativas de caráter educacional, oficiais ou não, nos assentamentos. Se desnudássemos o formato específico como se constituíam as relações entre os trabalhadores e a educação escolar no seu cotidiano, apreenderíamos o sentido que a Escola estaria adquirindo no cotidiano dos assentamentos e dos assentados,

como agência formadora e informadora. Que inserção ela teria na rotina de construção cotidiana do futuro de todos e de cada um, dos indivíduos e do assentamento como território e unidade social. E esse sentido somente poderia ser apreendido através dos próprios sujeitos, os assentados, os verdadeiros produtores de sentido, em cujo passado, presente e futuro, se entrelaçam as possibilidades e as limitações de um processo de reforma agrária.

O caminho, pois, para empreendermos a discussão sobre o entranhamento dos processos educacionais, e da escola como instância de formação, num processo mais amplo de desenvolvimento territorial do assentamento e construção de futuro dos trabalhadores assentados, deveria refletir a resposta a algumas questões, tais como:

- ∞ Que projetos de futuro os trabalhadores (jovens, adultos, homens e mulheres) compartilham entre si, em relação ao assentamento onde vivem, e que estratégias utilizam para concretizá-lo?
- ∞ Qual a apreensão que têm acerca do lugar da educação escolar na gestão de um processo/projeto de desenvolvimento territorial para o assentamento?
- ∞ Que necessidades são atualmente supridas pela presença da escola no assentamento, para os diversos segmentos que o compõe (jovens, adultos homens e mulheres) e que expectativas nutrem quanto à contribuição da escola nos projetos de futuro de seus familiares?
- ∞ Qual o significado da escola para os trabalhadores rurais adultos, quando crianças e jovens, e agora como sujeitos adultos de um processo de consolidação de um assentamento?

A compreensão de como essas questões eram/são “tratadas” pelos próprios trabalhadores rurais, bem como as respostas por eles apresentadas e vivenciadas cotidianamente, eram/são condições para a formatação de processos de educação escolar no ambiente dos assentamentos rurais do programa de reforma agrária.

Esse princípio deve (ou deveria) orientar a ação de todo e qualquer agente educacional que atua no campo, na medida em que promove as vozes, elaborações e reflexões dos trabalhadores para além das mobilizações e ocupações de terra, no sentido de enquadrá-las no momento da gestação do grupo como comunidade que se instaura a si mesma. Promove-as, inclusive, no sentido de desmistificar ou “desromantizar” visões que artificialmente apresentam as opções dessas comunidades coadunadas com os pressupostos teórico-ideológicos de suas lideranças ou de atores que lhe são externos.

Reconhecer essa heterogeneidade inerente a um sujeito social (inclusive como uma dimensão ontológica) é fundamental, na medida em que, muitas vezes, a aparente obviedade

da necessidade de se estabelecer uma relação dialógica com os trabalhadores dá lugar a processos mais assemelhados a uma tentativa, da parte de agentes mediadores ou pesquisadores, de se impor um novo *padrão civilizatório* a uma comunidade de sujeitos, a despeito das específicas configurações espaço-temporais-culturais-simbólicas presentes no seu cotidiano, nos saberes, na cultura e nas representações sociais. Uma situação que já recebeu a atenção e a advertência de Freire (2000, p. 83), para quem

[...] um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares. Vendo-se como portadores da verdade salvadora, sua tarefa irrecusável não é *propô-la* mas *impô-la* aos grupos populares.

O horizonte da nossa viagem, portanto, era o universo de produção de significados desses sujeitos em relação a objetos sociais relevantes. Nessa aventura poder-se-ia conhecer o significado que atribuem à educação e à escola em um processo de construção cotidiana de uma promessa de futuro gestada quando da ocupação da terra e anunciado como possibilidade real desde a conquista da imissão de posse.

Contudo, a dinâmica do Projeto, permeada pelo atraso no repasse de recursos e conseqüente precarização da condução das atividades de formação pedagógica e visitas aos assentamentos, inviabilizou a possibilidade dessa viagem ao universo das significações e do cotidiano dos assentados e de suas relações com a educação escolar.

Da frustração por não ter podido realizar essa tarefa nos marcos dos doze meses do Projeto Saber da Terra emergiu o desejo de transportá-la como um direcionamento para o trabalho de pesquisa do doutorado. Iniciaria, pois, uma nova aventura que me pusesse em contato com as diversas dimensões das questões que me incomodavam e haviam ficado embrionariamente guardadas nas entrelinhas do relatório final do Projeto.

OS DIÁLOGOS TRANSVERSAIS

Em princípio, havia a sensação desconfiante de que as respostas em torno da pergunta acerca do significado da educação escolar para os assentados da reforma agrária me levariam a óbvias referências em torno das promessas de mobilidade social e acesso aos mecanismos, habilidades e conhecimentos que permitem o livre exercício individual e coletivo de direitos e

cidadania, a todos que, por sorte ou interesse ou abnegada dedicação, puderam freqüentar a escola, o “templo” onde a educação por excelência se realiza.

Havia, também, a percepção de que essa presença “natural” da educação escolar na paisagem do cotidiano de todos nós produz uma desatenção, um despercebimento em relação a contextos e processos específicos pelos quais ela adquire sentido e se enraíza no cotidiano das pessoas. Sentia-me nas pegadas de Sacristán (2001, p. 11), quando diz que:

As realidades sociais e culturais que nos acompanham, bem como os objetos que vemos e utilizamos na vida cotidiana, constituem a paisagem do que percebemos e cremos que seja ‘natural’. [...] É preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia. [...] A educação promovida nas instituições escolares faz parte dessas realidades sociais quase naturais que constituem nossas vidas e que se esvaem em nossa consciência. [...] Uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo [...], dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas.

A problematização desse “óbvio” se tornava, aos meus olhos, mais instigante na medida em que a demanda pelo direito à educação escolar se inscrevia nos discursos de atores sociais e políticos relevantes e na agenda da reforma agrária.

Em que pese a diversidade de visões sobre a questão da reforma agrária – especialmente se ela representa uma política de dimensão mais social ou se efetivamente se insere como um eixo de um projeto macroeconômico (VEIGA, 2004, MOLINA, 2004, GERMER, 2004, ABRAMOVAY, 2004) –, a educação escolar aparece nos discursos, documentos, artigos e declarações dos mais variados atores, como fator importante para se garantir a viabilidade de um programa de reforma agrária, qualquer que seja seu conteúdo.

Num texto publicado pela FAO (Organização das Nações Unidas para Agricultura e a Alimentação), por exemplo, encontramos a avaliação de que:

Os atuais desafios da agricultura (equidade, sustentabilidade, rentabilidade e competitividade) exigem como *conditio sine qua non* formar uma nova geração de homens e mulheres rurais modernos; que tenham a vontade de mudar e de progredir com o fruto do seu próprio esforço e que tenham os conhecimentos, habilidades e destrezas que estas mudanças requerem. Enquanto os agricultores tenham atitudes de dependência e possuam conhecimentos arcaicos, os governos não terão êxito em seus esforços para enfrentar os quatro desafios recém-mencionados. Eliminar estas duas

importantíssimas causas do subdesenvolvimento (fatalismo e ignorância) é um requisito absolutamente imprescindível para o qual os serviços de extensão necessitam contar com o apoio das escolas rurais de 1º grau. [...] somente elas poderão fazê-lo, pela seguinte e fundamental razão: os adultos rurais, que deveriam proporcionar estes novos conhecimentos e atitudes aos seus filhos, infelizmente não podem assumir esta função porque não sabem fazê-lo; simplesmente não podem ensinar-lhes aquilo que eles mesmos nunca tiveram oportunidades de aprender, nem nos seus lares nem nas escolas. É necessário e urgente que alguém se encarregue de romper este círculo vicioso de ignorância e subdesenvolvimento (LACKI, s.d., p. 19-20).

Desde uma outra perspectiva e com outros tons, a mesma valorização da articulação entre educação e um projeto de modernização do espaço rural também aparece em textos e documentos produzidos a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Neles, encontramos referências que chamam a atenção para o desafio de se pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias específicas de desenvolvimento para o campo e à modernização da agricultura brasileira segundo novos parâmetros, com

[...] a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isso para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p.63).

Também no debate acadêmico, a tematização do desenvolvimento das áreas rurais têm sempre incluído a educação como uma dimensão importante. Abramovay (1998, p. 11), por exemplo, ao tratar da noção de capital social, afirma que “o principal obstáculo à acumulação de capital social no meio rural brasileiro é a existência de um ambiente educacional incompatível com a noção de desenvolvimento”. Bianchini (2001), ao tematizar uma estratégia nacional de desenvolvimento rural, considera que um bom ambiente educacional é uma das condições para o desenvolvimento de uma determinada região. Ele entende por ambiente educacional: a) o ensino regular básico oferecido nas escolas rurais; b) a (hoje quase inexistente) formação profissional; e c) as redes de extensão e/ou assistência técnica e suas relações com o sistema de pesquisa agropecuária.

Por fim, vemos a proclamação do caráter estratégico da educação no âmbito do mundo rural, assinalado nos debates que resultaram na 3ª versão do Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável (CONSELHO..., 2002), onde se proclama a educação como um direito social, principal fator de desenvolvimento e política social de melhor custo-benefício, dela dependendo a formação do que os formuladores do documento denominam de capitais humano, social e ambiental. Nesse documento, o *capital humano* é entendido como o desenvolvimento de competências; o *capital social* se refere à capacidade das pessoas manterem relações de confiança e se articularem para atingir objetivos comuns; e o *capital ambiental* diz respeito aos recursos naturais disponíveis. Esses capitais, juntos com o capital físico (estruturas e insumos existentes) e financeiro são vistos como ativos essenciais para o desenvolvimento. Além disso, a educação traria a força de mobilização capaz de engendrar as mudanças necessárias às inovações exigidas pelos outros três programas do Plano (Democratização do Acesso a Terra, Fortalecimento da Agricultura Familiar e Diversificação das Economias Rurais).

Vê-se, portanto, que há um campo discursivo onde paira um relativo consenso acerca da importância da promoção de processos formais e informais de educação no contexto de políticas de desenvolvimento de áreas rurais. As diferenças se situam quando se aprofundam os objetivos a que servem os processos pedagógicos e o tipo de desenvolvimento que se pensa para os territórios rurais.

Uma das correntes a desnudar algumas dessas diferenças tem se fortalecido e se firmado como promissor campo de reflexões, articulando intelectuais, militantes e educadores/as. Trata-se de um importante movimento de reflexão teórico-prático, constituído em torno da construção conceitual de um projeto de Educação do Campo, entendido como política pública capaz de contribuir à reafirmação do campo como um território legítimo de produção da existência humana e não exclusivamente da produção agrícola.

Sua origem remota a constituição do Setor de Educação do MST, mas sua materialização como um movimento que o transcende enquanto articulação de vários segmentos sociais se dá quando da 1ª Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, em 1998. Esse movimento pontua algumas questões que demarcam a Educação do Campo no contexto da promoção da reforma agrária como política estratégica de reterritorialização do rural no sentido de percebê-lo não apenas como espaço de produção, mas como um território de vida. Assim, há uma demarcação nítida no sentido de negar o latifúndio e o agronegócio como modelos de territorialização do campo, na medida em que ambos sintetizam a negação da terra como território de gestão de uma determinada

organização social, política, econômica e cultural que se relaciona produtivamente com a terra.

Caldart (2004) assinala como um dos traços constitutivos da identidade desse campo de reflexões a proposta de se pensar os processos educacionais como construção de um projeto gestado a partir do ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Ou seja, tratar-se-ia de construir uma educação *das* populações do campo e não apenas *com* elas ou *para* elas, como historicamente se tornou a marca de projetos oficiais de “educação rural” ou “educação para o meio rural”. Nesses projetos, cultivavam-se objetivos que, além de não comportarem o diálogo com os sujeitos do campo, implicavam na sujeição deles a um tipo de educação funcional aos modelos econômicos pautados por uma ótica urbano-industrial em cujo imaginário as populações camponesas eram associadas ao “atraso” e à “ignorância”.

DIALOGANDO COM O “PONTO DE VISTA” DOS SUJEITOS DO CAMPO

Ainda que concorde, em termos gerais, com os postulados dessas concepções que afirmam pautar-se pelo diálogo com as leituras dos sujeitos do campo, sempre me preocupo em ressaltar que nessa construção de um paradigma da Educação do Campo o “ponto de vista dos camponeses” não pode/deve ser visto como um algo homogêneo. Não é um cristalino conjunto de preceitos ideológicos e condutas ético-político-morais que expressam uma categoria social portadora de verdades sociológicas e históricas, capaz de conter em si ou em suas práticas culturais um projeto estrutural, social e histórico a ser realizado. Trata-se de um ponto de vista um tanto estrábico da dinâmica concreta pela qual se realiza a articulação dialética entre os valores, as ações e escolhas dos sujeitos sociais e as suas referências utópicas.

Antes pelo contrário, os conflitos que permeiam a luta pela reforma agrária não são atravessados apenas por um conflito básico que se reduz a dois atores: os sem-terra e latifúndio. Também ocorrem disputas de projetos, culturas e trajetórias distintas entre os próprios sujeitos que compõe e dão materialidade à luta dos sem terra, gerando, muitas vezes, distâncias entre o que propugnam as lideranças do movimento e a maioria da massa de sujeitos das ações e mobilizações. E aí reside a possibilidade de se mitificar esse “ponto de vista” que de conjunto heterogêneo passa a se configurar num todo hermeticamente fechado, composto de ideologizações operadas pelas próprias organizações, a partir de seus militantes e lideranças.

É na tentativa de escapar dessa armadilha “epistemológica” da mitificação ideologizante que penso na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, WAGNER, 2000, SPINK, 1994, JODELET, 2001) como uma abordagem extremamente interessante na medida em que percebe a interlocução entre a formação de condutas e comportamentos dos sujeitos sociais e os seus processos de produção simbólica, imbricados nas suas práticas culturais e experiências da vida cotidiana.

Assim, se a construção de um projeto de Educação do Campo imprescinde da expressão do “ponto de vista” do camponês, é imperioso que esse ponto de vista se revele em toda a sua heterogenei(historici)dade, como uma visão multiangular, que se constrói num processo inacabado, que se inicia anteriormente ao processo de mobilização de luta pela terra e não se encerra na conquista do assentamento. Pelo contrário, se instaura num novo patamar, onde conflitos, apreensões distintas de orientações e encaminhamentos reaparecem na disputa pela efetivação da comunidade e sua consolidação como espaço de vida e trabalho, e pela modelagem dos instrumentos que devem estar a serviço desse objetivo.

Esse projeto de educação do campo se alimenta de experiências concretas, múltiplas, que resultam das específicas resoluções que distintos sujeitos dão/deram aos problemas ensejados nas lutas locais que carregam uma marca, uma especificidade impossível de ser ignorada ou enquadrada numa determinada ritualística ou numa metanarrativa agregadora (e eliminadora) da diversidade.

Seus avanços e limitações se situam na análise dos dilemas que observamos cercado as escolhas dos sujeitos nos processos de ocupação e de consolidação dos assentamentos. No interior desses processos se condensam um conjunto de experiências investidas do caráter de novidade para muitos desses sujeitos acostumados a terem sua autonomia e direitos tolhidos pela força de uma estrutura social, política, econômica e cultural talhada pelo latifúndio.

Ocupar uma terra e conquistar a imissão de posse; organizar e instituir a partir disso uma nova comunidade baseada numa forma mais autônoma de produção (mesmo que seja a agricultura familiar tradicional); gestar os processos que transformem aquele espaço vazio em território, com equipamentos que dêem sustentação à reprodução digna da existência de todos e abra caminho para um novo futuro; tudo isso é um processo que se reveste de enorme complexidade e dentro dele os sujeitos reproduzem olhares e práticas e reinventam outros, abandonam horizontes e criam novos.

São nesses processos estruturados na intercomunicação e na interdiscursividade que se desenvolve a construção e elaboração de significados e objetos sociais, a partir de estruturas sócio-individuais de conhecimentos, símbolos e afetos distribuídos em grupos ou sociedades.

As representações são ativadas como mecanismos de orientação e conformação de parâmetros para escolhas e decisões, condutas e comportamentos, referências que definem os rumos que uma determinada comunidade de assentados tenderá a assumir. Nessa perspectiva acolhi as elaborações de Moscovici (1978, p. 26), segundo o qual o papel das representações

[...] consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) miríades de interações sociais. Ela reproduz, é certo. Mas essa reprodução implica um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras, de que ele se torna doravante solidário.

Assim, a compreensão do relacionamento dos grupos para com os objetos sociais e as interações sociais entre si que sustentam e legitimam suas compreensões de mundo e de si mesmos, é uma condição primária para o adequado dimensionamento do significado e do sentido das ações educativas frente aos contextos das vivências cotidianas dos sujeitos. Por esse caminho pode-se, por exemplo, encontrar respostas para uma das questões postas por Soares (2001, p. 209-210) acerca dos determinantes da realidade em que se encontra a EJA na América Latina, qual seja,

A não-existência (explícita) de uma demanda efetiva por esse tipo de serviço. Existe uma vasta literatura sobre a luta que pais realizaram e realizam para garantir escolas para seus filhos. No entanto, quando se trata de reivindicarem acesso para eles próprios isso não acontece, pelo menos não com a mesma intensidade. Não é comum registrarmos ações coletivas ou mesmo movimentos sociais da população jovem e adulta, parte dela no papel de pais, lutando pela garantia do seu próprio direito à educação. Há necessidade de se pesquisar por que isso acontece, ou seja, o que explicaria a ausência de motivação de lutas por escola de jovens e adultos para si próprios? O que os faz se sentir acomodados, como se eles não fossem portadores dos mesmos direitos? Seria isso mais um resquício de comportamentos e posturas de uma sociedade *impregnada* pela escravidão?

No transcorrer das atividades do Projeto Saber da Terra, as ações educativas precisavam se desenvolver em meio a uma realidade dura como um pedaço de arueira: em geral, os assentamentos dispõem de uma unidade escolar, com uma ou duas salas de aula, precárias, sofríveis, compostas de lousa e carteiras (nem sempre em perfeito estado de conservação), voltadas ao atendimento das crianças matriculadas nos quatro primeiros níveis

do Ensino Fundamental. À noite, nessas salas (quando se tem energia elétrica), funcionam as turmas de educação de jovens e adultos.

No tocante aos profissionais que atuam nessas salas, é necessário ainda que se façam estudos mais sistemáticos e aprofundados a respeito. Contudo, depoimentos aleatórios, informais, recolhidos em encontros e reuniões, junto a lideranças, moradores ou técnicos que atuam nas áreas de assentamento, nos dão conta de uma realidade que se não atinge a totalidade das escolas do rural potiguar, é expressão de um conjunto por demais significativo.

Através desses depoimentos é possível se traçar um perfil dos professores que atuam nessas áreas e que não nos oferece muito alento. São profissionais que residem “na rua”, isto é, na cidade mais próxima. Desenvolvem poucas (ou nenhuma) relações com a comunidade, para além daquela que se estabelece com os alunos nas salas de aula ou nas reuniões, para tratar com os pais de assuntos referentes ao desempenho dos seus filhos. Nem sempre aprovados em concurso público, suas vindas às escolas têm a funcionalidade de preencher a carga horária a que devem exercer por força de contrato. Quase nunca se reúnem com o objetivo de discutir e planejar um plano de trabalho pedagógico específico para as comunidades rurais, mesmo se atuam na mesma comunidade. E, não raramente, têm que custear a própria viagem da cidade para a comunidade onde trabalham.

Recentemente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP realizou uma pesquisa nacional sobre a situação educacional dos assentados da reforma agrária que confirma aquilo que se observava como apenas registros empíricos. Os dados coletados no Rio Grande do Norte apontam que entre os assentados situados na faixa etária entre os 11 e 14 anos, 95,5% freqüentam a escola, mas 51,8% não cursam o nível de ensino correspondente à sua idade. Menos da metade – 47,7% – estudam no próprio assentamento, enquanto os demais têm que se deslocar para unidades escolares de comunidades rurais vizinhas (20,7%) ou pegar o transporte escolar municipal para estudar nas escolas “da rua”, como nomeiam os núcleos urbanos (31,6%). Entre os assentados entre 15 e 17 anos, a freqüência nas escolas reduz para 80,0%, dos quais 82,3% estudam num nível de ensino não correspondente a sua idade escolar. Desses, 16,1% se deslocam para unidades escolares de comunidades próximas, enquanto 54,8% aguardam os ônibus das prefeituras levá-los às escolas da cidade (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário..., 2005).

No Estado, não se têm políticas permanentes de ampliação dos processos de formação profissional para jovens e adultos, nem assistência técnica, para as populações dos assentamentos, inclusive porque viceja, na maioria delas, a ausência de projetos de

desenvolvimento que organizem e viabilizem economicamente a produção dessas comunidades em moldes que superem a pequena produção familiar tradicional.

A grande maioria desses assentamentos não tem uma gestão pautada por um projeto de desenvolvimento territorial entranhado no cotidiano, apesar de quase todos terem um Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), instrumento de planejamento local criado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – através do qual as comunidades dos assentamentos de reforma agrária, num processo teoricamente participativo e com o assessoramento de técnicos ligados à ONG's ou ao próprio INCRA, elaboraram diretrizes e organizaram um conjunto de pleitos a fim de orientarem o processo de consolidação dos assentamentos.

Em verdade, essa prática de um planejamento que concebe e organiza uma gestão a partir de algum grau de previsibilidade acerca do futuro de todos a médio e longo prazo não se entranha no cotidiano da comunidade. Entre outras coisas, porque a trajetória itinerante desses sujeitos, anteriormente à conquista do assentamento, e mesmo a luta pela sua permanência no assentamento, nas condições atuais de precariedade, cristalizam o futuro como um horizonte excessivamente longínquo.

Num estudo acerca da comunidade de Serra do Mel, no oeste potiguar, Sousa (1991, p. 122) observa o mesmo e conclui que

Numa economia de carência, que previsibilidade se pode ter, se a luta é travada com o dia de hoje, para vencê-lo?! E vencendo-se mais um dia, o grau de satisfação alcançado já é suficiente. O futuro a Deus pertence e a vitória sobre o dia é a vitória possível, que mesmo assim muita energia consumiu. Não sobraram energias para cuidar do amanhã. O hoje é por demasiado grande e absorve todas as disposições.

Trata-se, pois, de uma realidade onde a palavra “desenvolvimento” não tem significado, não exprime mais do que a reunião de letras. Uma realidade onde o Plano de Desenvolvimento do Assentamento não é muito mais do que um documento burocrático de protocolo compulsório junto ao INCRA a fim de se obter alguns recursos para a garantia de uma infra-estrutura básica. Não denota futuro, porque dele pouco se espera, nem para os mais idosos, nem para os mais jovens que, pelo contrário, aguardam, ansiosos, o momento para saírem do assentamento para “melhorar de vida” e, quem sabe, ajudar os familiares que permanecerem no assentamento.

Quando da execução do Projeto Saber da Terra, o contato com essa realidade desmontou eventuais ilusões, romantismos e “certezas”, ao mesmo tempo em que aguçou dúvidas, curiosidades e moldou novos caminhos para a compreensão de alguns dilemas que cercam a discussão sobre a educação do campo e sua articulação com processos de desenvolvimento rural. Afinal, como seria possível tomar os processos educacionais como partes de um processo mais amplo de desenvolvimento territorial, de construção de um futuro, se a própria noção de “desenvolvimento” inexistente e o futuro aparece como um horizonte distante cujos contornos se resumem à conquista de “dias melhores” cuja materialidade tem a solidez das nuvens passageiras que não trazem inverno.

A ausência de projetos produtivos de caráter coletivo ou o pouco envolvimento nas experiências existentes me alertou para uma determinada forma de relação que os trabalhadores estabeleciam entre si, no âmbito da organização do processo produtivo, que operava como reforço e reprodução da pequena produção familiar tradicional e de resistência cultural e social a modelos que se sustentassem numa perspectiva diferente.

O TRABALHO DE CAMPO

Iniciei o trabalho de pesquisa logo após o término das atividades do Projeto Saber da Terra. Desde a incorporação da teoria das representações sociais como um instrumento adequado para dar conta das preocupações que me moviam, resolvi perseguir a resposta a uma pergunta que, no meu entender, definia todo o conjunto de questões que haviam sido gestadas desde o início de minhas reflexões sobre o significado da presença do fenômeno educativo em assentamentos: *quais as representações dos assentados em relação à educação escolar?*

Partindo do reconhecimento da pertinência da noção de “experiência” de Thompson (1981) e das advertências de Martins (2003a) quanto à necessidade de se debruçar sobre o sujeito da reforma agrária realizando uma “etnografia do vivido”, realizei um conjunto mais ou menos sistemático de visitas a um dos assentamentos que apresentava indicadores que refletiam a realidade média dos assentamentos do Rio Grande do Norte. Passei, então, a visitar, no município de João Câmara, no Assentamento Modelo, a Agrovila Santa Luzia, um lugar com pouca iluminação, o que na minha primeira visita, transmitiu uma intensa sensação de abandono, apesar de deixar as estrelas do céu mais visíveis. Elas, por sua vez, pareciam se oferecer ao alcance de minhas mãos e da tranquilidade em catá-las cada uma, se quisesse.

Nessa comunidade havia funcionado uma das turmas de alfabetização do Projeto Saber da Terra, sob a coordenação de dona Rita Fernandes da Silva. E foi através dela que combinei uma primeira visita para apresentação de minhas intenções a toda a comunidade.

Cheguei à noite, momento que, segundo dona Rita, seria o mais adequado para conversar com as pessoas do assentamento, pois durante o dia, a maioria encontrava-se trabalhando nos lotes, relativamente distantes da agrovila.

A reunião aconteceu no Salão Paroquial, um espaço construído em frente ao prédio da escola. Nele se realizam as assembléias e eventuais festividades da comunidade. Iniciei o encontro com os presentes informando meu nome e minha pretensão em fazer uma pesquisa com eles. Ressaltei que o meu trabalho não estava associado a projetos ou iniciativas do MST, do Sindicato, da Igreja ou de qualquer instância governamental. Apenas refletia os objetivos e necessidades do meu curso de doutorado. E o que eu solicitava, apenas, era a ajuda deles e a autorização para visitar suas respectivas casas.

Nessa primeira conversa havia algo em torno de 15 pessoas. Percebi que todos eram alunos da turma de alfabetização do Projeto Brasil Alfabetizado, recentemente implantado na comunidade e dirigido por Adriana, filha de dona Rita. A quantidade de pessoas presentes na reunião – abaixo do que eu esperava – foi uma primeira indicação de que havia um problema de mobilização. Só não sabia exatamente qual.

A segunda indicação foi a ausência do Presidente da Associação de Modelo II. Dona Rita relatou que havia feito o convite, mas – segundo suas palavras ácidas – não era comum ele se interessar em participar de reuniões como aquela. Sua fala me esclareceu qual era o “problema de mobilização”, enquanto revelava uma tensão entre a associação por ela presidida – a Associação de Mulheres Girassol – e a que representava oficialmente toda a comunidade – a Associação Comunitária da Agrovila Santa Luzia.

Através de Dona Rita, fui sendo apresentado a alguns membros da comunidade. Mas, diante da imediata percepção da fratura que opunha as duas associações, senti que eu precisava evitar que confundissem minha pesquisa como uma iniciativa avalizada pela Associação de Mulheres. Assim, na visita seguinte, a primeira casa que visitei foi, exatamente, a do Presidente da Associação Comunitária, Seo Genário, um homem de fala mansa que me recebeu muito bem e não demonstrou nenhuma resistência ao meu trabalho ou ao fato da minha aproximação inicial com dona Rita.

Os primeiros contatos com a comunidade serviram para que eu entregasse exemplares do livro “Começou Assim...Narrações da Reforma Agrária no RN”, publicação onde se encontram textos, poemas e a transcrição de depoimentos de trabalhadores participantes do

Projeto Saber da Terra. Seu conteúdo central são narrações que recontam as histórias do surgimento de alguns assentamentos do Estado, inclusive o Assentamento Modelo.

Ao longo das visitas, minhas reflexões sobre o recorte dos sujeitos com os quais eu dialogaria foram se conduzindo no sentido não de se prender apenas ao grupo dos alunos de Educação de Jovens e Adultos, como originalmente eu havia definido. Assim, me pareceu adequado estabelecer um diálogo com a diversidade de sujeitos do assentamento (homens e mulheres, jovens e adultos) e buscar uma quantidade de contatos que me pusessem em relação com o que havia de mais próximo do universo representacional da comunidade. Dessa forma, pretendia conseguir mapear, nessa aproximação, o que Sá (1998) denomina de “espessura” ou “relevância” do objeto, ou seja, sua implicação, de forma consistente, em alguma prática do grupo.

Nesse sentido estava, tão somente, reconhecendo a relevância da escola como objeto social de representação que pela sua presença ou ausência assinala sua marca nas vidas das pessoas. Ora se insere nas trajetórias individuais e coletivas como distância que sela destinos e a perda de oportunidades; ora como presença precária, agarrada com “unhas e dentes” para viabilizar os sonhos de um futuro para as gerações mais novas, diferente do presente das gerações adultas.

Na recorrência de minhas idas mensais ao assentamento pude participar de alguns momentos do cotidiano da comunidade, tais como a colheita do sorgo, algumas celebrações e assembleias, e orientado pelos objetivos do trabalho de investigação, desenvolvi algumas atividades, tais como:

- ☞ entrevistas com 04 lideranças locais, das duas Associações (a Associação Comunitária do Assentamento Agrovila Santa Luzia e a Associação de Mulheres Girassol);
- ☞ conversas informais e entrevistas semi-estruturadas com 15 moradores do assentamento;
- ☞ aplicação de um questionário semi-aberto e um teste de associação livre, em 31 residências, junto à 17 mulheres e 14 homens adultos responsáveis pelas famílias;
- ☞ entrevistas com 02 professores que atuam nas turmas de 1^a a 4^a série, da unidade escolar do assentamento; com o professor que atua pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); com 02 educadoras de projetos de Educação de Jovens e Adultos; e

- ☞ cinco reuniões com membros de três Grupos de Produção, grupo de mulheres e jovens, no formato dos chamados grupos focais, envolvendo uma média de 05 pessoas em cada reunião.

Ainda pude participar de outras atividades e “intervenções” pedagógicas. Dei algumas aulas na turma de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, quando um dos módulos do Programa Alfabetização Solidária foi encerrado. Numa das atividades nessa turma, confeccionamos uma carta centrada na reivindicação de inclusão da comunidade de Modelo entre os assentamentos contemplados pelo Programa Arca das Letras (de implementação de bibliotecas nos assentamentos). Num outro momento, me responsabilizei em articular, junto a professores e alunos do curso de Artes da UFRN, a realização de uma oficina de artes plásticas durante três sábados, lá mesmo na agrovila, ao final da qual fizemos um mutirão para o embelezamento da escola e do Salão Comunitário que abriga as atividades, reuniões e solenidades da comunidade.

Ao longo desse processo pedaços de minha alma foram se plantando no chão da agrovila, revelando sintonias, partejando parcerias e fortalecendo proximidades. Implicaram em um envolvimento visceral, um grau de comprometimento para com aquele cotidiano que fez o leito do rio da minha pesquisa se despejar em vários braços de rio menores, intervindo e colaborando em questões ausentes de meus objetivos acadêmicos, fazendo-me presente não apenas como um professor fazendo pesquisa, mas como “mais um” parceiro.

Nos capítulos que se seguem explicito esse meu despejar-se na correnteza de contatos, aproximações e entranhamentos em histórias de vida e num cotidiano que conformam as representações que expressam e regulam as relações entre os membros jovens e adultos da comunidade e a educação escolar, tal como ela se manifesta (no prédio que lhe abriga, nos conteúdos que lhe dão substância e nas promessas de futuro melhor que promove).

Para isso, no primeiro capítulo, apresento e busco aprofundar os eixos teórico-metodológicos desse trabalho. Nele se delineiam as perguntas norteadoras da pesquisa e as escolhas teórico-metodológicas capazes de respondê-las, assim como o objeto de estudo e os objetivos propostos. Nesse sentido, discuto alguns conceitos centrais das formulações mais consagradas da teoria das representações sociais (a partir dos seus mais significativos teóricos: Moscovici, Doise, Jodelet, Spink), cujo tratamento baliza toda a dimensão de análise do objeto e fundamenta a discussão proposta pelo trabalho. Discuto, também, as implicações metodológicas de um “entranhamento” no universo representacional no sentido de se incorporar uma perspectiva etnográfica (GEERTZ, 1989, ANDRÉ, 1997), como requisito complementar para o aprofundamento das questões da pesquisa.

Ainda nesse capítulo há uma caracterização geral do rural potiguar, entorno e palco onde as tramas do processo de conquista da terra que gera o assentamento Modelo ganham historicidade. Apresento alguns dos seus elementos gerais, a partir de diagnósticos recentes tornados públicos por documentos oficiais – especialmente o Plano Regional de Reforma Agrária – e estudos de pesquisadores do meio rural do Rio Grande do Norte, onde discutem o problema da concentração fundiária, a baixa tecnificação e capacidade produtiva e a pouca abrangência dos instrumentos de crédito.

No segundo capítulo, a escola é tematizada no contexto da trajetória dos assentados, anteriormente aos seus respectivos envolvimento no processo de luta que originaram o assentamento. Esse enfoque é necessário pela importância das experiências anteriores à conquista da terra na conformação do universo representacional dos sujeitos e na manutenção ou alteração de determinadas práticas sociais e culturais que se estabelecem no momento seguinte, em que se constituem como sujeitos da reforma agrária.

Nesse capítulo desenvolvemos a rememoração de situações que pontuam e conformam a relação dos sujeitos com a instituição escolar ora como distância, ora como presença precária, ora como frustração de desejos, sonhos e esperanças. A escola se apresenta como aposta no oposto da sina que os perseguem: o trabalho precário e precarizado na roça como parte da sobrevivência de toda uma família.

O terceiro capítulo está centrado no processo de ocupação e conquista da terra que origina o Assentamento Modelo e se institui como momento seminal na vida de quase todos os moradores da agrovila Santa Luzia, onde o estudo foi realizado. Neste capítulo, os momentos anteriores à ocupação, os conflitos e a resistência para a conquista do assentamento são registrados e explicitados através das vocalizações dos próprios sujeitos. Um processo de conquista que incorpora como uma de suas primeiras conseqüências, a iniciativa de construção de uma casa de taipa em que os sujeitos se apóiam em suas primeiras experiências escolares. Nesse momento, a casa de taipa-escola aparece como parte do processo mais amplo de construção do lugar.

O quarto capítulo apresenta o território gestado pelos assentados após a conquista da imissão de posse da terra. Um território que se gesta como resultado de um processo mais amplo de territorialização empreendido pelo MST na região do Mato Grande, no Rio Grande do Norte, desde o início dos anos 1990. Mas reflete, também, as escolhas, as disputas, os dilemas e as precariedades que a comunidade enfrenta há dez anos e que marca o que o assentamento é hoje, naquilo que ele se projeta nos sonhos, desejos e esperanças de cada um dos seus membros e no coletivo.

O quinto capítulo remete à relação que a educação escolar estabelece com os sujeitos após a conquista da terra, no universo das tramas que engendram suas representações. A participação e significado que adquire nos sonhos e cotidiano das pessoas, nos projetos de futuro construídos dentro das casas e nas assembléias do assentamento, gestados pelos jovens e adultos, mulheres e homens. Projetos que ora dialogam, ora não, com a educação escolar, tomando corpo e sentido de acordo com as condições concretas que permeiam o cotidiano do assentamento, mas também com as construções simbólicas que interlocutam com essas condições e lhes dá sentido e coerência.

Esta foi minha viagem inacabada. Compartilho-a com o mundo como quem planta anonimamente uma semente num infindável “tabuleiro”. Não aquele que oferece parâmetro de direção e movimento do jogo de damas ou de xadrez, mas aquele que se apresenta como suporte de vida pelos homens que teimam em (re) compor suas vidas esquecidas trabalhando num pedaço de terra.

1 VAMO PUR AQUI. É SÓ SEGUIR ESSA QUEBRADA...

Percebo precisamente em que direção deveríamos caminhar, mas só à medida que vou avançando é que reconheço meu caminho. O senhor pode me acompanhar se não receia os desvios, as paradas à beira do fosso, os recuos para nos convenceremos de que não nos extraviemos e nos tranqüilizamos. Aliás, não tenho outro talento além dessa simples lealdade a serviço do raciocínio lógico e do bom senso. E nisso poderia separar-me da natureza e da vida; é delas que espero as clarezas supremas e os ensinamentos decisivos.

(Célestin Freinet, In: “A Educação do Trabalho”)

Num canto, na entrada da estrada, a placa, que um dia anunciou a existência de um assentamento de reforma agrária, hoje tem sua superfície marcada por pontos enferrujados que comem lentamente sua durabilidade e escondem os letreiros da anunciação.

A estrada vai se esboçando, como uma enorme clareira no meio da mata. Abre-se e apresenta-se como o único caminho que nos leva àquele conjunto de casas agrupadas uma ao lado da outra. Até ali o asfalto era o chão confortável sobre os quais pneus rodavam alucinados. Agora, é a vez do chão de terra. Irregular. Marginado por plantas, arbustos, juremas e algarobas. Marcado por fendas desenhadas por águas passadas e restos de outras sucessivas pisadas, de pés humanos, patas de animais e rodas de carroça ou de carros.

Desde o seu começo, de lá do início da estrada, já é possível ver as casas da Agrovila Santa Luzia, crianças correndo pela rua, as carroças indo pegar água no poço, ou voltando para o assentamento, transportando em tambores a água que vai servir para o café, para o chá, para aplacar a sede, para tomar banho. Desse ponto, que delimita onde termina o asfalto e inicia a estrada de barro, ainda não se sabe bem quem é quem, o que está pensando ou falando, sozinho ou acompanhado. Só dá para ver que a vida está sendo conduzida silenciosamente. No lombo de um burro, a pé ou em pensamento, com as mãos numa enxada ou no mato.



Foto 2 – Entrada do assentamento Modelo. Ao fundo a agrovila Santa Luzia (Modelo II), 2005. Arquivo do autor.

Até chegar às casas e às pessoas, faço uma caminhada de quase um quilômetro em que me acompanho de elucubrações fugidias, músicas cantaroladas aleatoriamente, o sacolejo e o descarte de idéias e planos, como também o acolhimento mais ou menos convicto de novos olhares, novas paisagens, de pedaços de outros planos que o pensamento vai recuperando.

Cada passo à frente é um metro que se ganha para chegar ao local e às pessoas. Mas é também um passo em direção a um matagal de possibilidades e novidades a testarem nossa humildade, nossas limitações, nossa capacidade de decidir e se concentrar no foco escolhido na solidão epistemológica.

Após algumas visitas e caminhadas, percebo que a mochila às costas traz inutilidades, algumas das quais até passaram do tempo de serem deixadas para trás. Algumas idéias pré-concebidas e incertezas inúteis sobre os homens e mulheres daquele mundo que se inicia com a estrada de barro, bem diferente do meu, o que se assenta no asfalto. Mas na mochila trago também utensílios que ganham atenção redobrada, como a lanterna cujo uso é fundamental, mesmo nas noites em que a lua está posta sorridente acima de todas as cabeças e as estrelas tão próximas que parece ser possível pegá-las com as mãos. Ao voltar pra casa, algumas certezas me espreitam o raciocínio: redefinir perguntas e respostas, reconstruir diálogos, ouvir outras músicas, recompor a mochila com novos equipamentos mais adequados àquele cotidiano, àquele universo, às necessidades da caminhada e da estada no lugar.

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 de 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.

Estudar o processo específico de gestação e experienciação recentes da reforma agrária no Rio Grande do Norte foi o impulso inicial para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa que aqui se apresenta. Compartilhava as preocupações de Martins (2003) quanto à necessidade de se investigar o *sujeito da reforma agrária*, aquele que é gestado no próprio processo da reforma³, dividido nas ambivalências próprias de sua nova situação, de reinserção social, carregando a marca de uma duplicidade, qual seja, a de trabalhador e proprietário de terra.

O trabalho que me seduz se associa à perspectiva de se empreender uma

[...] etnografia do vivido e da experiência pessoal e social de reordenar a vida, a partir da condição de assentado e proprietário de terra, em populações marcadas por histórias familiares de trabalho dependente, na grande propriedade fundiária, ou mesmo de marginalização social (MARTINS, 2003, p. 27).

A vivência do assentamento é o palco onde se tece a recomposição de expectativas de futuro e de refundação da vida, onde se desenrola uma trama sem fim determinado, de múltiplos personagens, pois a gestão da nova comunidade partejada pelo processo de ocupação e conquista da terra é contínua e aberta, dada a diversidade de trajetórias dos que compõem a comunidade, e os desafios que se lhes impõem como beneficiários de um programa de reforma agrária.

Observar e se entranhar nessa vivência é o caminho pelo qual se podem dimensionar as alterações de situação social que se produzem como decorrência das várias lutas pela terra

³ Não considero oportuno, nem relevante para os objetivos do trabalho, uma discussão aprofundada sobre se o que assistimos no Brasil, no tocante as políticas públicas, é um processo de assentamento de famílias sem terra ou um processo de reforma agrária. Para efeito, exclusivamente, de esclarecimento quanto ao uso do termo “sujeitos da reforma agrária”, penso que a incorporação, pelo Estado, da questão da reforma agrária – posta originalmente pelos movimentos sociais – encerra um ciclo da luta pela reforma agrária e inclui essa questão num outro ciclo, qual seja, o da disputa em torno do caráter, do alcance da reforma e do seu sentido.

e do atendimento maior ou menor dessas demandas no contexto do assentamento onde os reivindicantes vivenciam essas alterações como práticas e experiências cotidianas de vida.

É, pois, no âmbito do *vivencial* que melhor se dimensiona os grandes dilemas, os principais conflitos, e os verdadeiros efeitos da promessa de transformação social desenhada nas políticas públicas que cercam a aventura da reforma agrária brasileira. É nele que se “define o que a reforma agrária, no fim de contas, vêm a ser, independentemente das intenções políticas de quem planeja e administra ou de quem pensa que a controla e dirige” (MARTINS, 2003, p. 31-32). Impõe-se, portanto, como fundamental um movimento teórico-epistemológico no sentido de – reconhecida a assunção da reforma agrária no contexto da Tagenda estatal e política nacionais – aprofundar-se estudos não apenas do sujeito Sem Terra, que protagoniza a luta pela *conquista da terra*, mas também do Sujeito da Reforma Agrária, aquele que vivencia e protagoniza o processo pós-conquista da terra, de gestação de novas comunidades rurais instituídas pela luta pela terra, desde a reconstituição democrática brasileira, em fins da década de 1980.

No âmbito desse “vivencial” emerge um conjunto diversificado de questões cujo estudo revela não apenas aspectos particulares de uma população, mas o que nele há de universal e os seus elementos que expressam (ou podem expressar) um diálogo frutífero entre o campo e a cidade (ou, para usar uma analogia mais alegórica, o “mundo da estrada de barro” e o “mundo do asfalto”). De modo que seus traços distintivos não se traduzam em binômios e pejorativos (em que a cidade representa o lugar do “desenvolvimento”, do “progresso”, do “emprego” e do “futuro”, enquanto o campo é representado como o inverso de tudo isso), mas em complementaridades que se combinem num projeto de desenvolvimento sustentável, democrático e solidário.

1.1 CORTANDO A CERCA, ENTRANDO NO MATO: A DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA.

Na escuridão de um matagal de possibilidades de estudo, os olhos da minha lanterna se prenderam aos problemas que perpassam a educação escolar nos assentamentos. A coordenação de um projeto de educação de jovens e adultos, pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em assentamentos do Rio Grande do Norte, foi fator decisivo nessa escolha, dado que foi nessa condição que se deu a aproximação com a realidade da escola rural em muitos assentamentos do Estado.

Foi possível conhecer histórias pelas quais o espaço escolar vai se erguendo pelas próprias mãos dos trabalhadores assentados, para o atendimento das crianças, jovens e adultos, instituindo-se como uma necessidade tão valorizada quanto a chuva. Mas assim como a chuva possibilita que a semente se transforme em planta, rasgue o chão e floresça, também pode mofar os grãos de sorgo prontos para serem colhidos. Também por dentro dessas histórias aparecem as marcas e cicatrizes da exclusão da escola que habitam a trajetória e (principalmente) a subjetividade de homens e mulheres, tornando-os ao mesmo tempo, crentes nas possibilidades de melhoria de vida que os saberes escolares podem oferecer *aos seus filhos e netos*, mas pouco afeitos à rotina escolar e desesperançados quanto às vantagens pessoais que o estudo pode trazer a si mesmos.

Emergem episódios mais ou menos significativos, sínteses do quadro de fatores que alimentam as altas taxas de abandono nos projetos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos em assentamentos da reforma agrária. Realidades vocalizadas pelos próprios sujeitos encarregados da execução desses projetos em reuniões, encontros e seminários e que, recentemente, se traduziram em dados colhidos em uma pesquisa de avaliação do PRONERA (ANDRADE, DI PIERRO, MOLINAS, JESUS, 2004). Números que confirmam os índices de evasão dos cursos de educação de jovens e adultos, durante os primeiros cinco anos do Programa, oscilando entre 7,6% a 70%, tendo ocorrido casos de fechamento de salas de aula.

Entre os fatores que nutrem esses índices e limitam a aprendizagem desses sujeitos estão as precárias condições de ensino, a insuficiente formação dos educadores que atuam nessas realidades e a inadequação dos currículos, métodos e materiais de ensino. Mas sabe-se, também, que

A introjeção do estigma social que pesa sobre os analfabetos e experiências anteriores de fracasso escolar rebaixam a auto-estima dos educandos, desmotivando-os a enfrentar as dificuldades e persistir no esforço da aprendizagem. Problemas de visão não-diagnosticados ou não-tratados somam-se à precariedade das condições físicas e de iluminação das salas de aula para promover a desistência. A difícil conciliação da escolarização com o exaustivo labor agrícola nem sempre se sustenta nas épocas de plantio, colheita ou quando o trabalho sazonal intenso significa um incremento da renda familiar (ANDRADE, DI PIERRO, MOLINAS, JESUS, 2004, p. 31).

A despeito de toda essa gama de questões, há também a desfuncionalidade dos saberes proporcionados pela escola em relação ao cotidiano das comunidades, que se revela, por exemplo, nos raros momentos em que as habilidades de leitura e escrita são demandadas

como uma prática sistemática. Andando pelos assentamentos é raro vermos placas ou cartazes que indiquem e/ou nomeiem lugares. As raras bibliotecas resultam do esforço abnegado de alguma professora do lugar, reunindo os livros didáticos distribuídos em anos anteriores para jovens e adolescentes que cursam o Ensino Fundamental para dispô-los a toda a comunidade. Ainda assim, o acervo não se presta a outra atividade que não seja as pesquisas escolares. Outras práticas relacionadas à leitura e à escrita são hábitos de alguns poucos moradores, principalmente os que estão inseridos em algum processo de ensino e aprendizagem de caráter escolar (jovens, adolescentes e adultos matriculados em alguma escola de ensino fundamental ou projeto de educação de jovens e adultos)

A valorização dos sujeitos em relação à educação escolar é uma cantiga atravessada por “ruídos”: 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 sócio-econômico-culturais das populações assentadas.

Como resultado desse processo, temos um conjunto 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. 05). 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, 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”.

Por isso, na análise do trabalho desenvolvido pelo PRONERA, Andrade; Di Pierro (2004) avaliam que um dos maiores desafios à promoção do desenvolvimento rural sustentável com justiça social e à conquista de uma educação de qualidade para a população do campo reside na imperiosidade de se

Reconstruir no imaginário coletivo uma nova visão do campo. É preciso mudar também o imaginário da população rural, de modo a que o campo seja visto como espaço de transformação pelo trabalho e desenvolvimento, cuja identidade e manifestações socioculturais sejam valorizadas. É necessário ainda levar esse olhar para dentro da escola, inserindo-o nas práticas pedagógicas para que as crianças e jovens possam incorporá-las e vivenciá-las (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p. 14).

Esse processo de reconstrução de um imaginário dualista entre campo e cidade, inclusive dentro de segmentos consideráveis da população rural, não se institui senão como um processo combinado de ações concretas de implantação das condições infra-estruturais necessárias à viabilização das famílias assentadas (ou coletivos formados a partir delas) como grupos produtivos, sujeitos empreendedores e detentores de direitos básicos. Nesse sentido, não se trata de “trazer de fora” uma nova concepção ou uma nova visão do campo para essas populações, mas compartilhar com elas um processo amplo de mudanças nas condições de vida e trabalho das populações assentadas. Mudanças estas que apontam novos desafios, novas promessas e possibilidades a serem assumidas (ou não) pelos sujeitos assentados, a partir de um diálogo em torno de suas expectativas como beneficiários de um programa de reforma agrária.

No âmbito da pesquisa bibliográfica, para além das propostas pedagógicas e de políticas públicas voltadas a uma educação específica associada aos interesses, valores e projetos de desenvolvimento das populações do campo, interessaram-me as análises que registravam a tensão representada pela escolarização junto às comunidades de assentados da reforma agrária.

Brandão (1999, p. 18-19), num belo estudo etnográfico em comunidades rurais do Alto Parnaíba, reconhecendo uma ambivalente importância da escola naquele contexto, conduziu-se a partir de perguntas bem próximas das que eu fazia. Diz ele:

Se a escola fosse tão dispensável [...], por que os pais lutam junto ao governo para que haja mais e melhores salas de aula e, quando necessário, fazem entre eles mutirões e constroem os prédios precários das escolas de emergência? Mas se fosse tão necessária, por que a queda de frequência entre a 3ª ou 4ª séries e a seguintes é tão geometricamente grande [...]?

Castro (1999), por exemplo, refletindo sobre a relação entre escolarização e assentamentos rurais, percebendo essa relação enquanto espaço social integrante dos processos de construção identitária dos assentados. Segundo ela, a educação escolar representa um elemento de tensão nos assentamentos rurais, pois os assentados relacionam a escolarização a novas perspectivas de inserção social para toda a família. Ao mesmo tempo, vislumbram os vários empecilhos para se criar as condições de concretização desse direito, especialmente para os seus filhos.

Nos assentamentos por ela pesquisados, a escolarização é vista como mais importante que o trabalho na roça, pelo menos para os pais que desejam aos filhos um futuro menos duro e com mais chances de sucesso profissional individual, dada a insegurança e as dificuldades do trabalho na roça.

A escolarização representa um elemento tensionador nas relações e projetos familiares, na medida em que os próprios pais têm posições ambíguas quanto ao que consideram melhor em termos de futuro para seus filhos. Assim, se por um lado admitem que é importante que alguém dê continuidade ao que já conseguiram construir e conquistar, por outro levantam problemas que dificulta a escolha dos filhos por este projeto. Apesar disso, a escolarização é tida como um capital acumulado que vale o investimento e que é percebido como uma das principais conquistas do processo de assentamento (CASTRO, 1999, p. 98).

Também Martins (2003), percebe em seus estudos, que entre os fatores de tensão que se erguem com a consolidação do assentamento está a educação. Nos processos educacionais se gesta um núcleo de referência e orientação das novas gerações que vai se tornando, também, um núcleo de referência crítica em relação à geração anterior, aos seus pais, o que concorre para situações de dificuldade na compreensão e comunhão de destinos.

Assim, surge a preocupação de se assegurar um liame, um trato entre gerações, um compromisso de unidade na diversidade, que se expressa no anseio de que os filhos fiquem, pelo menos um, junto dos pais, no assentamento.

No fundo, o que está em jogo é uma consciência de confinamento em limites definidos de mobilidade social por parte dos pais, a certeza de que não podem ir além desses limites, de que não podem sair de um universo demarcado de compreensão das relações sociais e de comunicação com os outros. [...] É nesse desencontro que se instalam a possibilidade da solidão e do abandono. Ao mesmo tempo, essa é, no fundo também, uma recusa – prudente – do mundo agrícola e tradicional. A aceitação condicional se dá na tentativa de conciliá-lo com o moderno, com a educação voltada para o agrícola. Além da reprodução, está em jogo a segurança da parentela, da rede de parentesco (MARTINS, 2003, p. 32).

Não obstante, nas investigações realizadas por esse autor, a escola aparece como um indicador subjetivo de realização social. E a possibilidade de escolarização como a salvação dos 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 menor acesso à educação escolar.

A preocupação com uma escola que não signifique uma separação intergeracional (entre pais e filhos) e que assegure um pleno reenraizamento/ascensão social aparece, de forma muito sensata, no registro da proposta de uma assentada pesquisada por Quinteiro (2003), de uma “escola da agricultura familiar”. Ou seja, uma modernização da escola conhecida a partir de sua inserção no mundo do trabalho e da vida dos assentados.

Essa tensão entre o *reenraizamento* que se opera como assentado e a *ascensão social* que é, também, a promessa da reforma agrária, se processa como resultado de vários fatores. O mais importante deles emerge no âmbito de elementos concretos, relacionados à baixa velocidade com que se efetiva as políticas de atendimento a demandas de consolidação do assentamento como: acesso à água, saneamento, saúde, transporte, educação, políticas de crédito, de comercialização e acesso a processos e bens tecnológicos de otimização da produção agrícola. A ausência ou presença precária dessas condições constrange as perspectivas de futuro que são gestadas e/ou alimentadas pelos sujeitos do processo de conquista da terra. Desde o período do acampamento até a fase posterior à imissão de posse, quando se apresenta a possibilidade dos assentados tornarem-se protagonistas de um processo de conformação do assentamento em unidade de produção econômica, seja por intermédio de uma organização produtiva de caráter coletivo ou familiar.

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 idéia de que o futuro – pelo menos para as gerações mais novas – está fora daquele território.

É nesse desencontro entre a esperança de melhorias e as oportunidades concretas de realizá-las que se situa o fracasso e a promessa promovidos por um discurso hegemônico em torno da educação escolar que habita o conglomerado simbólico de valores e significados sociais compartilhados em nossa sociedade. Um discurso que se institui, independentemente das classes, difundindo a crença (“inquestionável”) de que a educação escolar tem uma função “redentora” na sociedade, isto é, ela seria capaz de oportunizar o acesso às benesses do desenvolvimento globalizado.

A sua força de magia se espalha de forma generalizada entre todas as classes, em particular naquelas denominadas de “populares”, com o objetivo de tornar “natural” esse suposto atributo da educação. Sua força como representação mítica está na sua aceitação como uma “coisa boa”, conveniente para todos, a ponto de o ideal da escola obrigatória, desde sua gênese na Europa do século XVIII, se transformar em um direito universal e um dever para toda a população (SACRISTÁN, 2001).

Assim, a educação escolar ao se compor como um signo hegemônico na sociedade, impõe-se a todos os grupos como um arbitrário social erigido à condição de “inquestionável” e “natural”. Como sintaxe social, desconsidera as condições concretas em que se processam o acesso à educação formal por parte dos grupos sociais que buscam através disso algum tipo de realização social.

Nesse sentido é que se justificam as observações de Bourdieu (2002a, p. 49), para quem

[...] a estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, das oportunidades frente à escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir a seus valores ou as suas normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social – e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo), que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas.

Frente a essas questões, se apresentou 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 na negação de um suposto significado originário, mas na 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 a definir como objetivo geral o estudo e a compreensão das 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.

A consecução desse objetivo implicou em realizar: (a) uma aproximação etnográfica junto à comunidade de assentados; (b) a recomposição da trajetória escolar dos sujeitos, como objeto de reflexão da memória; e (c) o sentido que a educação escolar adquiria para eles no contexto de suas práticas sociais, expectativas e projetos de futuro, para si mesmos, suas famílias e o assentamento como um todo.

Como *locus* de investigação, escolhi a Agrovila Santa Luzia, do Assentamento Modelo, município de João Câmara. A escolha, para além da conveniência operacional da pesquisa, deveu-se ao fato de que algumas das características gerais dessa comunidade rural refletem a realidade média dos assentamentos rurais do Rio Grande do Norte. Ou seja, uma comunidade erguida numa área de baixa precipitação pluviométrica, cujos membros não participam de um projeto coletivo de produção, desenvolvendo uma produção à base da cultura agropecuária tradicional familiar, cujo volume raramente gera algum excedente que não seja utilizado para o mero reforço da reprodução da força de trabalho. Um assentamento sem assistência técnica sistemática, seja por parte de ONG's, seja por uma empresa pública de extensão rural.⁴ Dotada de uma pequena unidade escolar, disposta em duas salas de aula, onde

⁴ Mais recentemente, a partir de outubro de 2004, um projeto de assistência técnica coordenado pelo INCRA-RN possibilitou visitas mais regulares de técnicos da Associação Estadual de Cooperativas Agrícolas (AESCA), ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao assentamento Modelo II.

funcionam duas turmas de Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) e, eventualmente, à noite, turmas de Educação de Jovens e Adultos.

A partir desse critério de escolha eu teria como tratar das questões que me preocupavam dando às reflexões produzidas um caráter o mais abrangente possível e, portanto, mais comprometido com uma discussão que, não desconhecendo a especificidade do contexto do assentamento-campo de observação da pesquisa, dialogasse com outros contextos similares.

O foco da minha lanterna noturna e dos meus olhos diurnos direcionou-se, portanto, a dialogar com a apropriação específica realizada pelos trabalhadores assentados em relação à educação escolar, como objeto de significação, de atribuição de sentido, de produção representacional. Para isso, debruicei-me sobre o contexto de um assentamento que reflete e retrata, em seus contornos mais imediatos, os assentamentos do Rio Grande do Norte, cujos traços gerais se podem conhecer a partir dos indicadores, dados e análises a seguir.

1.2 ABRINDO VEREDAS DO RURAL POTIGUAR

Os números são frios como as pedras que dormem nas noites serranas, fortes como a quentura do sol mais escaldante do verão mais seco do último trimestre dos anos. Eles desenham algumas dimensões da qualidade concentracionista do processo fundiário gestado no Rio Grande do Norte, desde que nossos indígenas foram expulsos de suas terras com a ferocidade dos bárbaros que por aqui aportaram em caravelas, a partir de 1597.

Quatrocentos anos depois do apossamento português, o mundo de terras que compõe o Rio Grande do Norte foi esquadrihado pelo Censo Agropecuário 1995/1996, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As informações por ele produzidas apresentam um Estado ainda dotado de uma estrutura fundiária extremamente concentrada. Grandes propriedades com área acima de 1.000 ha, embora representem pouco mais de meio por cento dos estabelecimentos, ocupam quase trinta por cento da área total. Em se agregando mais os dados observa-se que os 1,5% dos estabelecimentos, com tamanho acima de 500 ha de área, desfrutam de quase metade (43,1%) da área recenseada (COSTA, 2003).

No outro extremo, encontram-se mais da metade (63,7%) dos estabelecimentos recenseados, considerados pequenos por serem detentores de menos de 10 ha de área, ocupando em seu conjunto a insignificante parcela de 4,2% da área total. (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário..., 2004) A cerca de arames farpados é a expressão

simbólica dessa estrutura fundiária altamente concentrada e historicamente avessa à democratização do acesso à terra.

Se do lado de fora das propriedades protegidas pelas cercas, maiorias perambulavam à procura de trabalho precário, nas fazendas, no lado de dentro das cercas, as minorias proprietárias de terra forjaram e disseminaram, ao longo da história, um modo de produção caracterizado como de base tecnológica deficiente, seja qual for o parâmetro tecnológico que se adote, “moderno” ou “alternativo”. São indicadores desse deficiente padrão tecnológico: o pequeno volume de produção, a baixa produtividade, produtos com pouco valor agregado, e o uso intensivo de mão-de-obra não ou pouco qualificada (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário..., 2004).

Esse padrão de baixa tecnificação se verifica mesmo naqueles grandes estabelecimentos onde se praticam atividades centradas na pecuária. Nesses casos, o que se tem é uma pecuária extensiva, visto que é inexpressivo o volume de terras utilizadas com pastagens plantadas nesses estabelecimentos (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário..., 2004).

Em se tratando de crédito rural, o Plano Regional de Reforma Agrária, elaborado recentemente pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/RN (INCRA/RN) constata que no Rio Grande do Norte, as aplicações do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), principal instrumento creditício para o setor rural, ainda não vêm sendo ampliadas como se espera e se deseja. “De fato, ainda persistem alguns ‘vícios’ no arranjo institucional, herança do antigo sistema de crédito rural, que criam dificuldades de operacionalização, principalmente para os agricultores e agricultoras mais pobres” (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário..., 2004, p. 31).

Especificamente no que se refere ao PRONAF A, uma linha de crédito exclusiva aos assentados em áreas de Reforma Agrária, o Plano Regional de Reforma Agrária do RN aponta uma baixa utilização desse instrumento. Em 2003, pouco mais de dez anos após a explosão de ocupações de terra e o assentamento das famílias envolvidas nos conflitos, o PRONAF A atendeu 1.762 famílias, em 55 assentamentos localizados em 30 municípios do Rio Grande do Norte, correspondendo a apenas 23,0% do total de assentamentos do Estado (BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário..., 2004).

Esse baixo atendimento do PRONAF A, para além de ser o resultado da manutenção de mecanismos burocráticos impeditivos do acesso ao crédito, especialmente para os agricultores mais pobres, reflete também um baixo dinamismo produtivo dos Projetos de Assentamento (PA), algo ainda por ser estudado em todas as suas dimensões. Por outro lado,

dados de pesquisas recentes apontam as atividades agropecuárias como componente majoritário na composição das rendas familiares dos PA, mas, também, indicam que há uma tendência de crescimento das atividades não agrícolas no rural potiguar. Nessa perspectiva, Silva (1999, p. 02), ao analisar o comportamento da População Economicamente Ativa (PEA) rural do Rio Grande do Norte, nos anos 1980 e 1990, demonstra que esse Estado

[...] apresenta uma característica muito específica quando comparado a uma análise similar de caráter regional e nacional: trata-se da concentração de pessoas de 10 anos ou mais ocupadas em atividades não-agrícolas. Diferentemente da disposição regional e nacional que não atinge 30% das respectivas PEAs totais, no Rio Grande do Norte, já a partir do início dos anos 90, o número de pessoas da PEA rural ocupada em atividades não-agrícolas supera o número de pessoas ocupadas em atividades agrícolas.

Ainda que essa tendência de crescimento das atividades não-agrícolas no mundo rural do Estado, não se configure plenamente no universo dos PA, são sintomáticos do baixo dinamismo produtivo dessas áreas os registros que apresentam o alto índice de PA com área útil sem exploração agrícola. Em pesquisa recente, realizada pelo INCRA/MDA em parceria com a USP/ESALq e IBGE, com o apoio da FAO (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO..., 2002), foi constatado que no período de 1995-2001 o Rio Grande do Norte apresentou o maior índice de área útil não explorada no interior dos PA. Através de dados publicados no livro “A qualidade dos assentamentos da reforma agrária brasileira” (SPAROVEK, 2003), nota-se que enquanto a média nacional era de 27,0% e a regional (NE) de apenas 33,0%, o Rio Grande do Norte apresentou um índice de 56,0% de área útil dos PA sem exploração agrícola (SPAROVEK, 2003).

Outro indicador desse baixo dinamismo produtivo se evidencia nos dados oriundos da Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) cuja ação principal, desenvolvida ao longo do ano de 2003, consistiu na implementação de um conjunto de iniciativas de política agrícola (Compra Direta, Compra Local e Compra Antecipada), voltadas à viabilização do Programa de Segurança Alimentar proposto pelo Governo Federal. O funcionamento perfeito do conjunto de políticas agrícolas da CONAB depende do incremento da produção oriunda das unidades da agricultura familiar. Porém,

[...] o esforço feito pela CONAB-RN para implementação da Política de Compra Direta no ano de 2003 esbarrou na ausência de produção das agricultoras e agricultores familiares. Em todo o Rio Grande do Norte foram

beneficiados apenas 32 produtores e produtoras, dos quais foram adquiridos 0,7 toneladas de milho e 37 toneladas de feijão macaçar. Toda essa compra totalizou R\$ 31.259,98. Nesse mesmo sentido, pesquisa realizada junto aos comerciantes que atendiam às famílias beneficiadas com o Cartão Alimentação do PFZ [Programa Fome Zero – A.A.A.], de quatro municípios do estado, revelou que a quase totalidade dos estabelecimentos comerciais não adquiria os produtos da alimentação básica no local por ausência de produção nesses municípios. (BRASIL. MINISTÉRIO..., 2004, p. 71)

Por fim, esse baixo dinamismo produtivo se reflete também quando se observa a composição do rendimento familiar nos PA. A pesquisa da USP/MDA/FAO (2002) identifica um elevado percentual de famílias – especialmente na área do Mato Grande – dependentes dos benefícios do governo federal.

Em todas as áreas reformadas⁵ essa forma de transferência de renda significa mais da metade da composição da renda das famílias. Esse é um forte indicador da irrelevância da atividade produtiva nos PA e que, no limite, poderá vir a comprometer todo um esforço de implementação de uma política de reforma agrária ao nível de estado. Urge a necessidade de serem criadas infra-estruturas produtivas nos PA, dirigidas às famílias assentadas, bem como a implementação de formas alternativas de produção intensiva, agrícolas e não-agrícolas, que garantam a essas famílias uma nova configuração no perfil da composição de suas rendas no qual tenha maior destaque o percentual proveniente da atividade produtiva (BRASIL. MINISTÉRIO..., 2004, p. 61).

Entre as áreas reformadas com maior concentração de PA com mais de 50% de área útil não explorada está a do Mato Grande. A Área Reformada do Mato Grande abrange 16 municípios e 62 assentamentos. A pesquisa USP/MDA/FAO traçou um desenho dessa área cujos números disponíveis nos indicam que 55,0% dos assentamentos dispõem de água de boa qualidade para o consumo humano e apenas 10,0% dispõem de energia elétrica. As populações desses assentamentos não recebem atendimento regular de saúde e somente em 8,0% dos assentamentos registra-se a existência de um posto de saúde. Em menos da metade dos assentamentos (49,0%) as pessoas recebem alguma orientação de agentes comunitários de

⁵ O PRRA-RN, seguindo as orientações do II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) se vale da expressão de “Área Reformada” para designar um determinado território formado a partir da concentração de um conjunto de PAs em municípios semelhantes quanto ao bioma em que estão inseridos. Para efeito da definição das ações do PRRA-RN foram definidas 6 áreas reformadas, englobando Área 1 – Oeste; Área 2 – Vale do Açu; Área 3 – Mato Grande; Área 4 – Litoral; Área 5 – Serra de Santana; e, Área 6 – Demais Áreas que compreende os PA fora das áreas reformadas.

saúde. Em sua maioria (62,0%), têm uma unidade escolar dentro do PA, além de unidades escolares em comunidades e vilarejos próximos.

1.3 CHEGANDO À ÁREA DO ESTUDO: O MATO GRANDE E A AGROVILA SANTA LUZIA.

É na região do Mato Grande que está situado o município de João Câmara, onde se localiza o Assentamento Modelo e uma de suas agrovilas, a Agrovila Santa Luzia, onde residem 86 famílias.

Debrucei-me sobre essa realidade tateando uma constatação: após nove meses de acampamentos, despejos, confrontos com a polícia, prisões, manifestações públicas e tantas rodadas de negociação, uma comunidade se forja como coletivo de assentados e se estabelece numa área improdutiva. Formam duas comunidades, uma das quais vive na Agrovila Santa Luzia, e passam a vivenciar o desafio de se construírem como novas comunidades, o que, em tese, rompe com a situação anterior de trabalhadores dependentes e precários, cujas relações trabalhistas são marcadas pela instabilidade, ilegalidade e fragilidade.

No entanto, essa recusa do passado não implica na imediata (ou automática) construção de um eixo comum de referência, para os sujeitos, estruturada numa integração à lógica “empreendedora” subjacente no contrato que o assentado estabelece com o programa de reforma agrária ou numa perspectiva de sua constituição como sujeito “coletivo”.

Esse novo momento também não se configura imediatamente como garantia de relações marcadas por condições inversas da situação anterior, ainda que agora sejam proprietários de terra e, portanto, do elemento básico a partir do qual um novo futuro pode ser planejado. Dependem do banco que fornece o crédito rural. Dependem da liberação de recursos para a montagem da infra-estrutura do assentamento e para a garantia de assistência técnica. Dependem do bom humor de São Pedro e de São José para que a chuva venha e molhe a terra para o plantio, enquanto não se concretizam as promessas de irrigação ou de uma adutora, para as demandas de abastecimento d’água.

Numa tal realidade, pensar o futuro de si, dos próprios filhos e da comunidade como um todo exige muito de esforço individual. Mas também uma delicada capacidade de mediar interesses conflitantes, culturas distintas e dedicação para experienciar um processo de ressocialização, de construção coletiva de um território, onde a sobrevivência – em tese – não será uma parte pequena do que se produz em terra alheia, mas o resultado do próprio esforço dentro de uma terra conquistada. Essa experiência, no entanto, é de uma natureza diferente,

que não lhes era familiar, dada uma trajetória anterior que cimentou a personalidade, o comportamento frente ao cotidiano, a partir de relações patriarcais, de mandonismo e subserviência, em nome da sobrevivência diária de si e da própria família.

Assim, iniciei minha viagem de contato o mais aprofundado possível com um ambiente social-cultural-histórico em que se gestava a experiência da reforma agrária para os sujeitos daquele minúsculo pedaço da história das lutas pela terra no Rio Grande do Norte. Orientava-me a busca em me aproximar dos processos que operam na conformação dos saberes sociais portados por aqueles sujeitos. Como premissa, a idéia de que os saberes sociais se manifestam e são produzidos em processos sociais que se materializam em “experiências”, onde a cultura, os valores e o pensamento de um grupo social adquirem coloração. Nelas, as pessoas “experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida ‘tratam’ essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura*” (THOMPSON, 1981, p. 182).

São nessas experiências que passado, presente e futuro se encontram em um momento único. Temporalidades vividas e experienciadas, simultaneamente, como fatalidade e esperança, drama e comédia, permanência e mudança. No transcurso desses processos sociais os sujeitos dialogam com as várias dimensões do tempo (passado, presente e futuro) e com as várias lógicas de ação social que permeiam o mundo contemporâneo.

Esse diálogo realizado pelos sujeitos no âmbito de suas respectivas experiências em sociedade produz *habitus* e representações, ou seja, dá sentido às suas práticas sócio-culturais, instituem simbologias, gestam ritos, normas e valores assumidos coletivamente, e participam de maneira decisiva no processo de produção de saberes. Entre esses saberes, as representações sociais são

[...] conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50).

Para efeito do trabalho investigativo, o entranhar-se nesse universo de saberes, representações e experiências, foi pensado como um processo cujo momento inicial foi o de empatização, de estabelecimento prévio de afinidades e compromissos com a comunidade e os sujeitos da pesquisa, de modo a se reduzir as distâncias sócio-culturais entre mim e eles, possibilitando um envolvimento aberto de todos na investigação e um aprofundamento de

caráter etnográfico. Afinal, nossas distâncias não se resumiam aos quase 120 km que separam minha casa das deles ou aos nossos respectivos níveis de escolaridade. A mais séria das distâncias se revelava, por exemplo, nas crianças que ao me encontrarem caminhando pelo assentamento pediam R\$ 1,00 me olhando e mapeando meu poder aquisitivo a partir das minhas roupas – ainda que, para mim, fossem modestíssimas – ou por saberem que eu era um professor universitário vindo da capital do Estado.

Era fundamental, pois, o reconhecimento e a descrição do universo cultural das pessoas da agrovila Santa Luzia, a partir do que eu poderia apreender os significados por elas produzidos acerca do mundo e delas mesmas. Movia-me no sentido apontado por Geertz (1989) de compreender a cultura como um fenômeno essencialmente semiótico, no qual os humanos se amarram às teias de significados por eles mesmos tecidos e historicamente produzidos. Essa realidade concreta – que a linguagem científica ortodoxa denominaria de “objeto” – revelou-se para mim como um sujeito e um ambiente com os quais o diálogo próximo me comprometia para além de um mero estudo de pós-graduação.

A poeira soprada pelos ventos que livremente passeiam pelas ruas não arborizadas do assentamento ficou entranhada nas minhas roupas. E a teia complexa de experiências, vivências, sonhos e (des)esperanças de cada criatura da agrovila Santa Luzia se delineou como um desafio possível de ser traduzido na forma de um estudo capaz de contribuir com a reflexão sobre a educação e a reforma agrária, os territórios que ela engendra e os sujeitos que assumem essa tarefa.

1.4 LIMPANDO O MATO: O OBJETO QUE VAI SE DELINEANDO

Concordando com Martins (2003), compreendia que as experiências sociais do acampamento e do assentamento encerram diferenças substanciais. No interior do acampamento, não há conflitos visíveis, estruturais, a tarefa posta é a de reconstruir referências sociais mínimas para assegurar a coexistência provisória em face do lento e conflituoso processo de conquista da terra. Já no momento do assentamento, dá-se uma (re)socialização que se propõe, na verdade, ao desafio do “permanente”, do “estrutural”, do “definitivo”, do estabelecimento das bases espaciais e sociais da convivência, dos relacionamentos, das referências, da construção do futuro.

E essa construção do futuro não se constitui num processo onde todos os participantes se encontram afinados e entoando uma mesma música em uníssono. O sujeito da reforma

agrária que se gesta no momento posterior à conquista da terra é o portador, elaborador e realizador dos projetos de futuro que se fundam a partir do assentamento. Mas ele é um

[...] sujeito social peculiar, bem diferente do sujeito de contrato, individualizado, que pode pactuar com o Incra seu ingresso num programa de assentamento. É bem diferente, também, do sujeito supostamente coletivo que a categoria de sem-terra faz supor a partir da experiência dos acampamentos e da ideologia coletivista de alguns assentamentos controlados pelo MST (MARTINS, 2003, p. 18).

Sentia-me premido a compreender esse sujeito a partir de algumas dimensões consideradas fundamentais e que precisavam estar articuladas permanentemente no contexto da investigação e da análise: em primeiro lugar, a sua trajetória anterior, de trabalhador itinerante, precário e dependente dos grandes proprietários de terra; em segundo lugar, a perspectiva transgressora que engendra e legitima o momento fulcral da participação nas mobilizações que redundaram em ocupações e geraram o assentamento; em terceiro lugar, os seus projetos de futuro e os possíveis laços que esses projetos têm com o cotidiano, com as interações sociais, as condições e mecanismos reais, a partir dos quais esses sujeitos tecem a sua dinâmica no (novo) contexto de assentado e proprietário de terra nos marcos de um programa de reforma agrária.

Num plano mais teórico, meu desafio, pois, seria estabelecer um contato com a organização do pensamento social da comunidade de sujeitos e com suas práticas sociais que refletem (em suas contradições e coerências) esse pensamento construído e (re)produzido no seu cotidiano.

Assim, do ponto de vista teórico-metodológico, meu diálogo primordial seria com uma abordagem epistemológica que percebesse os fenômenos individuais e sociais não dualisticamente, mas como manifestações que se acham integradas de forma tensa, conflituosa e, portanto, não estática. Uma abordagem que valorizasse o pressuposto de que o sujeito ao relacionar-se com o mundo constrói o objeto-mundo ao mesmo tempo em que se (re)constitui e que esse processo carrega as tensões de trajetórias anteriores do próprio sujeito, condicionantes históricos, culturais, simbólicos e materiais do contexto em que ele está inserido.

Minhas reflexões estavam sintonizadas com a perspectiva epistemológica que se preocupa em observar e compreender as situações e experiências em cujo seio se delineiam as tramas conformadoras dos saberes, significados e práticas socialmente compartilhadas que

emergem num processo dialógico onde os sujeitos (re)produzem ou (res)significam seu fazer sócio-histórico.

Tratava-se, pois, de empreender uma compreensão das práticas sociais e da ordem simbólica em que os sujeitos vão gestando fenômenos específicos através dos quais interpretam a si mesmos, ao mundo, e suas respectivas “passagens” por esse mundo. Esses fenômenos, que são as representações sociais, são campos simbólicos estruturados pelo *habitus* (BOURDIEU, 1989) e pelos conteúdos que impregnam o imaginário social (CASTORIADIS, 1982) em torno dos quais os sujeitos exercitam a “nomeação” do mundo, a partir do que significações “normais” ou “canônicas” que revestem determinados símbolos sociais, são deslocadas em favor de outras, mais adequadas ao fluxo real da vida, quando não são totalmente “inventadas”.

Optei, assim, por dialogar com as proposições da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), na perspectiva que oferecem de que o pensamento social de uma determinada coletividade se expressa num conjunto de conceitos, explicações e afirmações que se originam na vida diária, não como meras opiniões, atitudes, mas “teorias” que internalizadas, servem para organizar a realidade e dar-lhe um determinado sentido. Ou seja, “um corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação” (MOSCOVICI, 1978, p. 28).

Identificar a “visão de mundo” que os indivíduos ou os grupos têm e utilizam para agir e para tomar posição no mundo é fundamental para que se conheça e se compreenda as dinâmicas que regem as interações sociais, bem como os determinantes das práticas sociais.

O ponto de partida dessa teoria é a superação da distinção clássica entre sujeito e objeto. Superando-se a distinção entre sujeito e objeto, compreende-se a ação como parte de uma representação (e não a sua conseqüência) e a inseparabilidade de três dimensões fundamentais da existência humana: o pensamento (cognição), a linguagem e a ação social (como experiência prática no mundo) (WAGNER, 2000). Isto é, a teoria da representação social parte do princípio de que a realidade não é um dado objetivo *a priori*, mas que, antes, ela é *representada*. Em outras palavras, ela é reapropriada pelo indivíduo ou grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo e – a depender de sua história, contexto social e ideológico – incorporada ao seu sistema de valores.

O tratamento da realidade, pelos indivíduos e grupos, no âmbito das interações sociais, é processado como uma forma de conhecimento que se gesta, se formata, se dissemina e se institui. Nessa apropriação da realidade a linguagem circunscreve o objeto e o insere em seu

universo de metáforas para projetá-lo no campo do simbólico, ancorando-o no conjunto de elementos já acumulados pelos sujeitos cognoscentes e objetivando-o em suas práticas socioculturais.

Nas trocas sociais que sustentam esses processos de produção de conhecimento, segundo Moscovici (1978) interagem três dimensões: a *informação* ou a organização de conhecimentos prévios que um grupo possui acerca de um objeto social; o *campo de representação*, relativo à estruturação, unidade e hierarquização desse conhecimento a partir de imagens, modelos e conteúdos visualizáveis de um objeto socialmente representável; e a *atitude*, que diz respeito à orientação global que os grupos têm para com o objeto de representação, podendo lhe ser favorável ou desfavorável.

As representações são, portanto, fenômenos que se constroem no seio de processos eminentemente sociais, que envolvem comunicação e práticas compartilhadas. Nesse sentido, como nos informa Moscovici (1978), o que qualifica uma representação de “social” é, menos a identificação/definição de quem a produz ou sua diferenciação quando comparada a outros sistemas coletivos de saberes, e sim o “por que” de sua produção, sua funcionalidade nos processos que regem o cotidiano dos humanos. Ou seja,

Para se poder apreender o sentido do qualificativo social é preferível enfatizar a *função* a que ele corresponde do que as circunstâncias e as entidades que reflete. Esta lhe é própria, na medida em que a representação contribui exclusivamente *para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais* (MOSCOVICI, 1978, p. 76-77).

Mas precisava realizar o recorte, construir o objeto cuja representação pudesse me conduzir pelas veredas da discussão mais ampla sobre projetos de futuro de indivíduos e coletividades, dentro de uma determinada realidade de reconstrução de sociabilidades e identidades no contexto de um assentamento rural. E essa construção me levou a tematizar a educação escolar e o significado que ela adquiria para os trabalhadores assentados. Entrar nas casas das pessoas para dialogar sobre o significado da escola na vida delas poderia nos colocar diante de outras portas e janelas onde o passado e o futuro de cada uma, de seus vizinhos, filhos, e do assentamento como um todo, fosse se esboçando como elementos de um amplo processo de conhecimento e reflexão de si e de todos.

1.5 A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO OBJETO DE REPRESENTAÇÃO

O horizonte posto diante de nossos objetivos era, pois, o de apreender as representações sobre a educação escolar e seu significado, junto a um grupo de sujeitos que se relacionam cotidianamente com o objeto e que, nessa relação, produzem significados que estão, em maior ou menor grau, associados a outras dimensões de suas vidas, como as atividades produtivas que garantem a sobrevivência de si e da família, a organização da coletividade e o futuro do assentamento, o lugar que escolheram para (re)iniciar suas vidas.

A educação escolar e seu substrato simbólico-material – a escola – têm uma presença forte na vida de todos os assentados. As crianças da agrovila freqüentam as séries iniciais do Ensino Fundamental na unidade escolar do lugar⁶, assim como alguns jovens e adultos que participam das atividades desenvolvidas em projetos de Educação de Jovens e Adultos trazidos para a comunidade através dos contatos das lideranças do assentamento com a direção do MST ou da Prefeitura Municipal. Além disso, alguns jovens e adolescentes cursam as últimas quatro séries (5^a a 8^a) do Ensino Fundamental na comunidade vizinha de Queimadas.

A presença da escola no cotidiano dos sujeitos adquire o revestimento da diversidade de perspectivas dos grupos que conformam o coletivo vivente daquela comunidade. E mesmo o contato informal nos antecipa algumas delas. Assim, há casos em que essa presença restringe-se à sua dimensão quase que essencialmente física, na medida em que ela se configura como um espaço concreto no interior do qual se desenvolvem atividades de aprendizagem, de apropriação, de um conjunto de conhecimentos úteis ou estratégicos para as necessidades dos indivíduos.

Outros olhares percebem a escola como instância de mediação para uma complementação da renda das famílias. Afinal, sua existência enseja a necessidade do preenchimento dos cargos que tornam possível a realização das ações educativas, como os de professor, merendeira, vigilante, etc., para o que normalmente se convocam moradores do lugar.⁷ Também pelos mecanismos das políticas de compensação social, a matrícula das

⁶ Além de freqüentarem a escola da agrovila, algumas delas participam de atividades pedagógicas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, que são desenvolvidas no Salão Paroquial da comunidade, de manhã e à tarde.

⁷ Diferentemente do que possa parecer, essa escolha de alguém da própria comunidade para o exercício de uma função do serviço público (seja de merendeira, zelador ou professor) não se constitui num processo tranqüilo e/ou regido por mecanismos absolutamente transparentes. Concorrem para isso – para além dos vícios político-administrativos de sempre se buscar realizar contratações *por fora* do mecanismo do concurso público – o baixíssimo nível de renda da população local, os compromissos e lealdades que regulam as relações entre as

crianças, em determinados casos, significa para cada família, a garantia de uma bolsa-escola ou bolsa-alimentação.

Mas, em geral, prevalece a perspectiva que acolhe a escola (e os processos/produtos que se gestam em seu interior) como fundamental mecanismo de promoção de progressos materiais e espirituais para os que a freqüentam. No caso dos jovens e adolescentes, a possibilidade de realização plena desses progressos implica em deixar o aconchego familiar para tentar marcar um encontro com um futuro diferente do presente dos seus pais em algum lugar fora do assentamento. Os adultos, por sua vez, sem desacreditar totalmente desse discurso (socialmente hegemônico) redefinem os possíveis efeitos “progressistas” da educação escolar: por um lado, estimulam a geração mais nova em perseguir um emprego melhor que o de trabalhador rural (mesmo que isso signifique sua saída do assentamento); por outro, usufrui dessa escola episodicamente (numa dinâmica que precisa ser conciliada com o trabalho braçal no lote), demandando dela um modesto aprendizado em torno de habilidades básicas como ler, escrever (às vezes somente o próprio nome) e contar.

Tínhamos, assim, um fenômeno com circulação plena e complexa na comunidade. Uma instituição sobre a qual não pairava um discurso social flutuante, sem acento nem correspondência com a prática social, e sim uma referência institucional com a qual todos, em maior ou menor grau, se relacionaram e incluem-na nos seus respectivos projetos atuais ou futuros de vida. Que projetos seriam esses? Que relação teria a educação escolar com os projetos subjetivos de futuro e com os projetos de futuro para o assentamento? De um modo geral, eram essas as perguntas que pretendíamos desvendar, desde uma perspectiva de que as respostas poderiam se expressar nas representações que a educação escolar, e alguns dos elementos a ela associados (o “estudo”, a escola e a escolarização), adquiriam junto aos moradores da Agrovila Santa Luzia.⁸

Perguntas que dialogavam com o universo dos símbolos, signos, imagens, significações e das representações sociais, como fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social, compostos de diversos elementos (informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes e opiniões) e que se organizam como um saber que expressa uma explicação da realidade, mas também a constitui na cotidianidade dos sujeitos.

lideranças da comunidade e os agentes do poder público municipal, e as clivagens políticas internas à própria comunidade.

⁸ Aqui, denominamos de “estudo”, o que corresponde, no universo lingüístico-verbal dos sujeitos entrevistados, ou está associado ao cabedal de conhecimentos, que se adquire participando sistematicamente das atividades escolares, ou seja, os saberes escolares. A escola está associada ao prédio, à edificação onde se realizam essas

Perguntas cujas respostas não revelariam *opiniões* ou *imagens* sobre a Escola como instituição e processo social, mas o que para Moscovici (1978) caracteriza e fundamenta as representações sociais, isto é, o seu caráter sistêmico e totalizante, destinados à interpretação e elaboração do real. Em outras palavras, uma totalidade significativa de caráter essencialmente social que tem, conforme Jodelet (2001), as seguintes características:

- ∞ é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que têm um objetivo prático e que é diferente do conhecimento científico ou canônico.
- ∞ 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.
- ∞ 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.

Apreender as representações sociais acerca da educação escolar de um sujeito com as especificidades dos trabalhadores assentados da reforma agrária, cuja trajetória de relacionamento com a escola sempre foi marcada ou pela ausência ou pela presença episódica, me conduzia também à uma discussão colocada por Bourdieu (2002a) quanto à necessidade de se descrever a lógica do processo de interiorização ao final do qual as oportunidades objetivas se encontram transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas, em atitude com relação ao futuro. Isto é, compreender essa dimensão fundamental de um *ethos* presente num determinado grupo social, que não é outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os seus membros através da experiência dos sucessos e das derrotas.

Como *ethos* e, portanto, para além de uma mera organização do olhar sobre a realidade, as representações sociais

[...] expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão

atividades. E escolarização nomeia o processo que formaliza essas atividades perante as instituições oficiais de educação.

consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas. (JODELET, 2001, p. 21)

Trata-se, pois, de fenômenos que em sua complexidade são sempre ativados e inseridos na dinâmica da vida social como elaboração e partilha social de determinados parâmetros simbólicos em vistas de um objetivo prático, da construção de uma realidade comum.

São sistemas de interpretação que regem a relação dos humanos entre si e com o mundo. Nessa trama relacional se instituem os laços da pertença social dos indivíduos com o conjunto de simplificações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, as práticas, modelos de condutas e pensamento inculcados ou transmitidos pelos mecanismos de comunicação social.

Assim, as representações sociais devem ser abordadas como dotadas de uma dupla natureza: produto e processo de uma atividade fundada na apropriação da realidade exterior ao pensamento e na elaboração psicológica e social dessa realidade pelos sujeitos (JODELET, 2001).

No caso específico de minha problemática, as representações constituem o terreno por excelência onde se encontram as trajetórias individuais e coletivas de luta pela conquista da terra, os aprendizados e saberes sociais, as vivências educacionais/escolares (nos mais diversos graus de intensidade e frequência) e as expectativas de futuro construídas pelos assentados em torno de si mesmos, suas famílias e o assentamento como um todo.

O encontro dos saberes, trajetórias, vivências e expectativas se remete à resposta oferecida pelos assentados, como coletivo pensante e atuante, sobre o seu próprio futuro, e o significado da educação escolar nessa construção. A representação atua aí não como uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas, mas “compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo” (WAGNER, 2000, p. 11).

As representações – como produção da atividade de atribuição de sentido ao mundo pelos sujeitos – se estruturam em duas categorias: a *objetivação* e a *ancoragem*, que traduzem um processo mais amplo pelo qual o sujeito possibilita a um conteúdo que lhe é *exterior*, *insólito*, tornar-se *familiar*, *interior*, mediante vasos comunicantes, linguagens e saberes que lhes são próprios. E é nesse âmbito que reside o poder criador da atividade representativa,

pois, como assinala Moscovici (1978, p. 62), “partindo de um repertório de saberes e experiências, ela é suscetível de deslocá-los e combiná-los, para integrá-los aqui ou fazer com que se desintegram acolá”.

No tocante a *objetivação*, o que temos é um processo pelo qual um esquema conceptual, um conjunto de significações, elementos de um imaginário social, se tornam realidade, isto é, quando uma (ou mais) “imagem(ens)” ganha(m) corporeidade, materialidade. Segundo Moscovici (1978), isso ocorre segundo três momentos: a construção seletiva, a esquematização estruturante e naturalização. Os dois primeiros momentos se relacionam com os efeitos de processos comunicativos e das pressões que se gestam no âmbito da pertença social dos sujeitos, orientando escolhas e organizando os elementos constitutivos da representação. O momento da naturalização implica na transposição da representação para o plano de realidades mais concretas, diretamente legíveis e aplicáveis na ação sobre o mundo e os outros, ou seja, a iconização da representação, sua tradução como forma, figura, imagem.

A *ancoragem* está associada ao enraizamento da “representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência”, e a “instrumentalização do saber, conferindo-lhe um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente” (JODELET, 2001, p. 38-39). Nesse momento da atividade representacional, os sujeitos convertem um objeto social tido como relevante num instrumento ao seu dispor, para a vivência de relações sociais. Nesse sentido, tanto a rede de significações quanto a instrumentalização de saberes nas vivências de relações sociais, como processos que se gestam no contexto de interações sociais, são produtos de sujeitos que se situam em determinadas posições sociais. O reconhecimento dessa dimensão possibilita um melhor entendimento do momento da *ancoragem* visto que se constitui na relação com um sistema de pensamento preexistente nos sujeitos, isto é, um sistema partejado e que se opera no contexto de uma determinada posição social ocupada pelos sujeitos.

Os conceitos de objetivação e de ancoragem nos remetem ao processo pelo qual um determinado objeto *novo* ou *desconhecido* torna-se *familiar*, aceitável ao universo simbólico, cultural e de valores de um grupo social. Ocorre que, no caso específico da minha investigação, o objeto representado – a educação escolar – não consistia em algo totalmente desconhecido ou novo para os assentados, na medida em que a escola habita as histórias pessoais seja como uma promessa não cumprida, um sonho não realizado ou uma conquista frustrada pela fatalidade de se ter nascido pobre e “no meio do mato”.

A referência ao caráter de *novidade* da educação escolar na vida dos trabalhadores assentados de Modelo II, consistia na sua presença cotidiana como espaço físico próximo de suas casas, algo inimaginável para eles quando crianças e jovens. O acesso ao direito à educação escolar não estava apenas inscrito numa lei distante e raramente cumprida, mas ali, bem pertinho de sua casa, ao alcance de si e, especialmente, de seus filhos. Uma realidade inexistente na trajetória de vida da maioria daqueles trabalhadores, pontilhada pelo acesso precário (ou não acesso) à escola, mas agora possível no contexto do processo de ocupação e conquista da terra e da gestação de um novo território: o assentamento.

Ao mesmo tempo, sua *presença* como um bem cujo acesso não lhes foi possível, insere a educação escolar nas vidas dos sujeitos como um dos signos sociais que representam e projetam o que Pierre Bourdieu (2002a) define como a interiorização de um destino objetivamente determinado para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Um destino que é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata em que as possibilidades de ascensão social ou mudança de vida por intermédio da educação escolar é um algo distante ou inexistente, tal como a configuração histórica de sua existência nas suas respectivas trajetórias de vida.

Essa distância compreende uma dimensão de um *ethos* de classe, de um *habitus* no sentido afirmado por Bourdieu (2002b) de um conjunto mais ou menos estável de categorias de percepção do mundo social ou disposições duravelmente inculcadas a partir de condições objetivas, vivenciadas pelos sujeitos, mas também alimentado por uma ação de caráter pedagógico, tendencialmente ajustada a essas condições. Um *ethos* capaz de engendrar práticas sociais e expectativas articuladas objetivamente a essas condições e previamente adaptadas às exigências oriundas das condições concretas que estruturam a vida social.

Portanto, a tematização da educação escolar como objeto de representação social necessariamente adquiriria para mim um sentido de articulação de duas dimensões do existir do sujeito: a produção/atribuição de sentidos ao mundo e o *fazer-se* no mundo seja como trajetória passada, presente imediato ou futuro desejado.

E não poderia ser diferente, pois a produção de sentidos não se dá no abstrato, mas no diálogo que os sujeitos cognoscentes realizam com a multidimensionalidade dos contextos que os cercam e com outros sujeitos no seu *fazer-se* no mundo. Nesse processo é que vão se constituindo os objetos socioculturais de uma determinada coletividade. Objetos que balizam condutas e organizam relações, que se instituem como existência do mundo, mas também como produções do sujeito.

A escola e seus “produtos” (a educação escolar e a escolarização) se inserem nas relações que os sujeitos estabelecem entre si como um desses objetos socioculturais de relevância social. Relevante, em primeiro lugar, dado que sua imagem se associa (ainda que como “mito” moderno) à perspectiva de concretizar-se como agência de mobilidade social dos indivíduos que com ela se relacionarem mais sistematicamente.

Essa condição de objeto sociocultural inserido numa teia de relações diversas com sujeitos diversos aponta para a necessidade de uma compreensão da escola que a retire do contexto teórico no qual sua funcionalidade é ditada por determinações exteriores às elaborações e experiências concretas dos sujeitos. Pelo contrário, sua condição de objeto representacional está na sua capacidade de extrapolar-se em relação aos que a freqüentam. Como “mito” moderno ela se relaciona com todos e todos com ela. E no bojo da multiplicidade de relações, apropriações e experiências que se tecem entre o “mito” e os sujeitos, emerge uma diversidade de sentidos.

Apreender a escola e a educação escolar a partir de sua observação no campo do simbólico, no espaço social das significações, se constitui num movimento fundamental, pois significa apreender os laços que unem o objeto a uma totalidade existencial, que é, ao mesmo tempo, cognitiva, afetiva, social, simbólica e reflexiva.

Afinal, a

[...] visão moderna da instituição que reduz sua significação ao funcional, é só parcialmente correta. Na medida em que se apresenta como a verdade sobre o problema da instituição, é só projeção. Ela projeta sobre o conjunto da história uma idéia tomada de empréstimo não propriamente da realidade efetiva das instituições do mundo capitalista ocidental (que sempre foram e são, apesar do enorme movimento da “racionalização”, só parcialmente funcionais), mas aquilo que esse mundo gostaria que suas instituições fossem. Visões mais recentes, que só querem ver na instituição o simbólico (e o identificam com o racional) representam também uma verdade somente parcial e sua generalização contém igualmente uma projeção (CASTORIADIS, 1982, p. 159).

1.6 CONTEXTOS E SUJEITOS DO PROCESSO REPRESENTACIONAL

Como processo de construção social de significação e atribuição de sentido, a elaboração e produção de representações se articulam às inserções específicas dos sujeitos no conjunto de relações que atravessam e substancializam o cotidiano. Assim, a possibilidade de que um determinado objeto não seja representado identicamente não deve ser visto como

fragilidade ou incapacidade explicativa da teoria, muito menos como imprecisão no recorte, na delimitação do objeto de pesquisa.

Doise (apud SÁ, 2002, p. 33) ao tratar dessa questão argumenta que as representações sociais “são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”. De modo que não seria correto enclausurar o fenômeno dentro de um critério epistemológico centrado no *consenso*.

Uma tal concepção consensual não está absolutamente presente em Moscovici, que não considera o consenso uma característica essencial do funcionamento ou do produto das representações sociais [...]. Assim como as inserções e situações sociais não são jamais completamente idênticas, os múltiplos processos que intervêm nas tomadas de posição são também variados. Essa dupla fonte de variação pode gerar uma multiplicidade aparente de tomadas de posição que são entretanto produzidas a partir de princípios organizadores comuns” (DOISE apud SÁ, 2002, p. 34-35).

Ao mesmo tempo em que se constituem no produto de um processo de apropriação social, por parte de uma determinada coletividade, de um conjunto de elementos (simbólicos, imagéticos, ideológicos e axiológicos), as representações sociais conjugam a heterogeneidade temporal presente nas diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos. De modo que, apesar de certo consenso entre os pesquisadores das representações quanto ao estudo desse fenômeno precisar, sempre, se remeter às condições e contextos sociais que as engendram, há de se problematizar a própria noção de “contexto”.

A leitura do contexto social tem sido marcada não apenas pelos fatores situacionais usualmente associados com o metassistema social – incluindo aí as determinações estruturais e as relações sociais – como também pelos diferentes tempos históricos que permeiam a construção dos significados sociais. [...] De um lado temos os conteúdos que circulam em nossa sociedade e, de outro, temos as forças decorrentes do próprio processo de interação social e as pressões para definir uma dada situação de forma a confirmar e manter identidades coletivas (SPINK, 1994, p. 121).

Nesse sentido, a compreensão do contexto da agrovila Santa Luzia (Modelo II) quanto ao processo de produção das representações sociais não poderia se limitar às conhecidas determinações e constrangimentos estruturais ou aos conteúdos circulantes no meio social. Seria preciso reconhecer a heterogeneidade dos seus atores constituintes, com seus processos

interativos e conflitivos, suas práticas culturais e as clivagens que emergem nesses processos, instituintes de temporalidades distintas dentro do mesmo assentamento, que projetam apreensões e significações diversas de um mesmo objeto social.

A apreensão dessa diversidade temporal pode ser iniciada à luz do processo de luta e conquista da terra, pois é nele que se inaugura a possibilidade do acesso a outros direitos que se instituem como demandas a partir da realidade do assentamento, entre eles o direito à escola, além de outros, como moradia, saúde, trabalho e renda. Mas, ela se cristaliza também na observação e análise do processo de gestão do assentamento. É nessa dimensão que os conflitos emergem e com ele as distintas significações acerca do território e dos próprios atores.

A experiência do assentamento se inicia com a seqüência de ocupações de terra e com a organização dos acampamentos. Nesse momento, se enseja uma temporalidade onde, comumente, não aparecem diferenças capazes de instituírem alteridades conflitantes e apostas diferenciadas de futuro, entre os sujeitos acampados.

A experiência do assentamento, por sua vez, é fundante de uma nova vivência pautada pela superação da provisoriedade do acampamento e pela construção do “definitivo” consubstanciado na aposta e na disputa por um futuro, aberto pela estruturação da nova comunidade que é o assentamento. Nessa construção do assentamento – que é também um processo de recriação de experiências de homens, mulheres e crianças – se gesta um espaço social, onde distintas temporalidades (passado, presente e futuro) se imbricam e são resultantes das ações dos sujeitos. Do seu cerne se constituem, ao mesmo tempo, novos parâmetros e clivagens que vão tornando a comunidade cada vez menos homogênea, ainda que se parta e se compartilhe um mesmo ponto de partida – a sucessivas ocupações, acampamentos e a conquista da terra (SILVA, 2003).

A preocupação com as experiências vividas pelos sujeitos e com as temporalidades que demarcavam a inserção deles nessas vivências, me remetia ao trabalho de contextualização tal como percebida por Spink (1994, p. 122), segundo a qual,

[...] o contexto pode ser definido não apenas pelo espaço social em que a ação se desenrola como também a partir de uma perspectiva temporal. Três tempos marcam esta perspectiva temporal: o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização – o território do habitus, das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais; e o tempo longo, domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade, ou seja, o imaginário social.

Spink (1994) formula, assim, uma interessante perspectiva na qual dentro daquilo que se denomina o *contexto* não encontramos apenas os elementos macro-sociais capazes de aparecerem na trama explicativa como “determinantes últimos” ou “estruturais” do próprio desenrolar das ações humanas. Adiciona-se, também, uma ampla e complexa teia em que se mesclam e dialogam entre si três dimensões temporais (o tempo “curto”, o tempo “vivido” e o tempo “longo”) pautadas pelos processos de interações sociais vividos pelos sujeitos concretos em cada capítulo de suas respectivas aventuras no mundo.

Atravessando esses três tempos e em particular o primeiro deles, o tempo curto, estão os elementos funcionais que articulam a produção representacional ao cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, aprofundando os termos em que se propõe a reflexão de Moscovici (1978) que atribui às representações a função de elaboração de comportamentos e comunicação entre indivíduos, Abric (2000), identifica quatro: a função de *saber*, a função *identitária*, a função de *orientação* e a função *justificadora*.

Na primeira delas, a função de *saber*, as representações possibilitam a apropriação dos conhecimentos socialmente circulantes, oriundos das mais diversas fontes, e sua integração num quadro assimilável e compreensível para eles próprios, segundo sua estrutura cognitiva e o conjunto de valores aos quais aderem. Como *corpus* de conhecimentos socialmente relevantes, as representações definem o quadro de referências comuns em torno do qual se realizam as trocas sociais, a transmissão, difusão e apropriação desse saber do cotidiano.

Em relação à segunda função, a *identitária*, as representações situam indivíduos e grupos dentro do campo social como parte da elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, ou seja, enquanto conhecimentos e saberes compatíveis com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados. Em síntese, definem identidades e permitem a proteção das especificidades dos grupos. (ABRIC, 2000)

A respeito disso, Arruda (2003, p. 22) alerta que

[...] toda representação é representação de alguma coisa, mas também de alguém que a constrói. Isto se traduz para a metodologia em alguns pontos. O “alguém que constrói” baseia sua construção num território vivencial e simbólico que lhe dá o chão para a sua leitura do mundo. Aqui volta a discussão já percorrida sobre o papel da cultura e da história, reafirmando a dimensão contextual.

Assim, é importante assinalar que no contexto das elaborações sobre representações sociais essa noção de identidade não se reconhece nas perspectivas que tendem a pensá-la

como um bloco monolítico. Pelo contrário, ela se revela como um processo em que os sujeitos representam a si e os outros, gerando um autoconhecimento numa contínua confrontação entre semelhanças e diferenças observadas e analisadas durante as trocas sociais.

Como nos lembra Carvalho (2001, p. 36-37),

Moscovici insiste que o referente último ou mais profundo de uma representação é o próprio Eu daquele que a constrói. Enfatiza-se que este Eu não é definido como identidade imutável e estática, o que negaria o dinamismo inerente às relações. [...] Toma-se portanto a identidade como síntese possível e sempre provisória de demandas e desejos, fantasias e exigências, construídas na relação. [...] [Trata-se da] perspectiva da história pessoal do sujeito, como síntese possível de identidades sociais, as quais mudam ao longo da vida, em meio à diversificação de suas interações.

A função de *orientação*, diz respeito à capacidade das representações em guiar os comportamentos e as práticas sociais. Elas intervêm diretamente, determinando *a priori*, a finalidade e o tipo de relações pertinentes para o sujeito, bem como, eventualmente, na definição do tipo de estratégia cognitiva que será adotada pelo grupo em processos em que se tenha de produzir resoluções de tarefas. Além disso, produzem um sistema de antecipações e expectativas, ou seja, respondem pela organização de uma ação sobre a realidade, a partir de um processo de seleção e filtragem de informações, e produção de interpretações visando adequar a realidade à representação. (ABRIC, 2000, p. 30)

Por fim, a função *justificadora*. É através dela que as representações permitem aos grupos a justificação das suas tomadas de posição e dos seus comportamentos em uma dada situação ou em face de outros grupos parceiros ou não. Elaboram um conjunto de preceitos em torno dos quais suas práticas e seus discursos sociais adquirem racionalidade, legitimidade e validade.

Nesse contexto onde as dimensões funcionais das representações sociais se articulam, as vivências podem adquirir colorações e sentidos distintos, decorrentes de relações diferenciadas dos grupos que compõem uma determinada coletividade, para com os objetos representados.

No caso específico da experiência do assentamento, jovens, homens, e mulheres adultos ao se inserirem de maneira diferenciada em alguma (ou em várias) das dimensões da vida social, política, cultural e produtiva do lugar vão constituindo, conseqüentemente, relações particulares com os objetos de representações sociais. E essas relações se estruturam

dentro do amplo processo comunicacional-discursivo que se gesta nesse cotidiano e que delimita, inclusive, projetos territoriais distintos e/ou opostos.

Essas apropriações diferenciadas engendram práticas sociais, condutas e posicionamentos políticos que no cotidiano do assentamento vão estruturando os *grupos reflexivos*, no interior dos quais ocorrem dois fenômenos centrais no processo de criação das representações: o discurso e a comunicação. Tal como nos indica Wagner (2000, p. 11), em seu estudo sobre a sóciogênese das representações sociais,

O termo “grupo reflexivo” caracteriza o lado coletivo da moeda, cujo lado individual é abordado pela teoria da autocategorização. [...] Se as pessoas categorizarem elas mesmas e outros como pertencentes a uma unidade social específica, esta unidade, por seu turno, constitui um grupo reflexivo. Ou seja, o grupo resulta da atividade de autocategorização de seus membros. Reflexividade se refere o fato de que o pertencimento a um grupo é uma parte essencial do auto-sistema das pessoas [...].

Os membros de um grupo reflexivo elaboram coletivamente, num processo comunicativo e discursivo, as regras, justificações e razões para suas crenças e comportamentos no que tange suas práticas diárias relevantes. Esse processo resulta nas representações sociais que caracterizam o estilo de pensamento dos membros do grupo. A identidade social de um determinado grupo se estrutura no “pensamento” coletivo e nos grupos reflexivos.

Para ter eficácia social, o discurso grupal que elabora as representações sociais como conhecimento do cotidiano, precisa ser público, isto é, estar configurado num processo discursivo e se refletir em práticas sócio-culturais que se estendem, atingindo todos os membros de um grupo, envolvendo-os seja como produtores ou receptadores do sistema de conhecimento. Sem esse caráter público, o saber elaborado coletivamente não se torna núcleo da identidade social, nem o consenso se torna sua principal fonte de evidência.

Nesse sentido, não se tratava de se empreender um processo investigativo de caráter “cognitivista” ou “psiquista”. Estava em jogo realizar um trabalho no qual a dimensão da produção simbólica, de significação do mundo, andava de mãos dadas com o reconhecimento da centralidade da “experienciação” desse processo. Tratava-se de reconhecer, como indica Maffesoli (1998), que a *experiência comum*, especialmente quando se considera a “banalidade cotidiana”, torna-se o verdadeiro motor das histórias humanas, o essencial da trama societal, o corolário do vivido.

1.7 DESTOCANDO O MATO NO TERRENO DA METODOLOGIA

No ofício do trabalho de plantar e colher, “destocar o mato” é o trabalho primeiro da lida que gera esperanças de que a terra vai generosamente dar alegrias num futuro próximo. É o trabalho de “arrancar toco”, deixar a terra “limpa”, pronta para se enterrar as sementes do que se quer colher. Antecede, portanto, o momento de fecundar a terra, a ação cuidadosa das mãos que empunhando machados, foices e enxadas e vão a escavando. Nessa fase de fecundação, a força que finca a lâmina no chão é substituída pelo carinho com que as mãos lançam as sementes de feijão e milho sobre as fendas abertas da terra generosa, desejosa que os céus despejem enxurradas de água.

Metaforicamente, o momento de destocar o mato, no contexto de um trabalho acadêmico, implica na construção artesanal de um olhar, uma perspectiva que oriente a entrada no mato e absorva as surpresas com a tranqüilidade de quem sabe que vindo águas do céu, em três meses o pé de feijão perfura o solo de baixo para cima. É imprescindível, portanto, estar com os pés fincados no chão em que se desenvolverá o trabalho e em contato com os que já trilharam caminhos e matos semelhantes, presentes na bibliografia, companheira tanto nos encontros como nos desencontros que proporciona.

Assim, considerando as observações de Jodelet (2001) do caráter duplamente social das representações – como produto e processo da atividade de apropriação da realidade por sujeitos cognoscentes – procurei me desviar da tentação que permeia alguns estudos de adotar uma lógica investigativa pela qual “primeiro” apreende-se as representações – leia-se: as referências imagéticas, as expressões lingüísticas – para, “depois”, compreender-se as práticas (que supostamente deveriam ser ou estar coerentemente em acordo com as representações).

Essa abordagem, na verdade, é uma *representação* mecânica tanto do processo investigativo como do processo representacional como fenômeno em si, pois o que ocorre é que há uma relação dialógica entre as práticas sociais e as representações de um determinado objeto. Esse diálogo, aliás, é alimentado, também, pelas construções simbólicas que os sujeitos mobilizam em relação a outros objetos, componentes de um determinado contexto sociocultural. Temos, assim, que as representações se sustentam numa dinâmica formatada a partir de uma rede de sentidos (ou complexo de representações articuladas) que dialogam entre si nas comunicações e práticas sociais.

Nesse sentido, o estudo, na medida em que implicava num *entranhamento* progressivo junto à comunidade de assentados, teria de ter um caráter etnográfico, do cotidiano vivido pelos sujeitos da pesquisa, conhecendo a realidade que lhes emoldura a existência. Por

“realidade” não estava preocupado apenas com o entorno físico, social e econômico que aparentemente engendra comportamentos e se estrutura num conjunto de estímulos (com alta dose de *externalidade*) sobre o sujeito, mas com as relações que conformam a *subjetividade coletiva* do assentamento ou, para usar uma linguagem paulofreiriana, o mundo das consciências intersubjetivadas (FREIRE, 1987).

Nesse mundo da intersubjetividade, é que se encontram os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, interações e instituições. Em outras palavras, os sentidos de suas experiências, traduzidos como tentativas de fornecer orientação a um organismo que não pode viver num mundo cuja compreensão lhe escapa (GEERTZ, 1989).

As noções de *entranhamento* e *intersubjetividade*, portanto, são flechas lançadas em direção ao compartilhamento de experiências, sentimentos, preocupações e dialogar em torno delas. Uma perspectiva *etnográfica*, no sentido de que, a partir da consideração de múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e interações, me debruçaria sobre suas representações, tornando-as elementos centrais da investigação sobre a educação escolar (ANDRÉ, 1997).

Para isso, não me parecia suficiente ficar adstrito a contatos esparsos e pouco empáticos com a comunidade do Assentamento Modelo II. Estava claro que o contato com os trabalhadores do lugar tinha que se dar na base do que Lévi-Strauss (1975) chamava de “sociologia de carne e osso” que vê (e mostra) homens concretos, inseridos num espaço geográfico concreto, engajados no seu próprio devir histórico.

Essa preocupação em não se restringir a contatos superficiais e ao conteúdo manifesto nas entrevistas se revela como convicção de que a apreensão das representações sociais prescinde da proximidade com as vivências cotidianas dos sujeitos, isto é, da possibilidade de se alcançar outros registros para além das suas opiniões, conceitos e descrições dos modos de viver, buscando no cotidiano experienciado os elementos que conectam as representações, as práticas sociais e culturais e os contextos em que os sujeitos estão inseridos.

Desde essa perspectiva, o trabalho investigativo se mostrou, necessariamente, implicado numa perspectiva metodológica centrada na combinação de mais de um instrumento e/ou técnica. Minha convicção residia em não apenas me servir da discursividade dos sujeitos (seja em sua expressão oral ou escrita), mas também considerar outros códigos. Os que circulam nas vivências cotidianas, nas conversas na hora do jantar ou no café da manhã, nas caminhadas pelos lotes, pelos comentários (às vezes involuntários) que interpretam e explicam condutas e cenas, nas reuniões e assembléias, e nas aulas noturnas do curso de alfabetização de jovens e adultos.

Em síntese, o trabalho exigia uma articulação metodológica entre abordagens diversas e complementares: a etnográfica (fundada em observações de caráter participante e entrevistas informais); a sociológica (com a composição de dados significativos sobre as condições socioeconômicas da comunidade); a psico-sociológica (desde o uso de entrevistas semi-estruturadas); e a histórica (resgatando relatos de vida).

De modo que o processo dialógico que construí junto aos sujeitos dos assentamentos se sustentou, durante as minhas visitas mais ou menos semanais (entre março de 2004 e agosto de 2005), em um conjunto diversificado de formas de aproximação, sensibilização e contato. Uma combinação de estratégias metodológicas com a qual fosse possível o acesso a perspectivas e experiências presentes nos diversos grupos reflexivos, em torno da educação escolar, abarcando:

- ∞ a realidade do assentamento e dos assentados ou uma noção aproximada da suas condições e qualidade de vida, detectadas mediante processo de observação participante, conversas informais e entrevistas com os moradores do lugar;
- ∞ as referências que conformam os laços de pertença dos grupos reflexivos (os jovens, os adultos homens e mulheres) (WAGNER, 2000) do assentamento;
- ∞ a rotina escolar das crianças, jovens e adultos do assentamento;
- ∞ as memórias, as apropriações e o diálogo dos sujeitos com o objeto representacional – a educação escolar.

Meus primeiros contatos com a comunidade estavam orientados pela preocupação em conhecê-los e se fazer conhecer por eles, estabelecendo laços de confiança mútua. Assim, optei em me revelar como um “estrangeiro” que já tinha algum conhecimento em relação àquele lugar.⁹ Mais do que isso, que aquela relação poderia se estabelecer a partir de um compartilhamento e de trocas mútuas.

Assim, montei um primeiro roteiro para algumas entrevistas conversacionais de caráter exploratório. Esse roteiro me orientou tanto nas entrevistas previamente agendadas – com lideranças da comunidade, quanto nas que se sucederam como decorrência natural do que inicialmente era apenas uma conversa informal, com moradores encontrados ao acaso, durante andanças pelo assentamento. Nessas entrevistas exploratórias busquei recuperar a origem das pessoas que compunham o assentamento, como se integraram ao processo de

⁹ Esse *conhecimento* sobre o lugar decorria do meu trabalho de coordenação do Projeto Saber da Terra, pelo qual organizamos um livro contendo histórias de alguns dos assentamentos participantes do projeto, escritas pelos próprios trabalhadores, junto com os educadores. Entre essas histórias, estava a daquele assentamento. (Ver AZEVEDO, 2004)

mobilização que resultou na ocupação da Fazenda Modelo, conhecer as principais demandas e problemas diagnosticados.

Um outro roteiro gerou um questionário aplicado em 31 (trinta e uma) residências, escolhidas aleatoriamente, mas de forma que fossem igualmente representativas das 06 ruas que compõem o assentamento. Nesse processo, recolhemos dados junto a 17 (dezessete) mulheres e 14 (quatorze) homens. O objetivo era apreender junto aos moradores alguns elementos de caracterização sócio-econômica da comunidade, tendo como elementos interrogativos questões sobre número de moradores em cada unidade de moradia, quantos freqüentavam a escola, grau de escolaridade, renda familiar, equipamentos domésticos, e dinâmica produtiva (atividades agrícolas e não-agrícolas desenvolvidas e rendimento auferido através delas). Através dessas respostas me acercava de alguns indicadores de qualidade de vida e também traçava um perfil daquele coletivo.

Mas, para além disso, objetivava formular hipóteses acerca das cognições que integram o campo representacional dos sujeitos, e identificar os elementos de uma representação, suas propriedades de *saliência* e de *conexidade*, tal como sugere Abric (2000) em suas elaborações sobre a teoria do núcleo central, em que assinala a importância de se pesquisar não apenas o conteúdo da representação, mas sua organização interna, dado que a representação não é um simples reflexo da realidade, mas fundamentalmente uma organização significativa.

Não apenas os dados recolhidos, mas a aplicação em si dos questionários trouxe questões importantes para o trabalho investigativo, na medida em que a entrada nas casas implicava em penetrar não apenas no universo vocalizado pelos sujeitos, mas em camadas menos aparentes do seu cotidiano e da sua intimidade. Era possível ver suas casas por dentro. O estado dos móveis, das paredes, das roupas usadas no dia-a-dia. A comida que estava sendo preparada para o almoço ou jantar da família. O questionário, muitas vezes, serviu como espaço do registro de diálogos e respostas que revelavam nuances impercebíveis se nos mantivéssemos enclausurados no roteiro originalmente estabelecido.

Com o questionário o trabalho obtinha registros de caráter mais sociológico, em torno de algumas questões voltadas à caracterização sócio-econômica dos sujeitos (como idade, sexo, origem e montante da renda familiar, equipamentos domésticos de que se dispunha na residência e o grau de escolaridade dos membros da família).

Num segundo momento desse contato com os assentados em suas residências, entrava em cena o teste da associação livre de palavras (SÁ, 2002), se constituindo de quatro questões, às quais era solicitado aos sujeitos que indicassem três palavras que: a) estivessem

associadas às necessidades de desenvolvimento do assentamento; b) ao significado das palavras *educação* e *desenvolvimento*; c) que caracterizassem o passado, o presente e o futuro deles no assentamento; e d) o vinha às suas mentes diante das palavras *trabalho* e *estudo*.

Apesar do questionável caráter *diretivo* que a escolha das palavras pelo próprio pesquisador possa sugerir, a palavras apresentadas aos sujeitos continham uma amplitude de significações possíveis que permitia o equacionamento dos objetivos da pesquisa (tal como definidos na solidão epistemológica do pesquisador) e a possibilidade de um diálogo aberto a redefinições emergentes dos discursos dos sujeitos pesquisados.

Na primeira questão do teste de associação livre, a busca era em se *mapear* a leitura dos moradores quanto aos principais problemas do assentamento. De posse desse “mapa” seria possível se ter uma aproximação inicial quanto aos elementos, caminhos, trilhas, atalhos, limites e potencialidades que se inscrevem no diagnóstico dos trabalhadores quanto à situação em que se encontra o assentamento, especialmente naquilo que constrange seus respectivos projetos de futuro (individual e/ou coletivo) e que tornam o passado de pobreza um algo inconcluso.

Na segunda questão, já se manifestava a busca pelo delineamento das primeiras cognições acerca de aspectos importantes para a pesquisa: o significado acerca da noção de *educação* e de *desenvolvimento*, e as possíveis ligações e distâncias entre essas noções, no universo do campo simbólico e de cognições dos trabalhadores. A idéia de colocar as duas noções juntas, apresentadas no mesmo evento, se justificava por uma hipótese presente em todo o processo de gestação da pesquisa. Tratava-se de que o processo de elaboração/produção de representações acerca da educação escolar, entre os trabalhadores do assentamento, continha elementos que se articulavam ao caráter pragmático da própria instituição escolar e às expectativas de futuro associadas às oportunidades de melhoria das condições de vida, gestadas tanto no plano individual como pelo coletivo de assentados.

A tradução dessa questão no referido teste se processou, em primeiro lugar, na escolha das expressões *educação* e *desenvolvimento*, para as quais os sujeitos deveriam indicar três palavras que vinham à mente quando instigados. A escolha das expressões se deveu à força “mítica” que ambas adquirem no contexto do mundo rural, das políticas oficiais e do campo discursivo de atores políticos preocupados com as questões agrárias.

A terceira questão, ao incluir *presente*, *passado* e *futuro* como palavras provocadoras do teste de associação livre, buscava interagir o conjunto de informações que circulavam no momento da aplicação do questionário com os contextos temporais que participam da elaboração/produção das representações de cada um dos sujeitos.

A quarta questão se situava na busca de encontrar elementos representacionais que estejam em contato gravitacional com o conjunto de cognições circundantes em relação ao objeto de pesquisa. A inclusão das palavras *trabalho* e *estudo* se instituía pela ligação que ambas as expressões evidenciaram ter quando nos contatos informais os sujeitos pautavam questões relacionadas a “emprego”, “renda”, “futuro dos filhos” e “profissões”.

A preocupação em se perceber elementos representacionais outros que presumivelmente gravitam em torno do elemento *Educação Escolar*, no campo representacional, se pautou na perspectiva de que a apreensão da representação de um objeto socialmente relevante não se dá num processo de isolamento desse objeto, mas em sua compreensão como integrante de uma rede de sentidos composta de outros objetos de representação. Preocupações que mobilizam, por exemplo, a perspectiva estrutural de Abric (2003), como fica evidente em sua assertiva de que

[...] toda representação está em relação com um conjunto de outras representações que constituem o ambiente histórico e social dos indivíduos. Como essas representações sociais interagem entre elas? Quais relações mantêm entre si? Qual é o impacto da representação de um objeto sobre a representação de outro objeto? Tantas questões, até então sem respostas, mas que podem ser abordadas pela perspectiva estrutural (ABRIC, 2003, p. 54).

O objetivo era o de realizar uma identificação inicial das unidades de significação, dos elementos constitutivos das representações sociais, das abordagens e percepções, compartilhadas ou não pelas famílias, e que eventualmente não aparecessem nas entrevistas, ou que não estivessem no meu horizonte de questionamentos, e que eu pudesse aprofundar em entrevistas mais direcionadas com sujeitos determinados.

O tratamento das informações oriundas da aplicação do teste de associação livre foi realizado a partir da abordagem da *análise de conteúdo* (BARDIN, 1997), pela qual, a partir das *palavras indutoras* indicadas acima, obtive um conjunto heterogêneo de *unidades semânticas*. Realizei o que se denomina *leitura flutuante*, procedimento pelo qual agrupei as unidades semânticas, classificando-as segundo graus de proximidade (principalmente sinônimos e a pertença a mesmo universo de sentido) em *unidades significativas*.

No tocante às unidades significativas produzidas por ocasião da aplicação do teste, realizei a sua contagem freqüencial, de modo a identificar a incidência de um determinado registro semântico (uma palavra ou uma frase) no contexto das respostas às palavras indutoras. O agrupamento dessas unidades significativas me permitiu acessar os *temas* que

compõem o complexo representacional dos sujeitos diante das questões emergidas durante o diálogo em torno das unidades semânticas.

O diálogo em torno dos registros semânticos que emergiram durante a aplicação dos questionários, era aprofundado em entrevistas com moradores (participantes ou não da aplicação dos questionários) e nos debates com os grupos de discussão, de modo a permitir a identificação das *unidades temáticas*, isto é, os núcleos de sentido que compõe a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição definem sua centralidade maior ou menor como síntese discursiva de uma representação.

Ao mesmo tempo em que aplicava esses instrumentos, pude conviver com atividades outras: assembléias e reuniões da comunidade, a colheita do sorgo, a participação em festas comemorativas da comunidade e ainda algumas aulas de alfabetização de adultos (assumidas por mim após a interrupção, por cerca de quatro meses, do um módulo do Programa Brasil Alfabetizado). Através desse processo me foi possível estreitar alguns laços, devolvendo a receptividade e o carinho com que fui recebido, e oferecer uma parte de mim, dos meus saberes.

As atividades pedagógicas com os participantes da turma de alfabetização de adultos – para além dos fins específicos, próprios do processo de alfabetização – permitiam minha aproximação de elementos comportamentais e representacionais acerca do ambiente escolar e do universo educacional, bem como das expectativas e horizontes de aprendizagem dos próprios trabalhadores, cujo acesso, talvez não fosse tão satisfatório pela via exclusiva das entrevistas.

Essas atividades como que engendraram no terreno seco que me distanciava dessa comunidade o aparecimento de filetes de águas de cumplicidade e solidariedade, redesenhando e aprofundando relações, abrindo riscos no chão por onde um texto com uma possível outra/nova história pode vir a ser escrita.

1.8 O PROCESSO DIALÓGICO COM OS GRUPOS REFLEXIVOS

Uma pequena dose de Bakhtin (2000) me parece útil e inspirador, aqui, para que a percepção epistemológica não se deixe enganar quanto a “pequenez” de um assentamento de reforma agrária. Pois *também* num universo pequeno e aparentemente pouco complexo como esse, o texto cotidiano que a comunidade tece enquanto seu viver é composto de enunciados diversos, produzidos à luz dos lugares ocupados por cada um dos grupos que a integram.

De modo que jovens, mulheres e homens adultos compõem um texto trazendo não apenas enunciados diversos, mas também produzindo significados distintos acerca das palavras que o organizam o texto coletivo quanto ao significado da educação escolar e as expectativas de futuro que ela enseja para cada um e para todos.

Reconhecê-los como grupos produtores de uma determinada reflexão em torno desse texto coletivo que conforma o passado, o presente e o futuro do assentamento era uma obviedade que se impunha à perspectiva metodológica. Ouvi-los e discutir com eles, como grupo de discussão, as questões da pesquisa, pareceu-me uma decisão, no mínimo, sensata.

As elaborações de Wagner (2000) acerca dos Grupos Reflexivos se inseriram na minha reflexão como possibilidade de melhor qualificar a proposta de estratégia metodológica comumente denominada de *grupos de discussão* ou *grupo focal*. Isto porque segundo a perspectiva teórica desse autor, um *grupo reflexivo* não é delimitado por um critério arbitrário introduzido por um observador externo, sem o reconhecimento consciente dos membros, mas, pelo contrário, essa definição é encontrada na constituição mesma do grupo reflexivo, pelos seus próprios membros, que conhecem sua afiliação e constroem critérios a partir dos quais decidem quem o compõe. Segundo ele, “os membros de um grupo reflexivo elaboram coletivamente regras, justificações e razões para crenças e comportamentos dentro de suas práticas diárias relevantes”. (WAGNER, 2000, p. 12)

Nesse sentido, as representações sociais são produtos desse processo de elaboração e caracterizam 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 mesmos, bem como de experiências mútuas que conformam a identidade do grupo.

Tendo em mente essas questões, podíamos dialogar com as significações produzidas pelos sujeitos, a partir da técnica dos *grupos de discussão*, entendida como um processo de conversação que deveria operar para além de uma sessão simulada de diálogo ou de uma “situação discursiva”, mas em termos de uma “produção sociocultural”. (BARBA, 2002)

Nos contatos com a comunidade da Agrovila Santa Luzia, pude perceber a conformação e a presença do que me pareciam ser três *grupos reflexivos*, tal como define Wagner (2000): os Grupos de Produção (adultos, detentores legais dos lotes), o Grupo de Jovens (filhos e filhas dos assentados), e o Grupo de Produção da Associação de Mulheres Girassol (que reúne mulheres assentadas em torno de um projeto produtivo de horta comunitária).

Na Agrovila Santa Luzia existem seis Grupos de Produção, cada um com um coordenador escolhido pelos seus membros. Reúne entre 10 (dez) e 15 (quinze) pessoas cujas residências ficam numa mesma rua. 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.

Trata-se de uma das mais estáveis formas de organização da comunidade, remanescente dos primeiros momentos pós-conquista da imissão de posse. Originariamente, sua constituição obedecia a uma perspectiva de organização produtiva de caráter semicoletivo, defendida pelo MST, em que os trabalhadores, ao mesmo tempo em que trabalhassem em seus lotes individuais, desenvolvessem determinados projetos produtivos coletivos na área comunitária.¹⁰

O esvaziamento dessa proposta fez com que os Grupos de Produção se mantivessem apenas como um mecanismo utilizado pela direção da Associação de Moradores para a mobilização e consulta de lideranças da comunidade acerca de decisões menores de gestão do assentamento ou para a animação de todos à participação em assembléias e reuniões.

Um outro grupo reflexivo é o Grupo de Produção da Associação de Mulheres Girassol, que reúne entre oito e dez trabalhadoras, de um total de trinta e duas associadas. No começo do assentamento esse grupo era composto por cerca de quatorze a dezenove componentes. Com o passar do tempo, o grupo foi diminuindo até atingir o número que tem hoje. Nele se gesta uma experiência de trabalho coletivo, com o acompanhamento do Serviço de Apoio a Projetos Alternativos Comunitários (SEAPAC), organismo da Arquidiocese de Natal.

O Grupo foi fundado a partir da iniciativa da Irmã Hildegardes, missionária gaúcha, membro da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, desde as primeiras ocupações integrou-se à comunidade e organizou processos de organização das mulheres (e dos jovens) do assentamento, conjugando uma orientação religiosa e a preocupação com a organização política e produtiva das mulheres do lugar.

Já o Grupo de Jovens é, também, o resultado desse trabalho político-evangelizador da missionária, que desde o início do assentamento preocupou-se em realizar encontros periódicos com as crianças e jovens da comunidade, ensinando-os as primeiras letras (quando no assentamento não existia escola), organizando brincadeiras ou organizando as aulas de catecismo.

¹⁰ Uma importante contribuição à análise dos modelos de organização produtiva preconizados e experienciados pelo MST, encontra-se em Brenneisen (2002), a partir do estudo de duas experiências cooperativistas desenvolvidas em dois assentamentos rurais do oeste paranaense.

O Grupo de Jovens da comunidade envolve em torno de dez a quinze jovens e desenvolvem várias atividades. Reúnem-se aos domingos para discussões diversas do interesse do grupo (especialmente temas religiosos). Auxiliam a Irmã Hildegardes em suas atividades religiosas, e participam de um projeto em estágio inicial de apicultura, desenvolvido no lote da Associação de Mulheres. A maioria deles participa do projeto de música conquistado pela Associação de Mulheres e do interior desse grupo é que foram escalados os jovens educadores responsáveis pelo acompanhamento da turma do PETI e do cuidado com a biblioteca conquistada junto ao Programa Arca das Letras.¹¹

Nesse processo reuni-me com membros de três dos seis Grupos de Produção, para realizar entrevistas exploratórias ou de aproximação, através das quais eu já mapeava semelhanças e diferenças na apreensão e no enfoque de determinadas questões que marginavam meus esforços investigativos. Além disso, poderia ter um termômetro da receptividade e das possibilidades de melhor abordagem de algumas questões junto à comunidade.

Posteriormente, os encontros com esses grupos evoluíram no sentido de serem cada vez menos exploratórios e mais direcionados aos objetivos de compreensão dos elementos constituintes e da dinâmica organizativa das representações sociais dos seus componentes quanto ao fenômeno da educação escolar e sua presença no cotidiano deles. De dentro desses grupos de produção, escolhi alguns informantes com os quais pude realizar entrevistas de aprofundamento das questões postas nos grupos de discussão.

Em todos esses encontros, o diálogo entre entrevistador e entrevistados estava atravessado por um eixo interrogativo pautado por duas dimensões temporais. A primeira, onde a ênfase recaía sobre as experiências dos sujeitos quando do período anterior ao processo de ocupação, conquista da terra e consolidação do assentamento, pois esse período habita a trajetória pessoal dos sujeitos enquanto um divisor de águas, pelo que carrega de reenraizamento e/ou esperança de tempos melhores para si e a família.

Portanto, os elementos básicos do diálogo que travamos eram os seguintes:

¹¹ Ambos os programas são do governo federal. O PETI garante uma bolsa no valor de R\$ 50,00 para cada criança abaixo de 14 anos inscrita no programa. Cabe aos municípios gerenciarem as atividades com a indicação (e formação) de educadores para acompanharem as turmas em atividades artístico-culturais e de reforço escolar. O Arca das Letras é um programa do Ministério do Desenvolvimento Agrário implementado no RN pela SEARA (Secretaria Estadual de Assuntos Fundiários e Reforma Agrária). O programa prevê a instalação de bibliotecas contendo em torno de 200 títulos em assentamentos previamente cadastrados junto ao órgão. A responsabilidade pelo gerenciamento do movimento de empréstimos e manutenção dos livros cabe a um ou mais assentados escolhidos pela comunidade. Esse trabalho é voluntário.

- ☞ o período anterior à ocupação e a conquista da terra. Onde os sujeitos relataram suas respectivas trajetórias de vida, desde a mais tenra idade, em especial a precoce responsabilização para com a sobrevivência de suas famílias e as condições precárias de trabalho a que estavam submetidos.
- ☞ O período de luta pela terra. Nesse momento os sujeitos externaram o processo pelo qual tomaram conhecimento das reuniões organizadas pelo MST, que redundaram nas ocupações, como se engajaram nelas e como percebiam aquela situação em suas mais diversas dimensões.

A outra dimensão sobre a qual as entrevistas dedicaram atenção se referia ao período que se inicia após a conquista da terra, com a imissão de posse e a instalação das famílias. Esse momento, de reenraizamento efetivo, de superação da *provisoriedade* do acampamento e de construção do *definitivo* do assentamento, é também o início de uma experiência de novos desafios coletivos e individuais, de desenrolar das tramas que permeiam a organização do presente e o planejamento do futuro.

Nesse sentido, os elementos explorados foram:

- ☞ Os problemas atuais vivenciados por eles na condição de assentados. Especialmente as dificuldades que impedem o assentamento de ter uma dinâmica produtiva efetiva, capaz de gerar renda e prosperidade para cada uma das famílias.
- ☞ A comparação entre o período anterior e posterior ao assentamento. A avaliação sobre a experiência de ser assentado em relação com a situação anterior de trabalhador precário, sem direitos, sem terra e submetido ao regime trabalhista e produtivo dos grandes proprietários de terra.
- ☞ A trajetória e a relação com a escola. O nível de escolaridade dos sujeitos, a relação com a instituição escola pela frequência e participação nas oportunidades atualmente oferecidas aos assentados, seja na forma de projetos de educação de jovens e adultos, seja na continuidade dos estudos na unidade escolar da comunidade vizinha de Queimadas. As memórias dos que não se escolarizaram quando crianças e adolescentes. A avaliação do que poderia ter mudado em suas vidas caso tivesse galgado níveis mais elevados de escolaridade.
- ☞ A presença da escola nos projetos de futuro. A importância da escola para os jovens e adolescentes do assentamento. A escolarização como processo de passaporte para um futuro diferente do presente vivido pelos pais e adultos do assentamento.

Esses parâmetros do diálogo com os sujeitos pressupõem, portanto, que o processo de acesso às representações sociais é o encontro com um campo de elaboração e produção simbólica que acontece no cotidiano. No espaço do vivido onde emoções, experiências, trocas sociais e comunicacionais se desenrolam como práticas sociais e culturais, conformando o presente, instituindo identidades e abrindo possibilidades de futuro no espaço das escolhas individuais e coletivas.

Nesse universo do cotidiano, quatro dimensões do processo reflexivo, representacional e vivencial dos sujeitos, convivem e balizam suas opções, valores, trocas sociocomunicacionais e experiências. Essas dimensões – que podem ser lidas, também, como categorias de análise do trabalho –, denominei de *expectativas subjetivas*, *expectativas de futuro territorial*, *expectativas de futuro geracional* e *memória experiencial* ou *rememoração*, emergem da empiria como filtros de um processo dinâmico de elaboração/produção de representações que definem as feições, contornos e sentidos assumidos pelas representações no cotidiano e nos processos decisórios individuais ou coletivos em que elas se apresentam como elementos determinantes às opções e caminhos escolhidos.

As relações entre elas moldam os sentidos assumidos pelas representações e dialogam com os horizontes que cada sujeito vê diante de si e com o qual ele liga sua imediaticidade a um futuro desejado. Assim, através da noção de *horizonte* se pretende compreender as ligações entre o cotidiano e a história, realizadas pelos sujeitos sociais em seu “vivido” concreto, no enfrentamento e gestão das tramas que se instauram no processo decisório pelo qual seu imediato está associado a uma utopia posta no horizonte, seja ela qual for, seja a cor que ela tenha.

Uma das melhores formas de ilustrar essa noção de horizonte encontra-se na poesia de Eduardo Galeano (2005), “Janela sobre a utopia”, na qual ele diz:

Ela está no horizonte - ... -
Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos
e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe,
jamais a alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para caminhar.

Ciente de que se trata de um diálogo arriscado, a transposição para o campo da metodologia científica da perspectiva poética de Eduardo Galeano é instigante. Ao tematizar a utopia o poeta a compara ao horizonte que se põe aos caminhantes como uma fronteira, em direção à qual, cada passo dado implica num distanciamento, mas nunca na negação do que se vê. Portanto, o caminhar não reduz a distância, mas mantém o horizonte-utopia naquilo que lhe é essencial, como um objetivo, uma referência paradigmática, cuja clareza e consciência se revelam mais ou menos intensa para os sujeitos.

Assim, um pressuposto que acompanha minha elaboração acerca das representações me conduz à compreensão de que as ações, valores, opiniões e escolhas dos sujeitos se articulam a um horizonte utópico impreciso, aberto e flexível que participa e dialoga com o universo representacional que rege as relações desses sujeitos entre si, com outros e com o mundo. Esse horizonte é utópico na medida em que é o desenho imaginário dos sujeitos acerca das suas estratégias de sobrevivência e de progresso individual e coletivo. Além de acolher os seus respectivos campos de possibilidades de êxito e/ou fracasso que brotam das escolhas feitas ao longo da sua existência e dos limites objetivos inerentes ao espaço, o lugar e o território onde estão inseridos.

Definido o *horizonte* como o espelho para o qual a trama das quatro dimensões do processo reflexivo, representacional e vivencial dos sujeitos se referencia, pode-se, agora, definir cada uma delas, sempre considerando que elas atravessam as representações sociais não apenas em seu processo de elaboração e produção, mas também no seio de suas funções, tal como foram apresentadas anteriormente.

As *expectativas subjetivas* abarcam os projetos pessoais de presente e futuro. São fortemente influenciadas pelas trajetórias anteriores, recentes ou distantes, vividas como experiências de onde se extraem lições, se (re)pensam estratégias e condutas frente a novas experiências similares ou não. Nutrem-se, também, da complexidade maior ou menor dos desafios que se colocam diante dos sujeitos. Sua intervenção central se dá no presente, enquanto momento de superação de um passado que se nega e de um futuro que se deseja.

Nas *expectativas de futuro territorial* os sujeitos depositam aquelas idéias e projetos que ultrapassam a si mesmos e que somente se realizam como “subjetividades coletivas” atuantes num determinado espaço social. São expectativas que se distinguem das “expectativas subjetivas” na medida em que 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.

As *expectativas de futuro geracional* se situam num liame entre as expectativas subjetivas e as expectativas de futuro territorial. Nesse âmbito, dimensionamos as reflexões dos sujeitos enquanto unidade familiar e as projeções que fazem enquanto projeções de um futuro desejado que se realiza não no plano pessoal mas de seus descendentes, da geração vindoura. Nesse sentido, trata-se de projetos que não têm sua realização exclusivamente no assentamento.

O plano da *memória experiencial* ou *rememoração*, como o próprio termo sugere, é o de reflexão sobre a própria trajetória e das experiências que dão ao sujeito sua substância, sua autoconsciência como parte de uma *subjetividade histórica*.

Com esses delineamentos teórico-metodológicos fiz a minha entrada no meio do mato. Saí do sólido mundo do asfalto e entrei por uma quebrada que me leva ao mundo do barro que pavimenta o caminhar em direção a um assentamento de reforma agrária. É este território que abriga as tramas e os sujeitos com os quais me deparei e onde enterrei um pedaço da minha alma. É este território, com suas tramas e personagens, que apresento a seguir.

2 A GENTE VIVIA ASSIM, TUDO NO MEI DO MUNDO...

*Tá fechano sete tempo
Qui mia vida é camiá
Pulas istrada no mundo
Dia e noite sem pará
[...]
Ajuntei no isquicimento
O qui o baldono guardô
meus meste a istrada e o vento
Quem na vida me insinô
Vô me alembrano na viagem
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 *degradé* um tapete de luz por sobre a escuridão opressora da madrugada. Seus raios vão irrompendo e alterando a coloração de pedaços do céu enquanto anuncia à família do pequeno Damião que mais um dia de peleja os aguarda. Um fenômeno rotineiro para todos.

Naquele instante, o mesmo acontece com outras crianças que Damião nem conhece ou sonha que existam. Pitiu, Rita e Arlindo em São Tomé. Genário em Serrinha e Eduardo, em Santana do Matos. Maria Lúcia em Lages, Ana em Goianinha, Cícero em Ceará Mirim e Pedro Barreto da Silva, em Santa Fé. E tantas outras crianças filhas de trabalhadores rurais, espalhados pelo sertão do Rio Grande do Norte.

Ao sair para a roça junto com os seus pais, cada um deles não imagina que dali a quarenta anos estarão se encontrando para juntos participarem de um processo de luta pela terra que redundará na conquista da Fazenda Modelo. Não imaginam que o futuro de cada um se porá lado a lado, diante de arames que cercam uma área de latifúndio, numa outra madrugada como aquela, em outro lugar.

Naquele momento, todo o futuro que aquelas crianças dispunham era o que o pai oferecia: o cabo da enxada, o cabo da foice, o cabo do machado. Não conheciam a história da estrutura fundiária brasileira que os condenavam àquela situação. Não sabiam onde ficava o Mato Grande, a região que acolheria décadas à frente, seus desejos de terem um pedaço de terra para o trabalho, a produção e a sobrevivência familiar. Não sabiam calcular quantos anos

levariam para que essa necessidade deixasse de ser um sonho desesperançado e se tornasse realidade ao alcance de suas mãos e pés. Sequer sabiam como escrever isso tudo – se assim desejassem – numa carta a ser enviada a amigos mais próximos ou ao Presidente da República.

Sabiam que nesse mundo os humanos haviam criado um espaço – denominado Escola – destinado a crianças como elas, para aprenderem habilidades relacionadas a ler, escrever e contar. Intuíam – porque os mais velhos assim diziam – 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 se revestiam de um presente sofrido.

Mas antes de continuar nesse terreno da memória é cabível que o leitor pergunte se há necessidade disso. Afinal, qual o peso que esse passado de exclusão, distância ou negação da escola exerce sobre os sujeitos no contexto de sua produção representacional em torno de um determinado objeto socialmente valorizado e ao mesmo tempo tão inacessível? Teria sentido mergulharmos nesse cotidiano temporalmente distante para entendermos as relações que estabelecem *hoje* com a educação escolar?

2.1 MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

À pergunta do parágrafo anterior, sinto-me na obrigação de responder que sim, que nos objetivos de apreensão das representações sociais desses sujeitos sobre a educação escolar não poderia deixar de olhar com cuidado para todo o período anterior à sua chegada ao assentamento e ao conteúdo desse percurso que cada um trilhou, especialmente naqueles episódios em que a referência à escola e seus *produtos* (os saberes, as experiências de aprendizagem e as possibilidades de melhoria de vida que ela promete) se fazem presentes.

Assim, pus-me a indagá-los acerca das suas respectivas trajetórias, desde a infância até a chegada no assentamento, ciente de que nessa rememoração emergiriam narrativas preñes das representações que os próprios sujeitos fazem desses fatos a partir das suas respectivas leituras de mundo. Compartilhava com 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”.

Dito de outra forma, a memória não opera como uma *caixa* onde se guardam os fatos vividos em seu estado “puro” e estanque, mas como um processo de construção que comporta

e está atravessado por uma diversidade de influências e necessidades do presente. Aquilo que se narra é uma reconceitualização do passado desde 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, ainda que sejam as pessoas que *se lembram*, suas memórias são atravessadas por marcos e tramas de caráter sócio-cultural que modelam a interpretação das narrativas rememoradas. De modo que o que é lembrado do passado está sempre mesclado com aquilo que se sabe sobre ele e com a avaliação que se faz dele. Mais ainda: as memórias, muitas vezes, adquirem uma qualidade que Morin (2000) atribui às crenças e às idéias, de não apenas se constituírem em produtos das nossas mentes, mas também serem entidades mentais que têm vida e poder, podendo, assim, possuir-nos.

Atravessar o matagal das representações sociais dos sujeitos implicou, portanto, em descortinar suas memórias enquanto elementos integrantes do processo que Moscovici (1978) denominou de *ancoragem*, na medida em que compõem o conjunto de conhecimentos pré-existentes em face dos quais as experiências novas se erguem e com os quais dialogam ou, eventualmente, se digladiam. Aliás, o poder criador da atividade representativa reside exatamente na capacidade dos sujeitos em manipular o repertório de saberes e experiências acumuladas em sua vida (seja deslocando-os e combinando-os, seja integrando-os ou desintegrando-os).

Nesse mar de cognições que são as memórias processadas pelos sujeitos, a literatura especializada acerca das pesquisas em representações sociais tem reconhecido sua importância como dimensão do contexto da produção representacional. A abordagem estrutural (teoria do núcleo central), formulada por Jean-Claude Abric e defendida por Sá (2000), por exemplo, ao pressupor que toda representação se organiza em torno de sistema central – composto de cognições com mais elevada resistência à processos de mudança – e um sistema periférico – composto de cognições flexíveis, mais abertas à mudanças de contextos – localiza no primeiro a presença característica da memória coletiva e da história do grupo.

Essas memórias não são apenas “lembranças”, registros fugidios que dão apoio a um argumento, a 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. Adubam a chamada experiência *dóxica* 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, 2002c).

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.

Assim, no cerne das representações está uma dimensão fundamental que se organiza em torno do que chamamos de *memória experiencial* ou rememorações, um processo de autoconsciência que participa da formação das personalidades, mas também das construções identitárias, das subjetivações de caráter histórico.

De modo que na história particular de cada um dos sujeitos da agrovila Santa Luzia perpassa uma outra que lhes ultrapassa como individualidades: a história da educação escolar partejada no meio rural brasileiro e potiguar. Nessa, mais ampla, a Escola já existia antes deles. Mas a possibilidade do direito a freqüentá-la era algo tão distante quanto havia sido

para os seus pais e avós. Não obstante, ainda que ausente em seu cotidiano, a escola mantinha sua aura de referência fundamental como mecanismo por excelência da conquista de *status* e prestígio social.

Tratava-se, pois, da reprodução de um imaginário talhado pelas promessas iluministas e modernistas acerca do poder redentor da escola e da educação obrigatória. E alimentado por uma visão debitária do otimismo rousseauiano – de que as possibilidades naturais humanas, na medida em que acolhidas pela educação, não seriam desvirtuadas pela sociedade – e do pensamento psicológico moderno. Segundo este último, a partir de uma ajuda externa – seja na forma de um apoio ou como ausência de impedimentos – os sujeitos alcançariam diversos graus de plenitude em variadas funções, capacidades e habilidades de sua personalidade (SACRISTÁN, 2001).

Mas essa promessa modernista, iluminista e burguesa, aprisionada em seu formalismo, aparecia como inalcançável aos desejos dos pequenos personagens que apresentei nos parágrafos anteriores nem da aguda leitura da realidade, feita pelos seus respectivos pais, que constatava a impossibilidade do exercício do direito à educação dadas as condições objetivas em que estavam imersos.

Que condições inexistentes eram essas? As mesmas enumeradas pelo próprio Sacristán (2001, p. 19-20):

O exercício do direito à educação, transformado em obrigação pela maioria dos Estados, não é cumprido pelo simples fato de sua enunciação [...]. Exige condições materiais que o tornem realidade: a) que seja possível o acesso material a uma vaga na escola, garantia que compete ao Estado assegurar. Os estados costumam aceitar o direito em suas legislações antes de prever as condições necessárias para exercê-lo; b) possibilidade de assistir regularmente às aulas e permanecer na escola durante a etapa considerada como obrigatória, sem obstáculos provenientes das condições de vida exteriores ou das práticas escolares internas que possam levar à exclusão ou à evasão escolar; c) possibilidade de prescindir do trabalho infantil para que se possam praticar as duas condições anteriores.

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 aprenderam com os seus pais e os pais dos seus pais e os pais dos pais dos seus pais...

Seo Eduardo, sentado num banquinho de madeira, observa atentamente quando organizo o equipamento de gravação, ponho a microfita dentro do pequeno gravador. Ele 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 vão surgindo 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 sete 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 beijú...pa comer, de manhã. (Seo Eduardo Marcelino dos Santos – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

Quando Seo Pedro Barreto da Silva chega para conversar comigo, o sol já está se deitando no horizonte. Ele ajeita o chapéu na cabeça. Suas roupas e sua pele têm o cheiro e a cor de quem acaba de chegar do trabalho na roça. É a mistura do seu suor com a quentura do sol e da terra. Ele se desculpa pelos trajés e começa a falar sem muita hesitação. As palavras parecem dançar na sua boca de poucos dentes, enquanto a fumaça do bule de café dança pela cozinha sob a do fogão de lenha.

Nós morava num lugar, por nome Santa Fé, era deste tamanhinho. Aí meu pai era um homem que nunca gostou de rua. Nunca. Logo o seguinte: ele tomava uma cana muito grande e ele pra se estranhar com um era bem fácil. Aí nós morava nesse lugar, nessa ruinha chamada Santa Fé...nós fomo morar num tabuleiro, só tinha mato. Era aqui...nessas terra aqui, Brejinho, Santo Antonio do Salto da Onça, era pra ali. Lá a gente só escutava o berro da raposa. Era eu, Maria, Francisco e Mané, nós tudim...moramo... quando amanhecia o dia, era cada um da gente, a minha irmã mais mamãe. [...] Aí pronto, ia buscar água, com bem uma légua na cabeça, um potim na cabeça...bem uma légua...e eu mais papai mais os outo ia pra mata. (Seo Pedro Barreto da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

A infância vivida por esses sujeitos não foi diferente da maioria das crianças em idade escolar que vivia na zona rural potiguar há quarenta, cinqüenta, anos atrás. Ela se processava atrelada à dinâmica migratória ou de precária permanência das suas famílias.

Essa itinerância (ou precária permanência) era uma condição resultante do que alguns autores (SIGAUD, 1977, GARCIA JR., 1983) denominam de “o fim da terra de permissão”,

isto é, uma mudança nas relações de trabalho pela qual os trabalhadores rurais e suas respectivas famílias perdem a *permissão* para morarem e colocarem seus roçados no interior das fazendas para se transformarem em um trabalhador clandestino.

Aliás, conforme nos mostra Silva (1996), foi essa situação que ensejou, especialmente a partir da década de 1950, a emergência de vários conflitos de terra no Rio Grande do Norte e o conseqüente surgimento do movimento sindical rural.

Apesar dos autores especializados localizarem o fim da “terra de permissão” por volta da década de 1950 e 1960 (período também em que os trabalhadores – com o apoio decisivo da Igreja Católica – criam seus primeiros sindicatos no Rio Grande do Norte), os depoimentos dos sujeitos de nosso trabalho indicam a permanência dessas relações de trabalho por todo um período posterior. Uma temporalidade que engloba, inclusive, os anos imediatamente anteriores às ocupações que espocaram no Mato Grande durante a década de 1990. Se essa permanência se dava de uma forma marginal ou preponderante no contexto das relações de trabalho na região, é uma questão a ser investigada em outro momento, já que não é objeto deste trabalho.

Em seu depoimento, Seo Pedro Barreto da Silva, por exemplo, deixa clara esta sua condição momentos antes de participar do processo de conquista da terra.

Todo ano eu botava um roçadim na propriedade do seu Vavá, que hoje é o prefeito de João Câmara...todo ano ele dava, pra quem quisesse. [...] Num cobrava nada, apenas a forrage. Se o caba possuísse um bichinho, ele num se importava que a pessoa tirasse um tanto quanto po bicho...mas agora o que eu achava rim era porque sempre que prantava uma batata, uma fava, num dava pa colher, porque quando chegava época de botar o gado podia ter o que tivesse, ele botava por cima. (informação verbal – entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

Uma realidade não diferente do seu tempo de criança, quando ao seu pai é que cabia a responsabilidade de reunir a família para plantar e colher para a garantia da sobrevivência de todos, em terras alheias. Esse imperativo obrigava crianças e adultos envolverem-se nas tarefas da roça e, conseqüentemente, retirava dos primeiros (e em certa medida também dos segundos) o tempo para se ir à escola.



Foto 3 – Crianças da agrovila Santa Luzia, indo buscar água no poço tubular de abastecimento da comunidade, 2005. Arquivo do Autor.

Como nos contam Seo Marcelino e Seo Pedro Barreto, na infância que vivenciaram o tempo não era apropriado para ir a escola estudar, mas para se meter por dentro da capoeira, destocando mato, arrancando feijão, espigas de milho ou catando mandioca para depois fazer os beijús²³ que esconderiam a fome por algumas horas ou dias. Essa dinâmica era uma constante por todas as suas vidas. Espalhou-se, acompanhando suas respectivas passagens pela adolescência, assistindo seus primeiros namoros e seus casamentos, determinando-os a passarem distante da escola no seu permanente caminho para a roça.

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 da família se retirar e ir de encontro ao 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. Restavam os eventuais encontros com outras famílias parceiras de infortúnio, perambulando de fazenda em fazenda ou em direção a cidade – a “rua” – em busca

²³ “beijú” é um bolo feito com massa de mandioca, comum em comunidades rurais do Mato Grande e no litoral potiguar.

de oportunidades para aliviar o “perrengue” de não se ter comida, trabalho ou perspectiva. Escola?

Nesse tempo não se falava, o que aparecia era umas escolhinhas particular. Aí 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 (Seo Raimundo Rosa – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 04/04/2005).

Tinha não. Logo o seguinte: quando [pai] saiu de lá [...], de onde nós morava, viemo pa Ceará Mirim. A bagagem da gente, era de papai, era tão grande que vinha num jumento...toda a bagagem da gente vei num jumento...A gente de pé e papai amontado...a gente criança, de pé, e papai amontado...aqui e acolá tomando uma cana, vez e outa, uma lapada de cana e chicote. Aí fiquemo num lugar por nome o Jorge, terra do doutor Varela...eu só sei que quando eu saí do Jorge saí com 16 ano...e lá num tinha nada de escola lá a não ser em Ceará Mirim mermo...Mais também num via ninguém...Aí também num ia, né? Aí saí de lá e fui prum lugar por nome Ramada...dento de Ielmo Marinho. E lá também num tinha escola. Tinha na rua. E eu fui trabaiano, trabaiano, trabaiei doze ano. Aí pra lá eu decidi me casar e...até hoje...(Seo Pedro Barreto da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

A escola e os seus *produtos* – a educação escolar, os conhecimentos e habilidades que ela propiciava e a certificação que formalizava social e institucionalmente o estágio de aprendizado alcançado pelos sujeitos – apareciam tão episódicos e incertos, para esses sujeitos, como o inverno.

[...] era pouco...estudava um mês...dois mês...quinze dias...porque era dificuldade de professor. Porque nesse tempo, quando eu era pequena, no meu tempo de estudo, aí era difícil um professor. Tinha um professor aqui, ia ter longe...às vez a gente tava num lugar distante, às veze, assim, na época de seca, precisava se mudar, assim, devido às criação...procurar ficar num canto mai melhor pra gente ficar...aí lá tinha um professor, estudava ali uns dia, depois voltava novamente, aí num estudava mais. (Dona Maria Lúcia Pereira Monteiro – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005)

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 privisoriedade que esse *morar* lhe apresentava, já que o tempo de residência estava umbilicalmente ligado ao

tempo de oferta de trabalho e oportunidades de sobrevivência familiar. E exatamente pelo imperativo do trabalho, o tempo de se ir estudar estava subordinado ao tempo do trabalho.

Olhando para trás, alguns assentados registram que a educação escolar os alcançava, seja na forma de uma unidade escolar instalada perto de onde estavam morando ou pela vinda de um professor contratado para o trabalho de alfabetização das crianças da comunidade. Mas, em ambas as situações, apontam que pelo fato dos professores morarem longe, “na rua”, inexistia um processo de ensino e aprendizagem regular, permanente. De modo que os depoimentos demonstram que a memória desses sujeitos guardou a ida a uma sala de aula para estudar como uma prática episódica.

[Estudei] até a primeira [série]. [Não continuei] porque eu saí da escola. Meu pai foi-se embora. Aí eu não fui mais. Eu ia todo dia. O dia que a professora não ia, eu não ia também. Eu ia todo dia de manhã, mas um dia a professora vinha, outro dia não vinha...(Dona Branca – Maria da Conceição Melo – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005)

...[Estudei] até a quarta. Consegui aqui no assentamento. Antes já tinha estudado, mas era um mês, quinze 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. (Dona Maria Lúcia Pereira Monteiro – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005)

Frente 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 os bancos escolares, cadernos e lápis. Assim ocorreu, entre outros, com Seo Damião de Melo que me afirmou, mostrando as mãos enrugadas e calejadas como provas da afirmação seguinte:

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. (Seo Damião de Melo – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005)

Vários são, portanto, os parâmetros pelos quais podemos medir a distância desses homens e mulheres para com a escola. Alguns deles revelam o abandono dos poderes

públicos para com a promoção da educação da população do campo – a exemplo do que acontece na área de saúde, cultura, esporte e lazer. Na comunidade onde nasceram e cresceram não se dispunha de uma escola (ou de um prédio escolar) que lhes servissem. Precisavam andar léguas. Alguns outros apontam como principal fator a própria condição de precisarem ajudar na sobrevivência da sua família, desde a mais tenra idade, com sua capacidade de trabalho.

E há, por fim, as indicações do pouco estímulo dos pais, numa época em que a lonjura da escola representava um obstáculo mais do que suficiente para que a necessidade de envolver os filhos na labuta da roça desestimulasse pais em perseguir um destino – ver o filho freqüentando regularmente a escola – que se configurava a dezenas de quilômetros sociais. O desestímulo para com a educação escolar era alimentado por uma convicção fatalista de que poucas eram as chances de seus filhos terem um destino social diferente do que eles tiveram, por obra e graça da escola.

Aprofundando contatos, cruzando conversas e ampliando escutas, não é improvável o encontro com trajetórias em que todos os elementos acima se combinam, ao longo do tempo, ocupando pesos e momentos diferenciados. Assim, juntos, eu e eles, tentamos (re)tecer a colcha-história de suas respectivas vidas, até onde podíamos.

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

Na condição de “moradores de favor” na terra de algum latifundiário, ou como trabalhadores precários, essas famílias davam suor e uma boa parte do seu tempo para sua própria manutenção e outra parte para o dono das terras. Somavam-se àquela massa humana cuja exclusão dos direitos básicos de cidadania era aprofundada como efeito da perspectiva *faústica* (BERMAN, 1986)²⁴ de modernização urbano-industrial que tomou conta do país e orientou os projetos das elites governamentais brasileiras desde princípios da década de 1950.

²⁴ O *Fausto*, obra do escritor alemão Goethe, expressa e dramatiza o processo que se gesta em fins do século XVIII e início do seguinte pelo qual um tipo específico de modernidade emerge, movido pelas idéias de que o único meio de que dispõe o homem moderno para a *sua própria* transformação é a radical transformação de todo o mundo físico, moral e social em que ele está inserido. “Porém” – antecipa Berman (1986, p. 42) – “o grande desenvolvimento que ele inicia – intelectual, moral, econômico, social – representa um altíssimo custo para o ser humano. Este é o sentido da relação de Fausto com o diabo: os poderes humanos só podem se desenvolver através daquilo que Marx chama de ‘os poderes ocultos’, negras e aterradoras energias, que podem irromper com força tremenda, para além do controle humano. O *Fausto* de Goethe é a primeira e ainda a melhor *tragédia do desenvolvimento*.”

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.

O acesso a essas memórias, em parte, foi possível através das entrevistas, conversas informais e dos grupos de discussão. Uma outra parte delas caiu em minhas mãos quando, em casa, enveredei-me em sistematizar as palavras vocalizadas na aplicação do teste de associação livre. Nele, fiz uso da expressão “passado” como palavra indutora e solicitei que cada entrevistado fornecesse outras três palavras que estivessem a ela associadas. Depois pedi que justificassem o porquê de cada uma.

No processo de interpretação, dei prioridade àquelas palavras ou expressões que foram evocadas em primeiro lugar, dado que, em várias entrevistas, algumas das expressões seguintes apenas serviam para explicar de maneira mais ou menos sintética a que foi dita no início do teste.

Frente à pergunta sobre o passado antes da chegada ao assentamento, os sujeitos elencaram substantivos, adjetivos e expressões que, como retalhos, compõem a colcha-história particular-coletiva de cada um, tal como a personagem Tita, do romance “Como água para chocolate” (1995), de Laura Esquivel, que tecia numa colcha as tristezas que acumulava ao longo da vida.

A solicitação de referências léxicas acerca do passado *anteriormente à chegada no assentamento* inevitavelmente conduzia as respostas dos sujeitos no sentido de se estabelecer comparações entre o passado e o presente. De modo que o papel crucial da conquista do assentamento – que para mim era apenas uma hipótese – se configurou como realidade na força das palavras evocadas e das justificações apresentadas, por mais simplórias que pareçam.

O conjunto de respostas que me foram fornecidas está organizada na quadro abaixo segundo a ordem de evocação (ou seja, se, após a pergunta indutora, a expressão/palavra foi a primeira, a segunda ou a terceira a ser vocalizada) e a quantidade de vezes em que ela foi apresentada, pelos 31 (trinta e um) sujeitos aos quais aplicamos o teste.

Reuni os retalhos que me foram fornecidos pelos assentados e fui recompondo a colcha-história dos homens e mulheres da agrovila Santa Luzia, separando e agrupando cada retalho (ou “unidade semântica”) segundo a familiaridade que tinham em termos de cor e/ou textura (uma “unidade significativa”), conformando um determinado conjunto expressivo ou “temas”. Assim, no corpo da quadro abaixo, as evocações são marcadas por cores, cada uma

das quais se associam a uma temática: as expressões marcadas em verde compõem o grupo de evocações com as quais os sujeitos adjetivaram o passado negativamente. Já as expressões marcadas em laranja compõem as evocações com as quais os sujeitos apresentaram os traços mais marcantes de suas vidas nesse passado memorado. E, por fim, nas expressões marcadas em azul, as evocações que indicam os sentimentos de frustração e arrependimento de alguns sujeitos, quanto às suas respectivas vidas, atualmente, quando comparadas com a vida que tinham no passado.

QUADRO 1 – “O seu passado antes de chegar no assentamento”

<i>Unidade Semântica</i>	<i>Ordem de evocação</i>			<i>Freqüência da evocação</i>
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	
Sufrimento	2	2		4
Ruim	2	1		3
Desemprego	1	1	1	3
Não tinha terra		1	2	3
Era melhor	2			2
Não criava animais	1	1		2
Não tinha casa	1	1		2
Apanhar castanha		2		2
Tranqüilidade saúde		2		2
Viver de ajudas		1	1	2
Dançar	1			1
Trabalho em fábrica	1			1
Trabalho	1			1
Costura e lavagem de roupa	1			1
Facilidade de ganhar dinheiro	1			1
Na cidade tinha o que queria	1			1
Bom, sem casamento	1			1
Pagava renda ao dono da terra	1			1
Mãe	1			1
Luta	1			1
Desassossego	1			1
Andar pelo mundo	1			1
Não foi bom	1			1
Trabalho na fazenda	1			1
Tristeza	1			1
Difícil	1			1
Complicado	1			1
Expulsão do acampamento pela polícia	1			1
Trabalho na educação	1			1
Era outra pessoa	1			1
Alegre		1		1
Fazia música		1		1
Biscates		1		1
Divertimento		1		1
Não devia a ninguém		1		1
Fazer arupema		1		1
Na cidade não tinha dificuldade em		1		1

arranjar trabalho				
Liberdade de ir à festas		1		1
Não tinha transporte		1		1
Preocupação		1		1
Não faltava emprego		1		1
Casa dos pais		1		1
Jogar bola		1		1
Sufrimento mãe doente		1		1
Tinha casa própria (a atual é do INCRA)		1		1
Não tinha nada em casa		1		1
Trabalho doméstico			1	1
Limpar mato			1	1
Sustentar a família			1	1
Pobreza			1	1
As coisas eram melhores			1	1
Amizades verdadeiras (no assentamento são falsas)			1	1
Faltava água			1	1
Doença dos filhos			1	1
Ocupava outros assentamentos			1	1
Dificuldade			1	1
Informação sobre MST			1	1
Andar de bicicleta			1	1
Era solteira			1	1
O que precisava tinha em casa			1	1

TOTAL 29 28 18 75

Obs.: duas pessoas não responderam

2.3 DRAMAS DO DESENRAIZAMENTO

A observação do Quadro acima nos revela um primeiro conjunto de unidades semânticas (marcadas em verde) pelas quais os assentados sintetizam a vida anterior à chegada no assentamento num período do qual não sentem saudades nem desejam retornar. Entre as palavras apresentadas em primeira evocação as que mais aparecem são “sofrimento” e “ruim”, acompanhadas de perto pelas referências à desemprego e o não ter terra, elementos fundantes da condição de trabalhador.

O drama do desenraizamento operado pela itinerância permanente é o tema preponderante, a marca que lhes atravessa a existência. Um drama carregado de incertezas e sofrimento – substantivos cujos conteúdos não desaparecem com a chegada no assentamento, mas se mantém como uma tônica na vida de todos e de cada um. A conquista da terra, para os assentados que vocalizaram esses retalhos, põe termo a uma trajetória de muita instabilidade e de dor pela presença do *não ter*: não ter terra, não ter casa, não ter animais para criar...não ter referências.

De modo que, na verdade, não obstante haver ainda incertezas e sofrimentos também no atual contexto do assentamento, o que desaparece com a conquista da terra é uma determinada condição de enfrentamento do sofrimento e do drama do desenraizamento. Ter a terra, o lote para o cultivo do básico para a sobrevivência, e a própria moradia, se inserem como uma conquista inalienável da família e condição primária para a refundação do presente e do futuro de todos, portanto, condição de ressocialização e reenraizamento.

Na época que eu vim pra aqui, eu prantava um roçadinho...tava aqui e acolá pedindo arroz, [...] nas terra dos outo. E hoje eu pranto aqui mermo. (Seo Damião de Melo – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005)

Rapaz, ante da ocupação eu morava alugado. [...] Arrependo não. Se eu tivesse me arrependido eu já tinha ido me embora. Tem que ir levando a vida aqui mermo, até o resto da minha vida eu vou levar minha vida aqui mermo.[...] Eu acho bom aqui porque o caba apronta, tem um lugar pra plantar, não tem aborrecimento do caba dizer 'não...vamos tirar o que tem dentro que eu vou botar os bicho'...corre tudo direitim...(Seo Cícero – Manoel Cícero Bandeira – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

A conquista da terra encerra um longo capítulo da história desses sujeitos, que desde crianças até a maturidade não conheceram outra rotina diferente da itinerância severina à procura de novas oportunidades que lhes garantisse a sobrevivência de si e da sua família, seja a que deixou para trás, seja a que constituíram, ambas quando se tornaram adultos.

Se eu for dizer tudo o que eu já fiz...trabaiar em cana, trabaiar em usina, em salina, trabaiei em usina de algodão e findei aqui, tudo isso serviço braçal, só no interior e tamo aqui, durante o tempo que eu cheguei aqui e tem de trabaiar mais e trabaiar menos...(Seo Eduardo Marcelino dos Santos – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

Como os severinos do poema de João Cabral de Mello Neto, os sujeitos da agrovila Santa Luzia teceram suas respectivas trajetórias anteriores ao episódio da ocupação e 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, qual os seus respectivos graus de escolaridade. Onde eram lhes negados direitos trabalhistas básicos e

vivenciavam a humilhação de terem seus roçados devastados para a terra servir de pasto para o gado do dono da propriedade.

Home! uns tinha uma casinha veia de taipa, uns de tijolo, mas não tinha um pedacinho de roçado pra trabaiair. Ai trabaivam na terra de um e de outro...a terra era alugada...trabaiava alugado com os patrão. É...quando achava um dia de serviço trabaiava, quando a gente queria prantar pedia um pedacinho de terra po patrão. Ele dava, mas as veze, quando antes da gente colher, ele sortava os bicho dento. Ai tudo isso acontecia (Dona Rita Fernandes da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16 /04/2004).

Essa relação de permanente provisoriedade nas terras “dos outro” 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 uma outra permanência. Não a permanência da itinerância, mas a permanência do assentamento, de um presente e futuro refundados a partir da conquista da terra.

2.4 O ARREPENDIMENTO E AS SAUDADES DA VIDA ANTERIOR

Um outro conjunto, bem menos freqüente, de evocações (marcadas em azul) presentes no Quadro 1, situa o passado como um período cuja instabilidade econômica e precariedade social é sempre relativizada pela maior facilidade que os sujeitos tinham de, na cidade, arranjar um emprego, ganharem dinheiro, de “ter o que queria”...Nesses casos, o processo de participação na conquista do assentamento adquire uma aura de uma aventura da qual os sujeitos se arrependem.

Observando o Quadro 1, vemos que algumas evocações apontam os elementos pelos quais o período anterior à chegada no assentamento se configura como melhor do que o período anterior. Entre eles, os assentados se referem ao fato de que anteriormente não tinham dívidas – ao contrário de hoje em dia em que se vêem às voltas com dívidas contraídas junto aos bancos para financiamento de projetos produtivos de viabilidade incerta – e que na cidade tinham mais facilidade em arranjar uma ocupação e, conseqüentemente, uma renda garantida.

Seo Manoel Rodrigues, Seo João Gabriel e Dona Damiana baixavam o olhar para o chão empoeirado da sala e demonstravam na curvatura dos ombros o cansaço de uma aposta em que se dão por perdedores.

Minha vida era melhor. Eu vivia na minha casa. Aqui nada é meu. Preste atenção: isso aqui é tudo do INCRA. Mas antes tudo o que eu precisava eu tinha em casa...no assentamento, no começo, a conversa é bonita! Se chegasse tudo em dia, era bom...onde eu habitava era melhor...era fartura...eu tinha pra dar, eu tinha pra vender...(Seo Manoel Rodrigues – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 20/07/2004)

Meu marido é quem tem vez que diz ‘eu vou mimbora! Vou mimbora, puiquê num dá certo aqui!’ [...] Ele diz que num tem silviço, uma hora tá trabaiano, outa hora tá parado, e fica aperreado puiquê o negócio dele é só trabaiaar, trabaiaar, somente (Dona Damiana Damião da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 13/10/2004).

Quando eu trabaiaava pa o doutor Arnô, [...] eu tinha o dinheiro da minha feira toda semana. Certo. E aqui as coisa é difícil. A situação no assentamento tá difícil...ganho o caba num tem, as coisa aqui num tá brincadeira não...(Seo João Maria Gabriel – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005)

Em torno da noção de que “a vida anteriormente era melhor”, articulam-se as explicações de que quando viviam na cidade, mesmo que enfrentando dificuldades, os sujeitos tinham mais oportunidades de superação dos seus problemas e mais facilidades para conseguir o necessário para sobrevivência de si e da família. Assim, ao mesmo tempo em que a condição de mobilidade permanente se revela como consequência da precariedade instituída como padrão de vida, ela constituía, também, a condição da liberdade de buscar alternativas de trabalho.

Mas há um elemento presente no início dessas duas falas que é bastante significativo de que o processo de ocupação de terra envolve sujeitos que, apesar de estarem aparentemente num mesmo lugar social, não se colocam na mesma perspectiva, nem no momento da ocupação, nem posteriormente, quando da aventura de se construir o assentamento e refundar suas vidas. Esse elemento é a condição de “ter uma casa”, ausente nas falas dos sujeitos que não se arrependem de terem lutado pelo assentamento e presente nas falas dos *arrependidos*.

De fato, para os primeiros a chegada ao assentamento, para quem não tinha onde morar ou morava “de favor” (mesmo que em casa de algum familiar), representou uma aposta de quase nenhuma perda, mas exclusivamente de ganhos, especialmente o primeiro deles: uma casa para morar.

Já para os segundos, o fato de já terem uma casa antes do processo de ocupação e conquista da terra, lhes dava uma segurança para quem a aventura da luta pela terra somente se tornava vantajosa na medida em que representasse uma ampliação de suas possibilidades

de trabalho e renda que, mesmo precariamente, já tinham se acostumado a conviver. Aos seus olhos, a vida sem perspectivas de melhoria que o assentamento oferece pode nem diferir das perspectivas que tinham antes, mas, pelo menos, a casa em que moravam era uma propriedade inalienável deles e não do INCRA, como expressa Seo Manoel Rodrigues.

Esse conflito expressa bem (e em parte corrobora) a discussão que faz Martins (2003a) acerca de que a *morada* esteja no centro das motivações e aspirações de acampados e assentados, constituindo o referencial de seu imaginário e de suas formulações utópicas. Sua presença no universo discursivo dos sujeitos, referenciada como uma ausência decorrente das migrações, seja como um bem que se perdeu no contexto da conquista do assentamento, é bastante representativa do significado que ela adquire como parâmetro das demandas que organizam as estratégias de sobrevivência e ponto de (re)aglutinação da família e agregados num novo contexto de (res)sociação.

A *morada* é porto seguro que estrutura – junto com o trabalho – o vivencial dos sujeitos, não apenas no momento em que ocorre a conquista da terra, mas em todo o processo que lhe é anterior, o da itinerância severina – “sorto no mei do mundo, nas terra dos outo”. A conquista da morada, aliada à conquista da terra, se coloca como elementos primeiros na escala hierárquica de urgências próprias do vivencial desses sujeitos.

Para esse grupo de entrevistados que já tinha uma morada antes da conquista da terra, a vinda para o assentamento trouxe um duplo dilema: ao trocar o lugar onde moravam antes pelo assentamento, esses indivíduos assumiram uma perspectiva que se revelou problemática, pois passaram a morar numa casa que oficialmente não é deles (porque é do INCRA) e trabalhar numa terra sem algumas condições ou garantias mínimas de rentabilidade.

2.5 TRABALHO: O CENTRO DA VIDA

Atravessando os dois conjuntos de evocações oriundas da palavra indutora *Passado* estão 22 evocações que se reportam ao universo do trabalho ou os efeitos de sua ausência. Como as freqüências se mostraram muito fragmentadas em torno dessa pergunta, a análise não pode se basear em termos da maior ou menor freqüência das evocações, mas em termos das características de um determinado conjunto semântico e sua qualidade enquanto instância sintetizadora e evidenciadora de um tema presente nas indicações fornecidas pelos sujeitos.

Nesse sentido, um conjunto de evocações (marcados em laranja) nos oferece um passado cujo recheio é a rotina de trabalho braçal, tanto de homens como mulheres. Nessa unidade temática, os registros semânticos expressam, por um lado, o tipo de ocupação que

desempenhavam (“trabalho na fazenda”, “apanhar castanha”, “limpar mato”, “trabalho doméstico”, “trabalho em fábrica”, “lavagem e costura de roupa”, “pagava renda ao dono da terra” e “biscates”) e as condições em que viviam decorrentes da natureza precária do trabalho (“viver de ajudas”, “não tinha terra”, “não tinha casa”, “não tinha nada em casa”, “sustentar a família”).

De modo que pela efetividade da presença ou da ausência o trabalho é cercado de um estado de onisciência na vida dos sujeitos. Delimita os rumos das trajetórias pessoais, as escolhas ou a falta delas. Inspira, inclusive, um código ético a partir do qual alguns assentados classificam os demais entre os que são “trabalhador” e os que não são, dado a maior ou menor empenho em manter o lote cultivado, com ou sem chuvas. Assume, portanto, um caráter de valor afetivo e simbólico, tal como também encontrado por Brandão (1999).

Essa classificação simples – “muito trabalhador”/“pouco trabalhador” – não poucas vezes, se faz presente nas assembléias e rodas de conversas entre assentados, marginando os debates, oferecendo parâmetros de maior ou menor aceitação de determinados projetos produtivos que se esboçam, seja por iniciativas de organizações não-governamentais ou de instituições oficiais.

Seo Pituu, quando lembra do início do processo de conquista da terra, no período do acampamento, conduz sua narração no sentido de comparar o que se poderia chamar de “espírito empreendedor” de alguns dos assentados, naquele momento seminal e atualmente. E acaba por localizar uma mudança de conduta de alguns deles, cujas razões remete a esse código ético fundado no trabalho.

É isso que eu quero dizer a você...[...] Naquela época, o caba mostrava tomém que era trabalhador, disposto, viu? E agora é bem pouco que é disposto ao roçado. Tem uns que tem roçado aí que nunca arrancou nem um toco. [...] Eu fico munto triste quando o caba diz que o assentamento não presta. Eu não queria nem repetir essa palavra, mas eu vou repetir pra completar a frase, mas eu vou repetir: quando o caba disser que não presta o assentamento, quem não presta é a pessoa, que a pessoa não é organizada (Seo “Pituu” – Francisco de Assis Silva, assentado – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 24/01/2005).

Esse código ético é alimentado pelo olhar retrospectivo e avaliador das peijas cotidianas que desenha a sua trajetória desde a tenra infância até os dias atuais, mas também pelas novas esperanças e oportunidades oferecidas pelo assentamento enquanto realidade fundante de um novo tempo e de uma nova condição de vida, a partir do qual as famílias passam a se recompor.

A chegada ao assentamento, desde um processo penoso consubstanciado em três despejos, adquiriu um sentido de recomposição de famílias desenraizadas e de superação da condição de mobilidade permanente que desenhava as trajetórias pessoais. A conquista da terra, assim, instituía uma nova perspectiva de futuro: as andanças severinas de anos de trabalho precário pareciam estar condenadas a se transformar em trabalho produtivo garantidor da própria subsistência sem a presença do patrão.

É essa história que apresento no próximo capítulo, desde o primeiro momento em que pus os pés na agrovila Santa Luzia, do assentamento Modelo, em João Câmara, Rio Grande do Norte.

3 PRONTO! É OS QUINZE MINUTO DE LOUCURA QUE DEU NA NOSSA CABEÇA!

O novo sempre acontece à revelia da esmagadora força das leis estatísticas e de sua probabilidade que, para fins práticos e cotidianos, equivale à certeza; assim, o novo sempre surge sob o disfarce do milagre. O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável.

(Hannah Arendt, In: A Condição Humana)

Ao pisar naquele chão não se podia ficar indiferente ao que ele silenciosamente gritava aos meus ouvidos. Em cada pisada, cada passo, um diálogo se travava com uma história plantada por homens e mulheres que talharam na terra, a um só tempo, a superação de um passado esquecível por mesas burocráticas e a presentificação de uma promessa reluzente de futuro possível. Ainda que a única certeza que ele anuncia é de que esses homens e mulheres poderão olhá-lo com os pés fincados em um pedaço de terra que lhes pertencem.

As histórias desses homens e mulheres que protagonizaram a aventura recente de transformar o Mato Grande em território de assentamentos da reforma agrária, ainda estão por ser adequada e exaustivamente contadas. Esse terreno, portanto, ainda não foi devidamente pisado.

Enquanto isso, essas histórias vão marginando as trilhas vicinais de acesso às comunidades rurais que se esgueiram nas laterais das rodovias asfaltadas. Por vezes, as encontramos enterradas no esquecimento de alguma gaveta burocrática, mas também podemos encontrá-las inscritas nas paredes das casas dos assentamentos. Ora florescem no meio do mato, nos lotes, junto às plantações de milho, feijão, jerimum e sorgo. São histórias que se esconderam durante noites e madrugadas pelo mato e que emergiram, impetuosas e insolentes, em propriedades improdutivas.

As histórias com as quais me deparei – que dão corpo ao Assentamento Modelo e mais especialmente à agrovila Santa Luzia – são pedaços de uma história mais ampla – a dos assentamentos criados na região do Mato Grande. Tentarei contá-las naquilo que têm de específico e único para os que dela participaram. Por isso optei em trazer as vozes dos

próprios protagonistas da criação do assentamento Modelo. Suas falas vão montando um retalho de uma tessitura que gesta e conforma o Mato Grande, durante toda a década de 1990, como a segunda maior área de concentração de assentamentos do Rio Grande do Norte.²⁷

A trilha dessa história leva qualquer um que pretenda conhecê-la para perto de um universo que não se exaure em palavras tortas ou direitas, escritas em papel. Não. O papel não é suficiente. Assim como não é suficiente a descrição densa de qualquer dimensão isolada da experiência em gestação com a qual se depara quando se adentra num assentamento de reforma agrária. Os dramas, as tramas, a carga de esperanças e desesperanças que serpenteiam roçados e casas e habitam homens e mulheres se fazem e se desfazem no bailado das poucas nuvens do céu.

Em face das limitações que cercam um trabalho como esse, resta-me apresentar a reconstituição possível de uma multiplicidade de pequenas histórias que brotaram nos encontros informais, nas reuniões, nas leituras e nos momentos de confiança mútua, que construímos juntos, durante manhãs e tardes quentes e noites frias do assentamento Modelo II.

São pedaços da história recente da luta pela terra no Rio Grande do Norte, vocalizadas pelos alto-falantes das lembranças desses homens e mulheres que herdaram as mesmas condições que engendraram episódios ancestrais, como as lutas de Canudos, no sertão baiano, ou a revolta do Caldeirão, no Ceará. Seus depoimentos queimam todo o silêncio que abafa e promove o esquecimento das mazelas que cercam o direito à terra, ao trabalho e a vida para muitas famílias que perambulam pelas capoeiras do interior do Estado, desenraizadas e sem perspectiva de presente ou futuro.

Também descortinam as contradições de um processo ainda inacabado de territorialização²⁸ da reforma agrária no Estado, que se inicia em reuniões semiclandestinas, envolvendo militantes do MST e dos sindicatos rurais e trabalhadores rurais articulados numa rede ampla de contatos construídos a partir de referências políticas, familiares ou comunitárias. Processo que ganha corpo nos caminhões e madrugadas desconfortáveis, carregadores de instáveis coragens para as ocupações, e que se mantém por anos, com

²⁷ Segundo o Plano Regional de Reforma Agrária do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/RN (BRASIL. MINISTÉRIO..., 2004), a área reformada do Mato Grande abrange 16 municípios (9,5% do total de municípios do Estado) e 62 Projetos de Assentamento – PA's (24,6% do total de PA's do Estado).

²⁸ Para efeito de esclarecimento do leitor, o uso do conceito de territorialização será justificado do ponto de vista teórico, no contexto da discussão sobre *território, territorialidade, espaço e lugar* que tentarei fazer nas páginas seguintes.

sucessivos acampamentos e mesmo (e principalmente) após a imissão de posse, quando o *provisório* do acampamento dá lugar à *permanência* do assentamento.

Pedaços de um passado de exclusão da terra, de andanças errantes, de esperanças fugidias, desesperança e submissão ao latifúndio, cada narração posta à minha frente desfolhava as promessas de vida digna que a conquista do assentamento anunciou e ainda anuncia para muitos dos narradores. Mas também as incertezas, as vicissitudes, os conflitos e as necessidades presentes nos processos de reconstrução do futuro de cada um e de todo um coletivo.

As vozes que me fornecem as histórias, as explicações e as angústias do povo e do lugar, permitem-me também conhecer – seja como denúncia ou sugestão involuntária – as clivagens, as demarcações e o jogo das relações de poder e dos espaços políticos. Forjados e instituídos como alteridades, territorialidades vividas e projetos de territorialização, no processo mais amplo de gestão do assentamento e da vida da comunidade.

Apresentá-las, como o faço agora, é uma tentativa de seguir os conselhos da entusiástica poesia de Claufe Rodrigues (2004, p. 35). Ele brada:

Escreva sua história na areia da praia
para que as ondas a levem através dos sete mares
até tornar-se lenda na boca de estrelas cadentes.
Conte sua história ao vento,
cante-a nos bares para os rudes marujos,
aqueles cujos olhos são faróis sujos, sem brilho.
Escreva no asfalto, com sangue,
grite bem alto a sua história,
antes que ela seja varrida na manhã seguinte pelos garis.
Abra o peito na direção dos canhões!
Suba nos tanques de Pequim!
Derrube os muros de Berlim!
Destrua as cátedras de Paris!
Defenda sua palavra.
A vida não vale nada se você não tem uma boa história para contar.

Cada assentamento traz, dentro de si, um turbilhão de pequenas boas histórias a serem sopradas pelos ventos que serpenteiam as estradas e “quebradas”, que as conduzam às cidades e a outros assentamentos, para se tornarem lendas nas bocas de caminantes. Escrevê-las é se comprometer com que não sejam enterradas pelo mesmo esquecimento que transforma terras agricultáveis em latifúndios improdutivos.

Mais do que isso. Escrevê-las é evidenciar a dimensão da *subjetividade coletiva* dessas pessoas, que empreenderam um processo que implica, no limite, numa reconstrução de si mesmas e de um espaço. Cortaram cercas fincadas em suas mentes impedindo-as de transgredir a lei, a cultura e os valores de legitimação do latifúndio. Ocuparam um espaço marcado pela improdutividade e fundaram um novo lugar para se viver, iniciando um processo de apropriação da terra que fornece materialidade à possibilidade da reforma agrária como “processo social, vivo e ativo, de reformulação de mentalidades e de relações sociais a partir de uma inflexão na experiência de vida do beneficiário, representada pelo acesso à terra, enquanto proprietário e protagonista de um direito” (MARTINS, 2003a, p. 46).

Para além dessas histórias, está o entorno humano-político-econômico-cultural que se alimenta de cada uma delas e, ao mesmo tempo, as conformam e as partejam como *territorialidades*, isto é como um conjunto complexo de relações sociais consubstanciadas na forma específica como os sujeitos sociais vivenciam e intervêm nos espaços territorializando-os. As *territorialidades* são expressões da síntese das interações e construções recíprocas entre as práticas subjetivas que definem (numa *provisoriedade* permanente) o sentimento de pertença social dos sujeitos e suas respectivas encarnações espaciais.

Nesse sentido, a história da aventura inacabada dos trabalhadores do Assentamento Modelo II integra uma história mais ampla. Uma história de *espacialização* do MST e das lutas dos trabalhadores sem terra da região do Mato Grande, isto é, um movimento concreto de construção de um processo de mobilização que se produz e se reproduz espacialmente e territorialmente. É, também, uma história de *re-territorialização* do Mato Grande, no sentido de que esse processo opera uma redefinição do significado que o espaço e o território adquirem para os trabalhadores sem terra na medida em que o conquista e o ocupa.

Sua história é o contexto inacabado e em permanente modificação das interações sociais que os assentados estabelecem entre si e com outros atores externos, cuja dinâmica e tempo são a expressão de uma prática cultural que condensa as trajetórias dos grupos sociais que conformam a comunidade; as memórias e experiências individuais e coletivas; e as representações que orientam as relações dos sujeitos com o lugar, o espaço e o território que criaram desde a ocupação.

Porém, antes de se chegar às histórias, trajetórias, memórias e experiências que alimentam a população da Agrovila Santa Luzia, do Assentamento Modelo, é preciso reconhecer o seu entorno histórico e territorial: a região do Mato Grande.

3.1 O ENCONTRO DO MST COM O MATO GRANDE

Quando pomos os pés no assentamento Modelo, estamos pisando num pedaço da história recente da luta pela terra e pela reforma agrária do Rio Grande do Norte. Este pedaço está encravado na área reformada do Mato Grande, denominação popular dada à porção mais nordeste do Estado, em virtude da existência de uma grande mata predominante na área, no período colonial.

Esta denominação é reconhecida popularmente e nos meios políticos, embora não tenha sido ainda reconhecida pelos órgãos oficiais, o que torna imprecisa a sua delimitação geográfica. Não obstante, partindo dos critérios técnicos adotados pelos órgãos oficiais de geografia e estatística para fins de planejamento governamental, é possível definir sua abrangência nos marcos de três zonas homogêneas e da reunião dos seguintes municípios:

a) a Zona do Litoral Oriental (envolvendo os municípios de Ceará-Mirim, Rio do Fogo e Maxaranguape);

b) a Zona do Litoral Norte (João Câmara, Lajes, Jardim de Angicos, Pedro Avelino, Poço Branco, Taipu, Touros, Galinhos, Jandaíra, Parazinho, Pedra Grande, Pedra Preta, São Bento do Norte, Caiçara do Norte, São Miguel de Touros e Pureza); e

c) a Zona Agreste (Bento Fernandes e Caiçara do Rio dos Ventos).

Dentre todas as zonas que compõem o Mato Grande, a Zona Homogênea do Litoral Norte aparece como a principal, pela sua área de abrangência (19 municípios), ocupando uma superfície de 8.484 km², e uma população de 168.776 pessoas. (RIO GRANDE DO NORTE, 2002)

Entre as décadas de 1950 e 1970, o Mato Grande era reconhecido como um grande produtor de algodão e sisal, como também se destacava na criação de gado. Atualmente, predomina a cultura de subsistência, apesar de a fruticultura ocupar certa relevância na economia da região. (ARAÚJO, 2000)

Desde essa época, a Igreja, através do Serviço de Assistência Rural (SAR), desenvolvia um trabalho de organização de grupos de trabalhadores e lideranças sindicais, através de atividades e projetos de educação popular e formação política.²⁹ Essa dinâmica não

²⁹ Essa atuação da Igreja junto ao movimento sindical rural, no Rio Grande do Norte, tem suas raízes no processo de sindicalização rural por ela estimulado, através dos seus organismos (SAR – Serviço de Assistência Rural e MEB – Movimento de Educação de Base) desde a década de 1960. Tratava-se de uma tentativa de bloquear a influência das Ligas Camponesas (que então surgiam nos estados vizinhos da Paraíba e Pernambuco) e dos comunistas. Como resultado desse trabalho, vários sindicatos rurais e a própria Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Norte foram fundados. Ver a respeito, Silva (1995), Germano (1989), Cruz (1982) e Araújo (2000).

se dava à toa. O Mato Grande é um chão marcado por lutas históricas de famílias de trabalhadores rurais envolvidas em processos de conflito fundiário, de resistências à expropriação ou a perda da posse da terra adquirida por herança familiar ou por longos processos de ocupação da terra. Conflitos originários de décadas e décadas de mandonismo de *coronéis* cuja história de enriquecimento pode ser lida pela narrativa contemporânea de inúmeras pessoas anônimas que guardaram na memória os relatos de antepassados que tiveram suas pequenas propriedades tomadas pela pressão e intimidação de fazendeiros de “sobrenome importante”. Também esses relatos estão “por aí” (ou, mais adequadamente, “por lá”) dispersos à espera de quem os reúna e re-conte a história da riqueza dos fazendeiros do Mato Grande.

A respeito dessa situação de tensão e conflitividade vivida na região, Silva (1995) aponta que entre 1960 e 1990, foram registrados, no Rio Grande do Norte, 151 conflitos de terra, dos quais 59 se concentravam em municípios da região do Mato Grande.

Nesses conflitos aparecem, fortemente, os efeitos do processo de estagnação econômica oriunda da derrocada da cultura do algodão no Estado e nessa região em particular, em decorrência da praga do bicudo e da fragilidade do tipo de inserção da produção local na dinâmica do mercado externo, cada vez mais tensionado por novos padrões de competitividade e qualidade dos produtos. (RIO GRANDE DO NORTE, 2002)

Reunindo todos esses elementos, temos um caldeirão cuja composição propicia a constituição de um terreno potencial para a ação mais ou menos organizada das entidades e organizações ligadas aos trabalhadores rurais, seja dos sindicatos, das pastorais de terra, seja do MST.

Foi no Mato Grande que o MST ganhou a sua maior visibilidade desde que “chegou”³⁰ ao Estado em 1989. Mas contatos anteriores entre a sua direção nacional e lideranças locais dos trabalhadores rurais já existiam desde a participação de algumas dessas lideranças em eventos e encontros promovidos pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, que redundaram na fundação do MST (ARAÚJO, 2000).

Em 1989, a partir de uma estratégia de expansão, a direção nacional do MST resolveu investir esforços na construção do Movimento no Rio Grande do Norte. Para isso realizou

³⁰ Merece um estudo específico algumas das especificidades desse processo de formação do MST no Rio Grande do Norte. Pois ele não “emerge” das lutas e conflitos já existentes, mas “chega” como um ente “exterior” para, depois, se articular aos conflitos e atores existentes. Não apenas na forma de abordagem – como uma entidade que, vindo “de fora”, se apresenta aos trabalhadores para “organizar” a luta –, mas também no fato de que traz militantes de outros estados, cujas feições acentuadamente européias, sotaques e modos de expressão, lhes davam uma aura de “estrangeiros”. Sobre esse processo, ver Sousa (1995), Dantas (1996), Araújo (2000) e Paiva (2003).

contatos junto a lideranças do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Rafael, município localizado em área convencionalmente denominada de Vale do Assú.

Com o objetivo de iniciar um processo de articulação política e formação do MST nessa região, foram “destacados” cinco militantes: uma da Paraíba e quatro do Ceará. Deste grupo, a paraibana Neide, permaneceu na área, junto a quem a direção nacional destacou a catarinense (de ascendência italiana) Livânia Frizon. Juntas, deveriam organizar o Movimento no Rio Grande do Norte (DANTAS, 1996, ARAÚJO, 2000).

A área escolhida para a primeira ocupação do MST no Estado, localizava-se próxima aos municípios de Assú e São Rafael, onde emergiam conflitos decorrentes da construção da Barragem Armando Ribeiro Gonçalves. Ali começaram suas atividades, realizando conversas com lideranças sindicais e comunitárias locais, tentando conhecer melhor a região.

Foram duas tentativas de ocupação na região, entre janeiro e fevereiro de 1990, ambas sem êxito. Dantas (1996, p. 22) é quem nos conta os desdobramentos.

Livânia chega ao Estado ‘dez dias’ antes da primeira tentativa de ocupação da fazenda Bom Futuro, localizada no município de Janduís. A referida ocupação foi frustrada e os sem terra foram expulsos por capangas sem a ‘ajuda da polícia’. Em seguida uma outra tentativa de ocupação, desta vez na fazenda Palestina, município de Jucurutu. Como a primeira, essa também fracassou. Já haviam ‘vazado’ informações, o que permitiu aos fazendeiros se anteciparem. Nessa ocasião, Livânia que encontrava-se em Santana do Matos para levar o ‘pessoal’ à ocupação, foi presa e recambiada para Natal onde permaneceu três dias na prisão.

Avaliando esse desastrado *début* em terras potiguares, o Movimento resolve não mais investir seus esforços nas regiões que serviram de palco para as prisões de seus militantes. Concorreram para essa decisão, tanto pela tensão criada pelas sucessivas (e fracassadas) tentativas de ocupação, como também por outros fatores, como as condições da maior parte do solo da região (seco e pedregoso) e a dificuldade em mobilizar trabalhadores para as ocupações, devido à distância que separava as comunidades.

Os militantes foram orientados a desenvolverem um processo de maior enraizamento do Movimento junto a lideranças sindicais e dos movimentos sociais rurais locais, articulando a partir daí, a participação de uma representação do Estado no II Congresso Nacional do MST, realizado em maio de 1990, em Brasília.

Nesse processo, de visitas e reuniões com lideranças do movimento sindical rural, articulações junto a outros atores com atuação no campo e discussões sobre as linhas de ação

do MST é que se amadureceu a decisão de se redefinir a área de intervenção do Movimento. Daí se escolheu a região do Mato Grande, onde o SAR já desenvolvia um trabalho de acompanhamento e organização dos trabalhadores rurais (PAIVA, 2003).

De retorno ao Estado, após o II Congresso Nacional, os militantes do MST, já articulados com outros atores com atuação no campo, como o SAR e algumas lideranças sindicais rurais da região, iniciaram o *trabalho de base* com vistas as primeiras ocupações de terra em áreas do Mato Grande.

Ainda que dessa vez as ações se mostrassem mais organizadas e mais articuladas com atores locais, era perceptível a *estrangeiridade* do Movimento para com a cultura política das famílias de trabalhadores rurais do lugar. Manifesta na bandeira vermelha que aparecia nas reuniões; na forma de vestir, no sotaque e nos jargões presentes na linguagem dos militantes; e, principalmente, no discurso incisivamente questionador da suposta “naturalidade” das condições sociais de pobreza e subjugação aos proprietários de terra, em que viviam aquelas famílias, dos *lugares sociais* a que estavam destinadas.

Não obstante essas adversidades, que foram sendo administradas no próprio processo de mobilização, em julho de 1990 – dois meses depois do II Congresso Nacional do MST – ocorre a ocupação da fazenda Marajó. Não se rompiam apenas as cercas da fazenda, mas cercas invisíveis e ao mesmo tempo perceptíveis, internalizadas nos corações e mentes de algumas daquelas famílias, que a partir dali experienciavam algo inédito em suas trajetórias de pobres do campo.

Para as famílias, que entram na luta pela terra, a desobediência ganha sentido e o medo vai sendo rompido, à medida que a possibilidade e o interesse de ter a terra os vão encorajando na organização e participação no processo de ocupação. É compreensível que nesse momento o medo apareça de forma acentuada, pois os riscos reais estão postos, as incertezas do que vai acontecer, a possibilidade da prisão e de várias outras formas de violência, a autoridade dos patrões que deixaram para trás (PAIVA, 2003, p. 34).

Essa primeira ocupação envolveu famílias, em sua maioria, vindas dos municípios de Parazinho e Pedra Grande, articuladas com o apoio do SAR, Federação dos Trabalhadores Rurais do Rio Grande do Norte (FETARN), sindicatos e outras entidades. Mesmo assim, conforme relatos colhidos por Paiva (2003) a manutenção das pessoas na ocupação não foi uma tarefa fácil, pois todos os fatores que pesavam negativamente estavam acionados, desde

o desconforto do acampamento e a imprevisibilidade da própria situação de acampado, até as pressões sociais e políticas do fazendeiro, da polícia, enfim, dos atores contrários à ação.

Uma das lideranças do MST à época, Livânia Frizon ressalta que a ocupação da Fazenda Marajó se configurou como exemplo para os trabalhadores das redondezas (e, em especial, dos que entraram na Fazenda Modelo) de ação bem sucedida com vistas a obtenção de terra para efeito da reforma agrária. Tanto que, segundo ela, a ocupação da Fazenda Modelo tornou-se um empreendimento mais fácil de conduzir do que a ocupação da Fazenda Marajó.

Foi mais fácil do que para a Marajó, porque eu já tinha uma experiência com o povo da região mesmo. [...] Tanto que a Marajó não teve despejo e mesmo assim teve muita gente que só pelos boatos, teve gente que correu. Enquanto que eu ficava a semana todinha refém, não podia dormir se não fosse lá, porque senão o povo corria de lá com medo. E na Modelo, teve quatro ou cinco despejo, apanharam e, quer dizer, eles aprenderam a construir resistência e a luta porque viram que quem tinha feito isso tinha conseguido a terra... (Livânia Frizon, Coordenadora do MST e da ocupação de terra da Fazenda Modelo à época do conflito – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 01/12/2004)

O desenrolar dessa primeira experiência de ocupação, na Fazenda Marajó, implicou na conquista da terra por aquelas famílias, mas representou, igualmente, um momento seminal, a partir do qual um conjunto de novas ações ganhou força e demarcou uma nova configuração territorial na região, composta pelos assentamentos da reforma agrária. Nesse sentido, inclusive, os autores do Plano de Desenvolvimento Sustentável da Zona Homogênea do Litoral Norte reconhecem essa importância e dinâmica diferenciada empreendida pelos assentamentos surgidos nesse território.

Um aspecto que não pode ser esquecido e que teve grande importância na reestruturação e ocupação espacial da região nos últimos anos é a política de reforma agrária implementada pelos governos federal e estadual, através da estratégia de assentamentos rurais. Das 13.857 famílias assentadas pelo INCRA no Estado desde 1987, 34% delas foram para assentamentos localizados nos municípios do Litoral Norte, principalmente, João Câmara e Touros (RIO GRANDE DO NORTE, 2002, p. 27).

Ao mesmo tempo, essa experiência constituiu-se num novo campo de conflitos, internamente aos atores que desenvolviam uma ação político-organizativa junto aos trabalhadores rurais naquele momento, especialmente entre o MST e setores do movimento

sindical, ligados a FETARN.³¹ As contradições se estabeleceram ainda durante o acampamento, quando do cadastramento das famílias, e se espraiou por todo o período seguinte, ampliando-se no sentido de uma deterioração das relações do MST também com alguns setores da Igreja, cujo apoio às ações do Movimento tornavam-se pontuais.

Em depoimento colhido por Sousa (1995, p. 104-105) um importante membro do SAR, um organismo da Igreja responsável por acompanhar os conflitos de terra no Estado, esclarece uma faceta decisiva das divergências surgidas entre as lideranças das ocupações. Segundo ele, em inícios da década de 1990, a Pastoral Rural, em todo o Nordeste, já discutia, criticamente, sua relação com o MST.

Nós participamos muito de reuniões. Na Pastoral Rural havia certa recusa, não é pela linha do Movimento dos Sem Terra que estava instalando a nível de Nordeste. Mas ao seu método de discussão com os trabalhadores e também a forma como eles [MST] entravam na área sem discussão prévia com as entidades ligadas à Igreja. [...] era um grupo fechado [...] pra fazer as ocupações [...], e somente depois da ocupação é que o pessoal vinha pedir o apoio das entidades presentes na área. Então, havia uma crítica muito grande sobre essa forma de ocupação de terra. [...] Aqui no Rio Grande do Norte a situação foi semelhante ao que estava ocorrendo no Nordeste.

Não obstante, essa primeira experiência abriu as portas da consolidação do MST no Estado. Um balanço ainda provisório de sua atuação em terras potiguares, realizado em trabalhos recentes, revelam que além de Marajó, o grupo coordenou, durante a década de 1990, as seguintes ocupações:

- a) em 1991, fazenda Surubim (Poço Branco) e Rockefeller (São Gonçalo do Amarante);
- b) em 1992, fazendas Itapitinga e Nogueira (São Gonçalo do Amarante); Santa Vitória (São Bento do Norte), Zabelê (Touros) e Boa Sorte;
- c) em 1993, Saramandaia (João Câmara) e Riacho Fechado (Bento Fernandes);
- d) Em 1994, Modelo (ambas em João Câmara).

Nesse percurso, teve destaque o processo que redundou na conquista da Fazenda Zabelê, que desde a década de 1970 era palco de seguidos conflitos episódicos entre trabalhadores e fazendeiro. Em 1992, a capital do estado assistiu a chegada de um grande

³¹ Em conversas informais pudemos identificar na raiz dos conflitos entre as lideranças uma disputa pelo controle do processo político de ocupação e assentamento dos trabalhadores, cujos contornos opunham a direção *estrangeira* do MST e as lideranças "locais". Esse conflito redundou na configuração de uma dissidência dentro do MST local que se denominou MLST (Movimento de Libertação dos Sem Terra), em meados de 1997. Um dos efeitos desse processo foi a perda da referência do MST junto a alguns assentamentos, inclusive o Assentamento Modelo.

grupo de famílias coordenadas pelo MST, que ocupou pela primeira vez a sede da Superintendência Regional do INCRA, reivindicando a desapropriação da Fazenda Zabelê. No ano seguinte, o conflito explode com a ocupação de uma área da fazenda, recebendo ampla cobertura jornalística e apoio de um conjunto significativo de entidades civis (Igreja, sindicatos, centrais sindicais, partidos políticos).

Por esses e outros episódios, desconsideradas quaisquer avaliações sobre a conduta, as formas de ação e pressão do MST, ou os componentes ideológicos que conformam seu ideário, suas incursões re-territorializaram o Mato Grande, até então uma região marcada pela concentração fundiária gestada à base de práticas coronelistas e relações de mandonismo. As ocupações de terra que pontilharam a década de 1990 redefiniram o Mato Grande como um território forjado a partir da transgressão às cercas que os coronéis ancestrais encravaram no chão. Garantiram, assim, a democratização do acesso a terra para um conjunto considerável de famílias que, por algum tempo, viviam sob regimes de trabalho precário e que passaram a se utilizar das ocupações para escaparem da condenação à marginalidade social.

Talvez um dos parâmetros mais consistentes dessa democratização fundiária no Mato Grande a partir desse processo de ocupações, esteja nos dados do INCRA, apresentados por Paiva (2003, p. 40), segundo a qual naquela região,

entre 1986 e 1997, foram concedidos 23 termos de imissão de posse, dos quais 20 foram gerados de ocupações coordenadas pelo MST, 10 foram imitados em 1997. Como o termo de posse é liberado no mínimo dois anos após a ocupação, significa que estes dados refletem o crescimento do MST na região, a partir de 1993.

3.2 A CONQUISTA DA FAZENDA MODELO

A Agrovila Santa Luzia integra o Assentamento Modelo. Saindo de Natal, capital do Estado, percorre-se 75 km até a chegada em João Câmara. De lá, segue-se mais 6,3 km pela BR 406, até a rodovia que se dirige ao município de Caiçara do Norte. Cerca de 6 km depois, a entrada do assentamento torna-se visível, à esquerda, numa estrada carroçável. Da margem da rodovia asfaltada até a agrovila são 1.300 metros. Durante o percurso, nos deparamos, primeiro, com um dos três poços artesianos que servem à comunidade. Um pouco mais à frente, o campo de futebol, e depois as casas dos moradores.

Antes de ser assentamento, aquela área integrava o imóvel Modelo/Nazaré, uma propriedade da Irmãos Arnaud Agropecuária S/A com cerca de 7.300 ha, das quais 4.687 ha

foram obtidas para desapropriação. Tratava-se de uma Fazenda que teve como seu primeiro proprietário legal o Sr. João Câmara, liderança política da região nos anos vinte e trinta, a quem o município lhe deve o nome.

Essa fazenda, muito próspera na época em que o Estado era um grande produtor de algodão, já se caracterizava, desde fins da década de 1980, como uma propriedade improdutiva, empregando alguns trabalhadores temporários, outros como parceiros, e alguns outros como meeiros³². A área, no momento da desapropriação, comportava uma plantação de milho (100 ha) e sorgo (300 ha), além de 1.252 ha de pastagem natural e 3.022 ha de área aproveitável não utilizada.

O Assentamento Modelo está encravado em uma área reformada – o Mato Grande – onde se registra a maior concentração de Projetos de Assentamento com mais de 50,0% de área útil não explorada. Na ausência de pesquisas que expliquem tal dado, o PRRA-RN (2004), aventa quatro hipóteses explicativas: a) a dificuldade de acesso, pelos assentados, ao montante de créditos e benefícios necessários para a efetiva exploração de toda a área; b) a existência de áreas inaptas à exploração agrícola na área útil do projeto de assentamento; c) a concessão de área maior do que a disponibilidade de mão-de-obra das famílias assentadas; e) a implantação de sistemas de produção mais intensivos, prescindindo, portanto, de extensões menores de 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, coordenadas por militantes do MST, ocuparam a Fazenda do Sr. Arnaud Júnior Câmara. Foram nove meses de luta, uma “peleja” de quatro despejos que a linguagem jurídica denomina de *reintegrações de posse*, marcadas 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.

Foi preciso, antes, todo um processo de organização, de mobilização dos possíveis ocupantes, nas comunidades e municípios circunvizinhos, a partir de reuniões semiclandestinas, no que os militantes comumente chamam de *trabalho de base*. Trata-se de um processo amplo de formação dos espaços de interação, comunicação e resistência, que dão sustentação política e organizativa à ação. Em sua dinâmica envolve os possíveis sujeitos responsáveis pela ocupação de terra, sejam eles trabalhadores com experiência na lida da roça,

³² A *parceria* e a *meagem* são o que Gorender (2004) denomina de “formas camponesas dependentes”, modalidades de contratação de mão-de-obra no campo, em que a remuneração do trabalhador não é inteiramente salarial, mas sim combinada com o tempo de uso e/ou a produção que realiza numa determinada propriedade.

sejam trabalhadores cujas trajetórias são marcadas por pouca ou nenhuma ligação com o trabalho agrícola.

Mas esse momento é apenas um capítulo – o primeiro – de uma trama mais complexa: a ocupação. Que vêm a ser, por sua vez, um momento (seguramente o mais tenso e dramático) do que se configurou principal e específica estratégia de luta e conquista de terra no Brasil. A ocupação de terra, no dizer de Fernandes (2001, p. 03), se define como um “processo socioespacial e político [...] [que] desenvolve-se nos processos de espacialização e territorialização, quando são criadas e recriadas as experiências de resistência dos sem-terra”. De um modo geral, afirma esse autor, são ações que têm como ponto de partida um *trabalho de base* onde se gestam o sujeitos que operarão a ocupação.

Esse processo se constrói em espaços de socialização política através dos quais se dá um processo amplo de aprendizado e interação, onde ocorrem trocas de experiências, o conhecimento das trajetórias de vida de cada um, as discussões de “conscientização” da condição de expropriados e explorados, e a definição dos objetivos daquele coletivo recém aglutinado.

De fato, é pertinente entender as ocupações na perspectiva de que elas operam uma *espacialização* e uma *territorialização* da luta pela terra. Isto é, redesenham um determinado espaço e um território, constituídos anteriormente, a partir de um processo sócio-histórico fundado numa perspectiva de afirmação do latifúndio e da renda da terra, desde uma nova confluência de forças sociais articuladas em torno de um outro projeto territorial, de democratização do acesso a terra. E a definição desse projeto de territorialização, entre os sujeitos que o protagoniza, vai sendo construída, mais ou menos consensualmente, não apenas no processo de luta, mas fundamentalmente no momento posterior à conquista da terra.

Contudo, esse consenso não se estabelece com base numa adesão à doutrina ideológica dos dirigentes do movimento, dos coordenadores do trabalho de base, ou a partir de uma consistente convicção de que se trata de uma justa reivindicação de um direito.

Qualquer tentativa de se abordar as ocupações e os seus primeiros efeitos organizativos – os acampamentos – como resultados de um trabalho com alto nível de homogeneidade e sintonia político-organizativo-ideológica entre dirigentes e dirigidos, tráfegará por uma área fortemente marcada pela mitificação desses processos.

Dantas (1996, p. 57-58), estudando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Rio Grande do Norte faz inferências no mesmo sentido quando reconhece que

[...] o próprio movimento convive no seu interior com homogeneidades e heterogeneidades políticas e culturais. [...] Estas diferenças não significam a falta de consenso no interior e exterior do MST, mas revelam uma não uniformidade em relação a referências políticas múltiplas.

Também Martins (2003a) percebe que os sujeitos que participam das empreitadas de uma ocupação de terra o fazem a partir de uma escala de urgências próprias de um vivencial submetido a processos de desenraizamento decorrentes da condição de sem-terra. E nessa escala de urgências, a conquista de um pedaço de terra não se reveste do caráter de ser um primeiro passo em direção à conquista de uma nova sociedade (socialista) cuja materialização se situa num futuro indeterminado, mas relativamente próximo.

Não se trata, pois, de um momento, um compasso de um conjunto de outros que compõem a partitura de uma gloriosa revolução protagonizada por sujeitos conscientes do seu caráter socialista. Mas antes, a possibilidade da recomposição de uma segurança perdida num tempo anterior quando a manutenção da família (em crescimento) já não se viabilizava devido à pequenez da propriedade herdada dos pais ou avós e das oportunidades de trabalho e renda postas na região onde viviam.

Papai e eu, a gente trabalhava numa terra muito pequena. A gente morava em Serrinha numa área de terra muito pequena, que só dava mermo pa comer. Era uma faixa de cinco hectare. Então pa uma família é pequeno. A gente era três pessoa: eu e dois irmão meu. Mas a terra era pouca e a gente trabalhava na dos outo pa completar (Seo Genário – Francisco Genário Dantas – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 26/06/2004).

[Meu pai] Ele tinha terra sim, mas era piquinininha, sabe? Bem piquinininha. Umas cabeça que ele tinha lá num pedaço de terra [...]. Ai lá num dava pra ele criar, que era piqueno o pedacinho de terra que ele tinha lá. [...] Trabalhava nesse pedacinho de terra lá que ele tinha, mas sempre ele trabalhava em firma também. Assim, quando chegava o verão ele ia trabalhar em firma. Logo no começo antes dele enfiar da mulé ele foi trabalhar no garimpo, depois do garimpo ele ficou viúvo, foi trabalhar numa firma, na Maísa, São João, em melão (Maria Rosineide da Silva, assentada e Agente Comunitária de Saúde da Agrovila Santa Luzia – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 22/06/2004).

Quando Seo Genário e o marido de Rosineide se integraram à rede de contatos constituída para a ocupação de terra, no começo das articulações, tudo era tensão. As informações não eram precisas. As notícias e boatos que sustentavam o processo de mobilização das famílias circulavam ambíguas, incompletas, algumas equivocadas até.

Foi um rapaz que chegou lá em casa, disse assim: “eu vim aqui, seu Manéu porque sua casa é a casa mais próxima das outras casa, aí o senhor vá àquelas casa mais longe, o senhor vai chamar elas pa uma reunião, marcar uma reunião aqui pa quinta-feira”, aí/aí disse o dia, numa quinta. “Tá certo”. Aí meu pai foi numa reunião pa gente ocupar uma terra acolá...agora ninguém dizia a ninguém, um negócio tudo caladinho aqui, debaixo do pano. Papai “tá certo”. Aí papai foi, convidou um bucado de gente, aqueles pessoal mais longe sabe? (Dona Maria de Fátima Santos Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/07/2004)

O movimento fez reuniões dentro da igreja, né, ninguém sabia pra que era e aonde era a terra, a gente sabia que era pra entrar na terra com a reforma agrária, agora ninguém sabia aonde era a terra...(Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16/04/2004)

Esse clima de ambigüidade e imprecisão quanto às informações, num processo de ocupação, refletem menos uma suposta desorganização, mas, pelo contrário, a possibilidade de êxito da iniciativa. Na “técnica” que rege esses processos, o sucesso depende, em larga medida, da capacidade de concentração, entre um número restrito de militantes, das informações básicas sobre que área será ocupada e quando se dará a ocupação. Segundo Fernandes (2001, p. 05), essa forma de condução dos processos de ocupação remontam aos anos da ditadura, quando

[...] essas reuniões precisavam ser feitas com bastante sigilo por causa da repressão. Com a territorialização da luta e aumento da participação das famílias, estas reuniões se multiplicaram. [...] Esse crescimento também trouxe problemas. Policiais e jagunços passaram a se infiltrar nas reuniões para espionar o desenvolvimento e o irrompimento da luta. Esses espíões muitas vezes não são descobertos e a ocupação acaba sendo frustrada. Para evitar esse fato, as lideranças passaram a informar aos coordenadores de grupos de famílias o dia e lugar das ocupações horas antes de suas realizações.

Assim, como um rastilho de pólvora, as notícias sobre a mobilização para a ocupação se espalhavam por comunidades e famílias de trabalhadores rurais em vários municípios ao redor de João Câmara. Um evento que possibilitaria a conquista de um pedaço de terra incluía-se nas agendas daquelas populações que através de uma rede de familiares, agregados, amigos e colegas de trabalho estabeleciam contato e se integravam às reuniões organizadas pelas lideranças do MST.

Porém, para muitos dos que se envolveram naquela mobilização inicial, não se tratava de um processo de transgressão da propriedade privada com o risco iminente de conflitos com

os donos da terra e a repressão policial, mas de terras que estavam sendo “distribuídas pelo governo”. Sequer sabiam que instância governamental (Município, Estado ou União) supostamente estava se responsabilizando pela suposta distribuição. Esse foi o caso da família de Maria Rosineide da Silva ou Rosa, como é conhecida a agente de saúde da Agrovila Santa Luzia.

Na época eu casei, né? Eu tinha 17 anos. Aí fui morar com meu esposo. Aí depois teve essa terra pra cá. Rita veio na frente, minha cunhada veio na frente, depois ele veio atrás. [...] Ele soube por Rita. Rita estava indo lá pra Vila Velha, lá em Pureza. O irmão dela mora lá. Aí quando chegou lá, ele disse pra ela: Cumade Rita, lá no Mato Grande estão dando uma terra lá. A prefeitura tá dando uma terra... Disseram que era dada, né? Uma terra dada. [...] Quando chegou aqui só que era diferente, né? [...] Eles pensava que era assim: não, o governo tá dando uma terra lá, então pensava que era só chegar e pegar um pedaço de terra. Só que era com luta. Só consegue com luta, né? Depois que chegamos aqui teve a luta pra conseguir a terra. A gente pensava que era só chegar e...o governo dar um pedaço de terra pra trabalhar (Maria Rosineide da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 22/06/2004).

Pensavam que bastava chegar, armar a barraca e aguardar a legalização da posse. Para muitos, tudo seria uma “maravilha”, um processo tranquilo cujo fruto certo era um pedaço de terra para se plantar e se viver melhor.

Aí pra mim eu ia para um lugar bonito, lindo, maravilhoso, pra mim eu ia para uma cidade...(Dona Maria de Fátima Santos Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/07/2004)

Nesse desenho inicial esboçado por alguns dos sujeitos em torno da ocupação de terra, revela-se uma projeção de que aquela iniciativa se daria sob um clima de *tranqüilidade* desde uma *certeza* quanto ao caráter *público* das terras que seriam ocupadas, dado que nas redes de mobilização do movimento dos sem-terra, se veiculava que eram “terras do governo”. Deduz-se daí que o envolvimento de vários sem-terra no processo se deu considerando que por serem *terras públicas* como fator atenuante ao ato transgressor da ocupação.

Nesse sentido, trabalhos recentes sobre a vivência da reforma agrária, mostram que, longe de se encaixar numa difusa concepção de reivindicação e conquista de direitos, há indicações de que o processo de conquista da terra se realiza na base da insegurança e instabilidade de um ato transgressor. Distante, portanto, do que é aceitável socialmente, na medida em que viola o direito à propriedade. Por isso, no imaginário dos

acampados/assentados vigora a preferência por terras públicas, como uma tentativa de encontrar o elo mais frágil do direito de propriedade e agir sobre o ponto de mais fácil ruptura (Martins, 2003a).

Sem nem saber para onde ia, um carro velho de pau, aqueles carros feitos de pau velho, vinha debaixo de chuva em cima do carro. Era tanta gente, era gente demais! Era criança, era rapaz, era moça, era tudo dentro do carro. Era uma bagunça medonha. Aí, pra mim, eu ia para um lugar bonito, lindo, maravilhoso. Pra mim eu ia para uma cidade. Aí quando cheguei aqui na pista parei para ver...Aí o susto maior do mundo. 'E agora a gente vai fazer o quê?' 'Agora é derrubar essa mata aqui!' 'Pelo amor de Deus! Eu não acredito não...' (Dona Maria de Fátima Santos Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/07/2004)

Aí meu irmão disse assim: 'Rita tem umas terra no Mato grande, que o governo dá todo ano terra lá.' E eu e meu esposo nós tinha uma casinha na rua, fazia oito ano que nós morava na rua, em S. Tomé. Aí, quando... eu disse: 'Mãe, vamo simhora que eu vou chamar Arlindo, que essa terra em Mato Grande, meu irmão disse vai ser entregue daqui pro dia quinze de fevereiro.' Eu cheguei aqui no dia cinco de fevereiro de [19]95, embora quando eu cheguei o povo já estava acampado. Aí quando eu cheguei que eu vi as fileira na mata, eu disse: 'Pronto Arlindo, é os quinze minuto de loucura que deu agora na nossa cabeça...' Mas quando eu cheguei fui muito bem recebida, todo mundo me recebeu... (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16/04/2004)

Outros participantes, como Seo Cícero, Seo Cláudio e Seo José Gabriel, por sua vez revelaram, em conversas informais, que entraram no processo já cientes do risco que corriam do enfrentamento com a polícia todas as outras dificuldades que sofreriam. Alguns, inclusive por já terem experiências anteriores de trabalho na região, intuía qual área seria ocupada, a partir das poucas pistas fornecidas pelos militantes do Movimento.

Aquela ocupação representava a possibilidade de superar a situação de precariedade vivenciada desde que se entendiam como gente e que traziam em comum até aquele instante em que estavam prestes a ocupar a fazenda de “Seo” Arnor, numa madrugada fria, trazendo os poucos pertences que tinham e os filhos pequenos, acotovelados em cima de caminhões.

Vim [...] sem nem saber para onde ia, um carro velho de pau, aqueles carros feitos de pau velho. Vinha debaixo de chuva em cima do carro. Era tanta gente! Era gente demais! Era criança, era rapaz, era moça, era tudo dentro do carro, era uma bagunça medonha! (Dona Maria de Fátima Santos – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/07/2004)

Eu e muitos e muito, amanhecemo o dia enrolado numa lona. Olhando um po outro assim como uma raposa bêba na capoeira... (Seo Eduardo Marcelino dos Santos – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

Em sua maioria, homens e mulheres que nasceram e se criaram na roça, vivendo numa pequena casa herdada de seus pais e avós, num pequeno pedaço de terra onde mal cabia a tapera onde moravam e, portanto, não podiam plantar e colher o necessário para a sustentabilidade familiar. Tempo e espaço para essas pessoas são dimensões voláteis porque desde pequenos aprenderam que a sobrevivência se forja na itinerância incessante por terras alheias, onde seu trabalho duro terá uma periodicidade definida e cuja parte significativa da produção lhe será expropriada em face de não serem proprietários da terra.

Na madrugada silenciosa em que os trabalhadores entraram na fazenda Modelo pela primeira vez, se iniciava uma experiência inédita para a grande maioria deles. Nunca haviam participado de uma ocupação antes. Aliás, nunca haviam feito uma coisa daquela: ocupar a terra de outrem! Ainda mais sendo essa terra propriedade de uma família tradicional na região, cujo patriarca – “Coronel” João Câmara – reinou absoluto por muito tempo tendo na propriedade da terra a fonte de seu poder político.



Foto 4 – Famílias de sem terra acampadas na Fazenda Modelo, 1994. Foto do arquivo da Irmã Hildegardes.

Além das cercas visíveis demarcando as grandes propriedades de terra, essas pessoas conviviam com as cercas invisíveis que riscavam e desenhavam a insegurança, o medo e a consciência da forte transgressividade presente no ato da ocupação, um sentimento de culpa

que Freire (1987) nomeava de “a força mágica do poder do senhor”.³³ Como única referência anterior, apenas a experiência recente e próxima da Fazenda Marajó³⁴ servia de inspiração e exemplificação de que aquilo poderia dar certo.

Mesmo assim, havia quem não tinha o menor conhecimento daquele processo e, portanto, não compartilhava dessas referências. De modo que a consciência da transgressão a um dos pilares materiais, simbólicos e ideológicos das relações sociais em vigor – a propriedade privada – nutria temores e vacilos.

Dona Rita, por exemplo, lembra que somente alguns meses depois da ocupação, quando os trabalhadores já se sentiam convictos do recebimento da imissão de posse, é que ela reuniu coragem e revelou aos seus familiares – residentes em São Tomé, de onde ela veio – que aquelas terras que ela havia conquistado eram propriedades de outrem. Até então, temia que fosse vista como uma transgressora no seu sentido mais pejorativo, ou seja, como alguém que estava “tomando” de alguém algo que não lhe pertencia, e cuja posse, portanto, configurava-se como um ato ilegítimo para os padrões ético-morais que sustentavam os valores de sua família.

Em entrevista, Maria da Vitória da Silva (que atende pelo nome de Rivelsa), filha de Dona Rita, ao comentar a resistência em vir morar com sua mãe no assentamento, nos confirmou esse sentimento dominante na família:

Eu não queria vir pra cá, porque eu não queria que minha mãe ficasse aqui. Ai eu fiquei morando com minha avó em São Tomé. [...] Porque achava que isso era uma terra roubada, roubavam a terra dos outros. Ai brigava demais com ela...(Rivelsa – Maria da Vitória da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 15/02/2005)

Os temores nutridos por Dona Rita serpenteavam pelo violento processo ao qual se submeteu, de mobilização (e indução) no sentido de romper as cercas da lei e das regras que ordenam e substancializam relações sociais ancestrais, responsáveis por toda carga de valores ético-morais que forneciam seus códigos de pertença social. Responsáveis, ao mesmo tempo,

³³ O próprio Freire ilustra esse sentimento, numa nota de rodapé em que conta uma história que ouviu de um sociólogo amigo. Segundo o que lhe foi contado, num determinado país latino-americano, um grupo de camponeses se apoderou de um latifúndio e resolveu manter o proprietário da área como refém. Nenhum camponês, contudo, conseguiu cumprir o ofício de guardar o prisioneiro. Só a sua presença já os assustava. Possivelmente, realça Freire, também a ação mesma de lutar contra o patrão lhes provocasse aquele sentimento de culpa, pois o patrão estava “dentro” deles. (FREIRE, 1987, p. 51)

³⁴ O Assentamento Marajó foi o primeiro assentamento conquistado na região do Mato Grande fruto de uma ocupação de terra, pelo MST. Tornou-se referência na região, e base de apoio para o grupo de acampados que vieram a se tornar assentados da Fazenda Modelo.

pela produção histórica das injustiças que vitimavam não apenas a si e sua família, mas todos aqueles que empreenderam aquela ocupação. Em outras pesquisas (QUINTEIRO, 2003; WANDERLEY, 2003) encontram-se registros que apontam no mesmo sentido, o que levou Martins (2003b, p. 47) a afirmar que

Ao contrário da concepção difundida de que se trata de um ato seguro de reivindicação de um direito, a pesquisa nos indica que há uma enorme insegurança na transição, um medo enorme e uma culpa intensa que não chegam a ser aliviadas pelas racionalizações políticas que procuram legitimar a decisão e o ato.

Passemos, agora, a conhecer a história da comunidade, e não apenas de alguns de seus membros, desde o momento em que os primeiros ocupantes madrugam descendo dos caminhões que carregavam medos, coragens, vacilos e esperanças. E se assim é, penso que é melhor deixar que ela transcorra fluente, direto de suas falas e suas escritas.

Entrada na terra – 24 de agosto de 1994

No silêncio da madrugada a marcha avança lentamente e pára em frente a terra sonhada. Um grande silêncio foi interrompido pelo grito: “- Reforma Agrária, já!”. E a foice que já havia cortado tanta linha em terras alheias abre portas da nossa terra. A cerca se abre, acolhe os seus filhos sedentos de justiça. A terra é de quem nela trabalha. Só Deus é o dono da terra. Era uma hora da madrugada. Mais ou menos 400 famílias ocupam a fazenda improdutiva do Sr. José Arnor, em frente do Assentamento Marajó. O povo, com a maior alegria de estar na terra, começou a trabalhar para construir suas barracas. Uns foram tirar os paus. Outros estendiam as lonas. Uns cavavam os buracos. Enquanto isso, as mulheres buscavam varas e lenhas. De repente, no meio daquele verde onde eram matas, de um lado e de outro, vai surgindo, no meio do verde, as barracas de lonas em algumas horas. O que era um nada vai se transformando em acampamento pelas mãos dos trabalhadores. Mas a alegria dos trabalhadores durou pouco tempo. Veio o primeiro despejo. A saída foi negociada pelos policiais, que deram quarenta minutos para desocupar a área. Os trabalhadores saíram. Não houve conflito e foram para a pista (SILVA et al., 2004, p. 15).

Acampados na “beira da pista”, isto é, nas margens da BR 406, os trabalhadores suportaram os primeiros dias sem maiores preocupações com a possibilidade de passarem fome devido à alimentação que, preventivamente, haviam trazido de suas casas. Mas, na memória dos atuais residentes do Assentamento, aquele período foi marcado pela humilhação

a que foram vítimas, por parte daqueles que, trafegando na BR, avistavam as barracas e lhes dirigiam improperios. Era comum serem chamados de “vagabundos”, “ladrões” e “preguiçosos”. Certa indignação, misturada à mágoa, engasga a voz de alguns assentados quando lembram desses momentos.

Esse engasgo e essa mágoa dos assentados quando rememoram esse momento em que foram alvos da hostilidade de alguns dos que passavam pelo acampamento reflete a instalação do conflito em suas respectivas subjetividades. Como um processo que dilacera suas almas, pois também se reconhecem como pertencentes a essa cultura de respeito e legitimação da propriedade privada – afinal, também desejavam ser proprietários rurais! – ainda que ela justifique a injustiça social da qual são vítimas.

Essas passagens do processo de conquista da terra sintetizam um conflito que atinge não apenas subjetividades, mas uma dimensão mais ampla que se refere à própria legitimação da reforma agrária como instrumento de democratização de oportunidades de trabalho e renda e de justiça social. Um conflito que opõe, de um lado, uma cultura de orientação conservadora, resistente à transgressão de um dos pilares da convivência social, a propriedade privada. De outro, os beneficiários de um programa governamental que se realiza como resposta oficial às ocupações de terras, principais mecanismos de pressão dos movimentos sociais do campo e símbolo da transgressão do regime de propriedade de terra legalmente constituído.

As hostilidades vivenciadas pelos assentados de Modelo compõem uma dimensão pouco analisada do processo sócio-histórico da luta pela terra e pela reforma agrária, apontada com muita propriedade por Martins (2003b, p. 48), para quem,

Esse é um tema raramente considerado nos confrontos dos protagonistas da reforma agrária. A reforma propõe uma identidade, altera a situação social dos beneficiários, pede uma reconciliação entre *o que se é agora* e o *reconhecimento desse ser agora*. Porque, de fato, o assentado é beneficiário de uma transgressão, coisa que ele próprio reconhece.

No seio desse conflito, a promessa de um novo futuro (anunciado pelas lideranças do movimento) se choca com as hostilidades de segmentos sociais das populações vizinhas, apresentando-os a uma apreensão da reforma agrária como um processo de afastamento do assentado em relação à sociedade da qual ele anseia ser membro. De modo que

[...] o preconceito dos vizinhos e das populações das áreas próximas, [...] sugere que, no fundo, o programa de reforma agrária é popularmente entendido como um programa de injustiça social, um programa que beneficia quem transgride o direito de propriedade, mas se omite em relação às “pessoas ordeiras”, que não invadem terra alheia (MARTINS, 2003b, p. 48).

Nas suas falas, os trabalhadores apresentam o período do acampamento como um momento de vívidas dificuldades, especialmente, quando a demora de resolução do conflito coincidia com a escassez de comida e os seguidos despejos, dois dos quais realizados mediante ações violentas da polícia local. Tais situações engendraram, entre eles, relações de solidariedade e união fundamentais para a manutenção do grupo na luta, naquele momento.

Enquanto isso, para o abastecimento d’água do acampamento tinham a solidariedade dos moradores do Assentamento Marajó que ficava nas proximidades da área onde estavam acampados. De lá, traziam água em vasilhas, suspensas nas cabeças.

Veio então a segunda tentativa de ocupação daquela área.

As pessoas ficaram felizes por entrarem mais uma vez na terra e até pensaram que não ia mais sair, por estar na terra do Estado. Já tinha um poço com água abundante, com pés de algarobas, com sombras bastante grandes, mas essa alegria durou pouco tempo. De repente, caminhões e viaturas policiais foram chegando rapidamente. Começou a força bruta dos policiais [...]. Eles amedrontavam o povo e gritavam: Vamos, vocês tem 40 minutos para desocupar a área! Mas nem deixaram o tempo acabar. E fizeram como um bando de urubu de carniça. Começaram a derrubar as barracas, cortar as lonas com crueldade. Comandados por Tenente Moreira, empurravam os trabalhadores. Teve um deles – não um ser humano, um animal – que chegou a chutar uma criança com as botas. E de uns levaram lonas, material de trabalho, como foice, machado, enxada...Foi um sufoco grande...gente correndo com as coisas na cabeça...(SILVA et al., 2004, p. 16)

Frente a esse primeiro despejo, o grupo decidiu acampar em uma área próxima a uma comunidade denominada São Geraldo, onde passaram de dois a três meses. O acampamento foi montado numa área estratégica, ao lado de uma Casa de Farinha e de um poço d’água do Governo do Estado, perto do assentamento Marajó. As famílias continuavam tendo que se abrigarem sob as barracas.

Depois desses dois ou três meses, o grupo foi para onde vários outros companheiros (sindicatos, UFRN, CUT, ONG’s) lhes apoiaram e ajudaram muito. Os trabalhadores ficaram nas sombras de juazeiros cujas sombras os amparavam do sol. E os companheiros do Assentamento Marajó, [...], também lhes deram as mãos. Cederam-lhes um lote para o grupo de

acampados cortar lenha para sobreviver enquanto estivesse lá, porque eles já tinham passado pela mesma situação (SILVA et al., 2004, p. 16).

Depois de alguns meses instalados próximos ao Assentamento Marajó os acampados foram novamente para a beira da estrada, enquanto aguardavam a desapropriação da terra.

Mas o tempo vai passando e a terra não é desapropriada. O sofrimento, a discriminação, a fome, as dificuldades aumentam. Até mesmo a desilusão dos trabalhadores, passando frio, fome, chuva e sol. Comiam quarenta³⁵ de manhã e à noite. As vezes a média comia um feijãozinho. Os agricultores parados, vendo a chuva na terra e eles só sentados, olhando cair água sobre a terra sem poder sequer plantar um grão de feijão ou milho para matar a fome da família. Mas...o povo levanta a cabeça e vê que é preciso juntar as mãos aos companheiros e lutar para mudar aquela realidade. No olhar a inspiração, a coragem, a força de luta para que “o amanhã nos encontre sorridentes festejando a nossa liberdade” (SILVA et al., 2004, p. 17).

Em 15 de fevereiro de 1995, o grupo tentou entrar novamente na terra. Após o término da montagem das barracas, mais uma vez foram apossados pela tropa de policiais comandados por um policial chamado Tenente Moreira, de triste memória para os trabalhadores.

Querendo enganar o grupo com uma ordem de despejo de 1994 e agredindo os trabalhadores, [o Tenente Moreira] deu quarenta minutos para que eles saíssem da terra. Os policiais bateram nos trabalhadores com cassetete. Quebraram a clavícula de um senhor chamado Cláudio, com o cabo de um revólver, e [...] deram tiros para cima para fazer medo ao grupo. Crianças e mulheres choravam. Era uma grande comoção. Levaram cinco companheiros, Antonio Pedro, Hânorio, Damião, Toninho e Zequinha, como se fossem ladrões e criminosos. E ainda mandaram os acampados baixarem as foices. E o povo baixou por ver policiais bem armados e as armas que os trabalhadores só tinham eram suas ferramentas de trabalho. Os policiais mandaram eles se afastarem para alguns deles pegarem as foices e as ferramentas. Depois foram até a bandeira do MST e a rasgaram. E os acampados vendo aqueles pais de famílias sendo colocados dentro das viaturas...Essas pessoas sem coração, ou com coração de pedra, não respeitaram nem as crianças. Como um bando de urubus em cima da carniça, despejaram alguns pobres trabalhadores que estavam ali para arrumar alguns palmos de terras para trabalhar (SILVA et al., 2004, p. 17).

Esse penoso processo foi encerrado com a divulgação da imissão de posse, em 17 de julho de 1995.

³⁵ “Quarenta” é o nome dado a um preparo de milho, semelhante à polenta. Em visitas a outros assentamentos, descobri que esse preparo foi consumido também em outras ocupações do MST.

Para a alegria do povo que sofreu o pão que o diabo amassou, chega a sonhada imissão de posse pelo que eles tanto sofreram. Porque a terra só se ganha com luta...e o povo que tinha sofrido medo embaixo de barracas com sol e chuva teve a paciência de ficar no acampamento e lutar pela terra. Agora todos vêem que valeu a pena lutar com todo sofrimento. Após o cansaço de onze meses de lutas, resolvem festejar essa alegria fazendo uma celebração com a Irmã Hildegardes para louvar e agradecer a Deus por finalmente conseguir a terra. E para animar a noite fizeram um forró (SILVA et al., 2004, p. 20).

3.3 PALMOS DE TERRA PARA TRABALHAR E “SER GENTE”

A conquista da terra encerra, para muitos assentados, um ciclo de extrema pobreza e insegurança, mediadas pela itinerância sintetizada na expressão “estar sorto no mei do mundo” que alguns entrevistados me ofereciam para caracterizar suas vidas antes de entrarem no processo de ocupação da Fazenda Modelo.

Como forma de me aproximar das significações que expressassem a atual condição de assentado e, indiretamente, dimensionasse a importância desse momento em comparação com o momento anterior, incluí no teste de associação livre, uma pergunta acerca das palavras/expressões que lhes vinha à cabeça quando pensavam no presente em que viviam.

O resultado está apresentado no Quadro abaixo, organizada pela ordem de evocação (primeira, segunda e terceira) e pela frequência total de cada uma das evocações.

QUADRO 2 – “Expressões que te remetem ao presente no assentamento”

<i>Unidade Semântica</i>	<i>Ordem de evocação</i>			<i>Frequência da evocação</i>
	<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>	
trabalho	3	1	2	6
tem terra	5			5
roçado	1		2	3
melhor	2			2
tem um lar		1	1	2
estudo dos filhos	1			1
vinda assent.cons.muitacoisa	1			1
não pode vender	1			1
diferente	1			1
ruim	1			1
não gosta (os filhos gostam)	1			1
tá muito bom	1			1
arrepende-se	1			1
sossego	1			1
feliz	1			1
céu	1			1
bom demais	1			1
preocupação com filhos	1			1
bom, tem mãe, pai, família	1			1

problemas financeiros	1			1
sofrimento morte mãe/filho furado	1			1
terra fraca	1			1
"presa"	1			1
tranquilo		1		1
tem carroça		1		1
passando fome		1		1
casa própria		1		1
é amigo de todos		1		1
pensava uma coisa e é outra		1		1
liberto		1		1
gado		1		1
não alimenta os filhos		1		1
pegando um dinheirinho		1		1
com saúde		1		1
falta o que dar aos filhos		1		1
falta de saúde		1		1
liberdade		1		1
dívida		1		1
filhos		1		1
sonho dos filhos realizado			1	1
tem mulher, casa, família			1	1
acompanhamento técnico			1	1
lugar calmo			1	1
esquecidos pelo governo			1	1
lá fora tava melhor			1	1
criação de animais			1	1
melhoramento			1	1
desemprego			1	1
sofre com bebida do marido			1	1
TOTAL	29	18	15	62

Do conjunto de unidades semânticas dois temas se estruturam: um primeiro, marcado pelas linhas em lilás e composto pela maioria das evocações, caracteriza positivamente o momento presente no assentamento, assinalando predominantemente as conquistas materiais (“trabalho”, “terra”, “um lar”, “casa própria”, “carroça”, criação de animais”) que lhes dão algumas garantias básicas para a condução da própria vida e da família.

Mas há espaço, também, para a indicação de uma nova dinâmica de vida que se apresenta como contraditória com a dinâmica anterior regida pela itinerância insegura. Essa nova situação se codifica nas expressões “sossego” e “tranquilo” – referentes à segurança proporcionada pela permanência no assentamento –, bem como quando evocam as unidades semânticas “liberto” e “liberdade”, para se referirem à condição de beneficiários diretos daquilo que o próprio trabalho será capaz de auferir-lhes.

Por fim, minoritariamente, aparecem os registros referentes àqueles que não se sentem satisfeitos com o presente, mas numa perspectiva negativa quanto ao resultado da luta pelo assentamento, marcadas em linhas amarelas no Quadro 2. Apresentam expressões que sintetizam um sentimento de arrependimento, fundado em expectativas não concretizadas de melhoria das condições de vida e trabalho e que hoje constrange alguns assentados comprometidos com dívidas e problemas financeiros contraídos quando da aposta em projetos não totalmente executados, tanto pelo abandono oficial, quanto pela qualidade da terra.

3.4 A CONQUISTA DA ESCOLA COMO PARTE DA CONSTRUÇÃO DA AGROVILA.

Conquistada a terra, feita a festa e o forró, a tarefa posta aos assentados era o da construção do Assentamento Modelo e suas duas agrovilas. Numa delas, a agrovila Santa Luzia (ou Modelo II), além das casas dos assentados também se deu o processo de soerguimento da primeira edificação de uso comum: a escola.

Um grupo de mulheres, capitaneadas pela missionária da Congregação das Irmãs do Coração de Jesus, Hildegardes Correa, e Dona Rita, uma das mais ativas mulheres do grupo de recém-assentados, teve participação decisiva nesse processo, organizando turmas de alfabetização de crianças e jovens, negociando com os representantes do poder público municipal a garantia do acesso da comunidade à escolarização formal.

Assim, a preocupação inicial era assegurar as atividades escolares no próprio assentamento, pelo menos às crianças. Quanto aos jovens e adolescentes, intentava-se que fossem asseguradas vagas em escolas na cidade, além de transporte para os estudantes.

Olhe...o primeiro ano depois que nós ganhamo a terra, as criança não ficou matriculada. Ficou cada um que sabia ler ajudava uma turminha, né, dava, assim, uma ajuda. Quando foi, durante esse ano, que ficou assim, a gente ficou lutando, lutando, demo quinze [em tom de raiva] viage na prefeitura pa ver se conseguia uma escola oficial... (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16/04/2004)

Mais de uma dezena é a quantidade da insistência, da teimosia e do compromisso dos assentados em se garantir a continuidade dos estudos dos filhos enquanto se desenrolava o processo de consolidação do assentamento.

A gente chegava lá, perante a Deus, a gente ficava, [...] assim meio dia, sentada assim de frente com ele. E ele atendia todo mundo que chegava, não atendia a gente. A gente dizia: ‘Como é, a resposta da escola, vai ser hoje?’ Quando já era quase 12 hora, meio dia, aí ele dizia: ‘Não! venha na sumana que entra.’ ‘Que dia nós pode vir? Que hora?’ Nós chegava lá, e era o mesmo massacre. Um dia até eu me aborreci e disse pra ele: ‘Me diga uma coisa vocês num diz que escola é prioridade, que toda criança deve ter escola, e como é que você diz que não pode conseguir uma escola pra nosso assentamento?’ (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16/04/2004)

A negação do direito à educação escolar acabou sendo equacionada com a “nomeação” da Irmã Hildegardes Correia como professora das turmas de 1ª a 5ª série, constituídas no assentamento, num trabalho voluntário cujos resultados da avaliação seriam legitimados pelo órgão municipal de educação, conforme acordos construídos entre a prefeitura e representantes da comunidade então recém-assentada.

Quando foi no outo ano nós fumo lutar por transporte e pela uma vaga pra eles. Quase que a gente não conseguia, que tinha uma comissãozinha, [...] mas aí a gente conseguimos, ainda, uma vaga. Mas quando nós chegemo no colégio, no dia que a gente conseguimos a vaga pos jovens, eles disseram que não aceitávamos jovem no colégio sem calça comprida. Aí [a Irmã Hildegardes Correia] conseguiu a calça comprida, aí os menino foram (Rita Francisca da Silva - informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16/04/2004).

As falas revelam a *via crucis* que significou para essa comunidade a conquista da escola em meio a uma discursividade oficial pautada pela afirmação da escola como direito de todos e dever do Estado. A negação do direito à educação escolar se manifestou, também, na dificuldade em se garantir transporte para os jovens estudarem na cidade. Como se carregassem um *karma*, os jovens assentados reviviam – em pleno final do século XX – um dos mesmos constrangimentos que impediam o acesso à escola pelos seus pais e avós, quando jovens. Era como se o mundo estivesse dando voltas, mas continuasse reservando aos jovens assentados o mesmo lugar dos seus antepassados mais próximos.

Nas falas de Dona Rita, a luta encarniçada pela garantia de educação escolar para filhos e netos se apresenta na superação da discursividade oficialista que diz assegurar o direito para todos, mas na prática o nega. Também na superação dos mecanismos sociais discriminatórios que revestem o acesso a um direito pela interposição de condicionalidades infralegais, típicos de uma sociedade excludente e autoritária. Assim, para além de uma distância físico-territorial, o caminho entre a comunidade de assentados e o acesso à escola se

consubstanciava numa distância social, política e cultural, desnudada numa exigência que se alimenta do mais perverso dos mecanismos de exclusão e preconceito social: a aparência dos indivíduos ou a qualidade das roupas que vestem.

Durante o primeiro ano de assentamento, a ausência do espaço escolar oficial e a inexistência de transporte escolar que levasse os jovens do assentamento para uma unidade escolar da cidade, fez com que a Irmã Hildegardes Correia assumisse, voluntariamente, a organização da turma equivalente às primeiras séries do ensino fundamental.

A partir da reunião de um grupo de moradores, foi iniciada a construção do prédio da escola, em taipa, reconhecida inicialmente pela prefeitura como um anexo de uma unidade escolar da comunidade São Geraldo.



Foto 5 – Filhos dos trabalhadores recém-assentados, defronte à casa de taipa que serviu como primeira escola do assentamento Modelo, agrovila Santa Luzia, 1995. Foto do arquivo da Ir. Hildegardes.

Mais uma vez, deixemos que eles mesmos contem essa história.

Quando o grupo chegou no Assentamento Modelo II já sabia que para conseguir uma escola tinha que ir atrás. Então os pais se juntaram com o grupo de jovens e construíram o primeiro colégio. Foi feito de taipa, com varas e paus. As linhas eram de carnaúbas. [...] Quando chovia as paredes começavam a cair, como torrões de barro, mas com muita força de ensinar, D. Rita e outros ensinavam a distrair as crianças do perigo que elas estavam correndo debaixo daquele teto deteriorado. Essa luta e sacrifício durou mais ou menos uns três anos. No decorrer desse tempo, pessoas e mais pessoas foram falar com o prefeito para fazer um colégio. Até que o prefeito viu que a casa onde era o colégio ia cair mesmo. Ele tomou a

providência, mas isso só foi feito porque as mães dos meninos falaram que se acontecesse alguma coisa com aquelas crianças a responsabilidade era dele. Hoje as crianças estudam em um colégio com mais segurança. Demos treze viagens para falar com as autoridades municipais – D. Rita, a irmã Ildergardis e o grupo de jovens, junto com alguns pais – para conseguirmos esse colégio (SILVA et al., 2004, p. 19-20).

Desde então, a agrovila passou a contar com um novo prédio para a escola, que abriga duas turmas de Ensino Fundamental (de 1^a a 4^a série) – que atendem uma média de 42 crianças, pela manhã – e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (uma de alfabetização, atendendo cerca de 25 adultos, e outra de escolarização – 1^a a 4^a série) que funcionam durante a noite. Uma unidade física que hoje se encontra enquadrada no sistema público municipal de ensino na condição de anexo da Escola Municipal Vitória Vilar, localizada numa comunidade próxima, São Geraldo.

Importante destacar aqui que essa trajetória da conquista da escola para Modelo II não constitui uma experiência isolada dessa comunidade. Em quase todos os processos de conquista de terra coordenados pelo MST, a luta pela garantia de escolarização dos novos assentados se faz presente, tornando a luta pela escola pública no assentamento rural e, portanto, a constituição do campo da educação formal, como uma das características centrais da relação do Movimento com o âmbito educacional. (SOUZA, 2003)

Nesse caso específico, as lideranças do MST que acompanhavam a formação do assentamento Modelo, encontraram no grupo de mulheres liderado por Dona Rita e a irmã Hildegardes um importante ator para a mobilização da comunidade. Assim, protagonizaram não apenas o mutirão responsável por erguer a casa de taipa que originalmente abrigou as atividades de educação formal no assentamento, mas também a pressão sobre o poder público municipal de João Câmara.³⁶

³⁶ Mais do que mero grupo organizado para lutar pela escola, as mulheres que lideraram esse processo se constituíram em associação, com uma personalidade jurídica própria – a Associação de Mulheres Girassol –, coordenando projetos e iniciativas de natureza produtiva e educacional junto aos jovens e mulheres do lugar. Com isso, assumiram a condição de ator político relevante dentro da comunidade, em permanente conflito com as lideranças da outra associação existente – a que oficialmente representa toda a comunidade. Maiores detalhes a respeito desse processo será discutido no próximo capítulo.



Foto 6 – Fachada do prédio escolar da agrovila Santa Luzia, anexo da Escola Municipal Vitória Vilar. 2003. Foto do arquivo do Autor.

3.5 A ESCOLA POR DENTRO E POR FORA.

Quando iniciei o trabalho de pesquisa havia indícios de que atraso não era algo que presidia apenas a freqüência da merenda. Por morarem na “rua” – leia-se, no centro urbano do município – os três professores designados para lecionarem na agrovila de Modelo II tanto iniciavam as aulas mais tarde, como as encerravam mais cedo que o previsto. Culpavam a falta de transporte e os baixos salários. Dos três não foi possível entrevistar uma, por nome Telma, que atendia as crianças durante a tarde. Coincidentemente, ela era a professora mais antipatizada pelas mães da comunidade, exatamente por computar muitas ausências ao expediente que deveria prestar naquela escola.

Francisco Hernandes Lima Silva, 30 anos, é graduado em Pedagogia graças a um convênio de qualificação docente realizado entre a Prefeitura de João Câmara e a UFRN. Quando o entrevistei completava dois anos lecionando na turma matutina de 3ª a 4ª série de Modelo II. Já Maria do Socorro Bezerra da Soledade, 35 anos, lecionava na unidade escolar de Modelo II há pouco mais de três meses, ocupando-se da turma de 1ª série. Segundo eles,

Nós dependemos de transporte para vir pra cá. [...] Tenho minha moto e não posso vim, por causa de bandido, né, perigo na estrada. Quer dizer, comunicamos à comunidade, o horário, marcamos. Nós saímos de casa às seis horas, seis e meia, [...] pra pegar o primeiro ônibus que vem. Então [...] nós fumo na secretaria e comunicamos [...], aí marcamos o horário, vinha ônibus, o transporte, de 9 horas, chegava aqui nove e dez, nove e vinte. Dez minutos, quinze, de lá pra cá é um quilômetro, né? Da pista pra cá do asfalto pra cá. Então nós combinamos chegar aqui, marcamos um horário: oito horas, uma média. Se chegamos antes, entra antes. Chegamos depois,

entra depois, né. Já combinamos tudinho com as mães. E outra dificuldade também é financeira. Porque nós pagamos transporte pra vir. Nós já ganhamos metade que nós ganhamos na zona urbana, né? A escola num...falta material didático, falta tudo, né, giz, tem que pegar, o material de limpeza, também. Toda dificuldade, falta isso, falta aquilo outro, né. E...nós estamos dependendo de transporte. Aí fica difícil para nós vir, tá entendendo? (Francisco Hernandez Lima Silva, Professor na Unidade Escolar da agrovila Santa Luzia – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 20/07/2004)

Porque nós somos pagos com um preço muito baixo, pra vim pra cá, sabe? Pela metade do que ganhamos, né? Lá na zona urbana. E ainda por cima temos o custo de viagem, né? O custo, que é tudo por nossa conta, então se torna muito difícil você realizar um bom trabalho. Às vez você chega atrasado. Em vez de começar às sete horas, chega, começa de oito. Tem que largar mais cedo por causa do transporte (Maria do Socorro Bezerra da Soledade, Professora na Unidade Escolar da agrovila Santa Luzia – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 20/07/2004).

As questões salariais e os problemas de transporte para o assentamento são apenas os elementos mais pronunciados pelos professores, mas não encerram toda a problemática. Há de se articular as suas várias partes para um enquadramento adequado.

Em primeiro lugar, a falta de transporte para os professores se deslocarem ao assentamento é um problema real. Não há linhas regulares que possibilitem aos profissionais chegarem ao assentamento a tempo das aulas se iniciarem às sete horas da manhã. Ficam dependendo de um esquema de transporte irregular e ilegal que se alimenta dessa situação. O assentamento Modelo II fica a 1.300 metros da estrada que liga João Câmara à Caiçara do Norte. As linhas de ônibus que fazem esse percurso vêm de Natal e são apenas três. A que sai pela manhã de Natal, parte às 6h40 e leva quase duas horas para chegar a João Câmara.

Naquele momento, a omissão da prefeitura em viabilizar um transporte para esses profissionais somava-se ao mecanismo perverso e discriminatório que fazia com que a gratificação pelo exercício de sala de aula dos professores que atuavam em escolas de comunidades rurais representasse, em termos financeiros, a metade do valor recebido pelos professores que atuavam em escolas localizadas na cidade.

Com isso tinha-se uma situação de baixa atratividade das escolas das comunidades rurais. De modo que a motivação primeira que dispôs aqueles professores a se deslocarem a Agrovila Santa Luzia foi de ordem salarial/funcional: a complementação de sua carga horária básica, necessário a que não tivessem perdas salariais maiores.

Eu vim porque eu tô fazendo uma complementação de sala de aula, né? Porque tava faltando professor aqui na comunidade aí eu estou vindo pra cobrir uma falha, já que não tinha professor. [...] Eu vejo, assim, que tem muitos professores que mesmo que trabalhem na zona rural por uma precisão, mas vem constrangido (Maria do Socorro Bezerra da Soledade – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 20/07/2004).

É falta de professor e as vagas foram...não subiu, né? Então pegamo umas hora-extra, ganhando menos que o normal, né? Que nós era pra ser valorizado. [...] Então por falta de professores, fizemos um contrato entre a prefeitura, a secretaria de educação, e os professores. Nesse caso fui convocado pra vim trabalhar aqui. Já que não tava fazendo nada pela manhã, então carga horária a mais, a menos. Não é o necessário, mas... (Francisco Hernandes Lima Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 20/07/2004)

A rotina pedagógica desses professores, por sua vez, se centrava em atividades de leitura, escrita e cópia de textos, desenvolvidas à base da imobilidade dos pequenos corpos sentados sob carteiras desconfortáveis (porque feitas para corpos maiores) dentro de uma sala mal iluminada mesmo pela manhã. Uma situação que concorria no sentido de desqualificar mais ainda a precariedade das condições físicas da escola da agrovila, do regime salarial dos professores e das condições de seu deslocamento de casa à escola.

Ainda que a distância entre as duas salas de aula da escola da agrovila não seja maior que cinco metros, esses dois professores nunca se reuniram para planejar atividades em conjunto, entre si, ou com a equipe de coordenação pedagógica da secretaria municipal de educação.

Tem uma reunião pedagógica que acontece no início do ano, que é pra todos os professores, da rede do município e do estado também, que às vezes é feito junto esses encontros. E separadamente acontece também o planejamento e a secretaria se reúne, somente, a equipe pedagógica da secretaria, só com os professores da Zona Rural. [Essa reunião] é logo no início. Se [...] o ano letivo começar no mês de fevereiro, é no mês de fevereiro, se for no mês de março...lá na zona urbana a gente tem, assim, faz as paradas por bimestre, agora na zona rural não tem (Maria do Socorro Bezerra da Soledade – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 20/07/2004).

A precarização pedagógica da escola também ocorre nas turmas de educação de jovens e adultos, anualmente formadas na agrovila Santa Luzia, através de projetos articulados pelo MST ou por iniciativa do poder público municipal ou estadual, envolvendo, em média, um universo de vinte e cinco a trinta matriculados.

Via de regra, a escolha dos educadores dessas turmas recai sobre um ou dois moradores que tenham relações de proximidade e/ou afinidade política com as lideranças da comunidade mais articuladas aos protagonistas institucionais das iniciativas (MST ou órgãos oficiais). Além disso, é fundamental que esses educadores já tenham concluído o Ensino Médio e tenham disponibilidade de tempo para as aulas (normalmente noturnas), o que favorece as jovens mulheres solteiras ou que, mesmo casadas, tenham um suporte familiar para poderem viajar às atividades de capacitação, ou ainda os rapazes (solteiros ou casados) cuja assunção da atividade com a “escola de adultos” não prejudique os possíveis ganhos extraídos da atividade agrícola no lote.³⁷

No período das minhas visitas a agrovila Santa Luzia, a “escola de adultos” teve três educadores, duas mulheres – Rivelsa e Adriana, filhas de Dona Rita, presidente da Associação de Mulheres Girassol, que trabalharam no Programa Brasil Alfabetizado, articulado pelo MST, entre 2002 e 2004 – e um rapaz, Betinho, numa turma formada pelo poder público municipal, em 2005.

Em nossas conversas, ficou evidente que também entre eles há uma distância, entre as respectivas atividades docentes que desempenham, que é muito maior que os poucos metros de uma porta a outra. Essa distância é o resultado de um processo mais amplo em que se combinam:

- ∞ o frágil acompanhamento pedagógico executado pelas coordenações dos projetos. Segundo eles, as raras (e rápidas) visitas da equipe de coordenação pedagógica dos projetos, com a qual planejam as atividades e deveriam desenvolver uma avaliação contínua do que foi realizado durante um período de tempo em sala de aula, os fazem mergulhar numa solidão pedagógica, sem referências que potencializem o trabalho que executam;
- ∞ a incipiente formação para o trabalho de alfabetização de jovens e adultos. Os educadores, em sua maioria, não têm uma formação consistente anteriormente à entrada nos projetos de EJA, ou por não terem, sequer, o curso de nível médio do magistério, ou porque mesmo tendo, lá não tiveram acesso a nenhuma reflexão sobre as especificidades dessa modalidade de ensino. Assim, acabam por adquirir

³⁷ Na maioria dos casos, a possibilidade de uma remuneração mensal, pelo período de seis meses ou um ano, no valor aproximado de meio salário mínimo é por si só uma boa razão para se interromper as idas diárias ao lote, especialmente num período prolongado de seca, e se dedicar exclusivamente ao trabalho de alfabetização de jovens e adultos no assentamento.

uma formação eminentemente “prática”, ou empírica, resultado das próprias reflexões (no mais das vezes solitárias) em torno do trabalho cotidiano que realizam. Muitas vezes, essas deficiências não são resolvidas no âmbito dos cursos de “capacitação” que as equipes pedagógicas realizam pelo conflito que se estabelece entre as expectativas dos educadores e a proposta de capacitação pensada pelas instâncias de coordenação do projeto. Sobre isso, por exemplo, Rivelsa nos conta que

Assim...eu acho que o movimento dá a capacitação, só que não é do jeito que a pessoa pensa que é. Ele só fala mais, assim, que é um projeto de massa, não sei o quê. Só que quando [a gente] vai para uma capacitação como a desse projeto, é para você ensinar ao professor a ter idéias de como ele vai dar aula no assentamento. Só que elas vão falar a história de Paulo freire, não sei o quê. Aí tem um debate. [...] fala do movimento, não sei o quê, no último dia é que vai dar a capacitação, a formação (Rivelsa – ou Maria da Vitória da Silva – filha de assentados e educadora de EJA da agrovila Santa Luzia – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 15/02/2005).

- ☞ a inacessibilidade de material didático adequado às especificidades de uma turma de EJA em um assentamento. Uma questão que afeta a grande maioria dos projetos de EJA e, mais especificamente os que se desenvolvem em áreas rurais, é a ausência de material didático próprio. Isso se agrava no momento em que nem todos os cursos de “capacitação” conseguem dar a consistência necessária aos educadores para a criação autônoma e adequada à sua realidade dos próprios materiais pedagógicos. Aliado a isso, a formação tradicional desses educadores os impele a dimensionar a noção de “material didático” apenas no plano de livros e cartilhas.

Mas, além disso, esses educadores se deparam com um problema crônico de alta desistência e baixa frequência dos matriculados decorrente dos problemas oftalmológicos e do cansaço físico que se manifestam ao longo das atividades. A redução do número de assíduos freqüentadores das aulas em cerca de 50% é tão certo quanto a ida ao lote logo que os primeiros raios do sol atravessarem o horizonte.

Junto a esses fatores que influem na desistência dos alunos matriculados na turma de EJA, sobressai, na ótica desses educadores, o que eles classificam como “falta de interesse”, uma mistura desanimadora de redução de horizontes de aprendizagem com a entrega a outras

vivências, via de regra de caráter lúdico, como assistir televisão ou ficar em casa conversando com os amigos.

Dos meus alunos, que tem uns no começo que dizem: ah! Eu quero aprender o meu nome e algumas palavrinhas e pronto tá bom demais. Agora tem que saber que só aprender o nome e as palavras não adianta. Seu Raimundo quando ele tá conversando na aula ele diz assim que burro não aprende... (Rivelsa – ou Maria da Vitória da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 15/02/2005)

A chegada de projetos de alfabetização sempre é uma tentativa de recomeço permeada por sentimentos contraditórios. Existe a esperança de que escrever o nome próprio – uma prática já aprendida há algum tempo atrás, mas esquecida por ser pouco exercitada – seja algo retomado. Mas, a labuta diária cansa o indivíduo o suficiente para impedi-lo de realizar outra atividade tida como igualmente cansativa: aprender a ler, escrever e contar.

Por outro lado, os educadores, para além de um despreparo oriundo da inexistência de quaisquer processos *permanentes* de formação pedagógica, ao esbarrarem nas primeiras, segundas e terceiras dificuldades para mobilizar, motivar e assegurar os trabalhadores nas turmas, igualmente se tornam desestimulados em desenvolver os projetos. Permanecem ligados a eles, muitas vezes, pela garantia de um complemento de renda representada pelas bolsas.

É nesse contexto de desânimo que se delimitam os objetivos de um processo de alfabetização de adultos dentro do assentamento. Via de regra, esses objetivos se restringem à aquisição da habilidade de escrever o próprio nome, dado o inconveniente de se depender de procuradores para a assinatura das cartas de crédito e projetos agrícolas.

Havia um abandono que tomava conta não apenas da estrutura física, consumindo a tinta e o reboco das paredes da escola, mas também da sua alma, dotando as atividades escolares de um imenso vazio pedagógico. Atividades estas que se desenvolviam aprisionadas aos limites daquelas salas sujas e mal cuidadas; aos limites de professores descomprometidos com a dinâmica real do cotidiano da agrovila; aos limites de uma carga horária não condizente com os objetivos institucionalmente propostos.³⁸

³⁸ A respeito dessas questões é justo que se façam as seguintes observações: com a vitória, nas eleições municipais de 2004, de uma candidatura que recebeu apoio político de boa parte dos moradores dos assentamentos rurais do município, algumas reivindicações dos assentados de Modelo II começaram a ser atendidas. Entre elas, a preferência de que os professores escolhidos para ensinar as crianças e adultos da agrovila fossem residentes no próprio assentamento ou que fosse garantido transporte aos professores que viessem da “rua” para ensinar no assentamento.

Este abandono, longe de representar apenas uma irresponsabilidade do órgão oficial de educação municipal, revela algo mais. O pequeno edifício foi construído pelas próprias mãos da comunidade num momento em que o órgão oficial não manifestava interesse em manter uma estrutura educacional em funcionamento no assentamento. E sua construção, nos primeiros dias de vida da comunidade tornou-se possível não apenas pela necessidade de garantir a educação escolar para os filhos dos assentados, mas fundamentalmente pelo sentimento de união que prevalecia junto à maioria dos assentados e soldava as relações recém-estabelecidas no coletivo.

Esse sentimento de união se perdeu ao longo do processo de consolidação do assentamento, tornando-se uma referência de um momento distante que todos têm saudade, sabem da sua importância naquele momento primeiro e sentem a necessidade de tê-lo hoje, mas não sabem como trazê-lo de volta ou estão cansados de buscá-lo.

A escola, em sua precariedade, traduz a deterioração do sentimento de coletividade que implicou na sua construção e a específica forma como se dá a relação das famílias do assentamento com a escola. Ao mesmo tempo vista e valorizada, no plano discursivo, como uma agência de possibilidades de futuro para a geração adulta e a geração de crianças que vivem no lugar, mas “mantida” como uma instituição cuja precariedade da qualidade e estrutura dos serviços prestados é relevada como uma “naturalidade” da condição de pobreza e exclusão em que vivem.

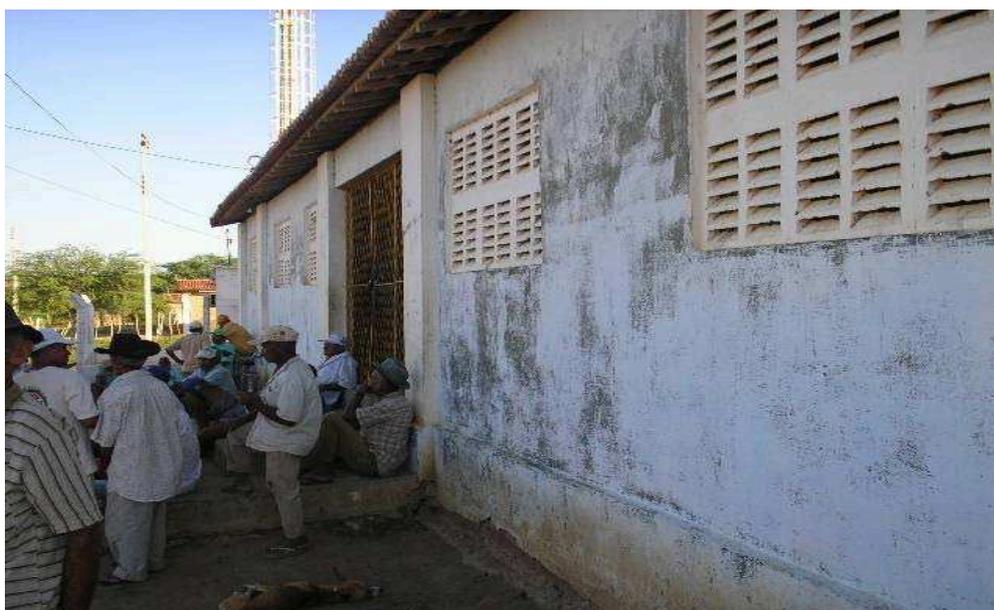


Foto 7 – Assentados conversam à sombra, defronte a fachada, do prédio escolar da agrovila Santa Luzia, antes de uma assembléia no Salão Comunitário. Foto do arquivo do autor, 2005.

As manchas que sujam suas paredes desenham as dificuldades de construção de um projeto territorial formatado a partir da: articulação interna da heterogeneidade de olhares e lugares que compõem a comunidade; da assunção de estratégias de trabalho e produção que compatibilizem ganhos individuais e organização coletiva; e da promoção da escola como espaço ativo de socialização, descoberta, criatividade e transformação das condições de vida da comunidade.

Mas essas dificuldades não são produtos exclusivos dos sujeitos da agrovila Santa Luzia. Refletem, pelo contrário, os dilemas, as dificuldades e as fragilidades que permeiam o processo mais amplo de implementação de um programa de reforma agrária no Brasil, a constituição dos sujeitos desse processo, bem como as políticas públicas de educação das populações do campo historicamente sedimentadas no país.

4 QUE NEM RAPOSA BÊBA NA CAPOEIRA...

A história do homem e da terra tinha assim uma intensidade que lhe não podiam dar nem a imaginação nem a ciência, porque a ciência é mais lenta e a imaginação mais vaga, enquanto que o que eu via era condensação viva de todos os tempos...

(Machado de Assis, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”)

Após quase duas horas de viagem, o grupo de estudantes de artes desembarcou na Agrovila Santa Luzia trazendo consigo certa curiosidade própria de jovens universitários urbanos de como vivem os “sem terra” e a disposição em pôr em prática numa realidade bem diferente da deles as primeiras noções recebidas das professoras de Prática de Ensino de Arte.

A atividade, que duraria um dia inteiro, seria desenvolvida junto às crianças, jovens e adolescentes do assentamento, contaria como créditos da disciplina. Entre os objetivos, além de envolver as pessoas da comunidade num processo de familiarização com algumas técnicas e linguagens de expressão artística, estava a tentativa de sensibilização dos participantes do processo para com a manutenção e embelezamento da escola.

Assim, além das oficinas de corporeidade, desenho e origame, havia, também, a de pintura cujo objetivo era a dos participantes fazerem um painel nos dois principais prédios da localidade: a escola e o salão comunitário. Esse processo ocorreria durante três sábados e foi fruto de uma articulação em que envolvi a Associação de Mulheres Girassol e uma turma de Prática de Ensino de Artes, do Curso de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a responsabilidade das professoras Teodora e Maria Margareth de Lima.

Parecia uma trupe circense. Inclusive porque entre os estudantes um se vestiu de palhaço e saiu de casa em casa, animando os moradores a se fazerem presentes no salão comunitário para o início das atividades naquele sábado que havia se acordado com a manhã trazendo pingos de uma chuva fina e tranqüila.

Aquele foi o primeiro de três sábados diferentes para uma parte considerável da comunidade, especialmente a que não se deslocou para resolver alguma coisa na feira livre de João Câmara. Pela manhã, numa sala do prédio da escola, um grupo de crianças aprendia noções básicas de desenho em papel, enquanto outro grupo, na outra sala, montava animais com folhas de papel. No centro do Salão Comunitário, um grupo de jovens e adolescentes

experimentava um processo que redundaria no painel a ser pintado na escola e no próprio Salão.

Após a hora do almoço, todas as atenções se voltaram para a parede principal interna do prédio escolar, onde se estampavam os moldes dos corpos dos que haviam participado da oficina de pintura pela manhã. Corpos coloridos que pareciam saltar, correr ou brincar consigo próprios.



Foto 8 – Pintura realizada na parede interna do prédio escolar da agrovila Santa Luzia, como resultado da Oficina de Pintura, desenvolvida por turma de professores e estudantes da disciplina Prática de Ensino em Artes, da UFRN.

Enquanto o professor Ubaldo Medeiros organizava as cadeiras do Salão Comunitário para iniciar seu trabalho a turma de flauta doce⁵¹, um grupo de jovens e adolescentes dava um acabamento final ao painel que havia se iniciado naquela manhã.

Projetado sobre a parede principal interna da escola, o painel colorido da parede contrastava com o azul desbotado do restante da escola. Dona Fátima, uma das mães que acompanhou o trabalho desde o início, comentava o quanto tinha ficado bonito e como seria melhor se a prefeitura assumisse a pintura de todo o resto da escola. Damião, uma das

⁵¹ Este trabalho de flauta doce presente na agrovila Santa Luzia iniciou-se em junho de 2003, desde uma articulação mediada pela Ir. Hildegardes entre a Associação de Mulheres Girassol e a Arquidiocese de Natal.

lideranças do grupo de jovens do lugar, também distribuía sorrisos em ver o novo rosto daquela parede.

Ainda nas minhas primeiras visitas a agrovila, o descuido para com a escola, por parte do poder público, e a inércia da comunidade no tocante a esse problema, foram registros feitos por Dona Quinha, merendeira da escola, para quem o maior problema era uma professora que não cumpria sua carga horária na escola do assentamento. Em relação a esse problema ela conta:

A única pessoa que foi lá [...] foi eu, eu que comuniquei o fato aqui. [...] Para a secretária de educação. A única pessoa que se movimentou foi eu. Ai o povo diz não, logo eu, sou funcionária do colégio...se eu for lá eles num vão acreditar em mim. Agora se for uma mãe que conte uma mentira, aí todos eles acredita porque foi uma mãe. Mas se eu chegar lá e contar eles num vão acreditar, porque vão dizer o quê? Um funcionário falando de outro funcionário...eu tô com uma menina na segunda série que tá prejudicada. Mas eu num posso me movimentar porque eu trabalho (Dona “Quinha” – Francisca das Chagas Silva, assentada e merendeira da escola – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 26/06/2004).

Naquela oportunidade, ao mesmo tempo em que destilava suas insatisfações em relação à professora ausente, os seus constrangimentos em denunciá-la à secretaria municipal de educação e a inércia da comunidade em buscar discutir a solução do problema, ela revelava pistas para compreender alguns traços de como se estruturavam as relações políticas naquela comunidade. Nesse sentido, afirmou que sua primeira contratação como merendeira (atualmente é concursada) havia sido em razão de que seu marido “tinha acesso” ao prefeito eleito na ocasião, o que me levou a compreender que seu constrangimento em denunciar a professora poderia estar relacionado a uma eventual perda do emprego.

Mais do que isso, o fato de seu marido ser Presidente da Associação dos Moradores da agrovila me fizeram compreender o que se passava por trás de sua afirmativa de que não gostava de reuniões (“*O pessoal tem uma língua muito grande e solta! Se fizer alguma coisa errada, pronto! É por isso que eu não gosto*”).

Meses depois, em outro momento da pesquisa de campo, conversando com Dona Maria Lúcia – cujas filhas estudaram na primeira escola do assentamento, feita de taipa, em mutirão – também ouvi dela o comentário acerca do descuido para com a escola atual, expresso, segundo seu olhar, exatamente na limpeza do prédio.

Organização, limpeza, porque aí não se vê limpeza, certo? A limpeza, o cara vai, deixa ali no pé da parede, lavar todo dia, lavar, passar pano, isso não se usa, entendeu? Eu acho que tá muito derrubada aí a escola por isso (Dona Maria Lúcia Pereira Monteiro – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005).

No conduzir-se de nossa conversa, considerando a história anterior da própria comunidade ter construída sua primeira escola e minha observação sobre se a responsabilidade do cuidado daquele prédio seria apenas dos poderes públicos, ela remete suas observações a uma avaliação em que constata um estado de desorganização interna da coletividade.

É daqui do assentamento e da prefeitura tomém, que num vem fiscalizar para ver como é que tá manobrando né? Como é que tá ocorrendo as coisa na escola. [...] No começo muitas coisa foi mais organizada, começou no primeiro presidente, quando passou para o segundo foi aonde começou a desorganização e até hoje tá. Num entrou nenhum pa organizar, só entrou pa esculhambar mais (Dona Maria Lúcia Pereira Monteiro – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005).

Naquele mesmo dia, durante minha volta, a caminhada de um quilômetro até a beira da estrada nunca tinha sido tão rápida. A fala de Dona Maria Lúcia reforçava a impressão da impossibilidade de entender as representações sobre a educação escolar ali presentes sem me atentar aos processos que, cotidianamente, gestam (ou não) o assentamento como lugar de refundação de futuro daquelas pessoas.

E como as significações que circundam a noção de futuro traduzem a natural diversidade de perspectivas que habitam um coletivo em seu contínuo construir-se e reproduzir-se, não poderia evitar me adentrar nas clivagens políticas que estavam bem presentes naquela agrovila, desde a primeira vez que ali cheguei. A maior evidência na existência de duas associações: a que representa todos os moradores da agrovila e a que envolve um grupo de mulheres.

Quase ao final da caminhada, olhei para trás e me lembrei do resultado das oficinas de pintura daquele sábado alegre: o Salão Comunitário tinha sua fachada completamente colorida, bem como os tamboretos tinham recebido algumas restaurações, enquanto a escola havia sido contemplada apenas com uma parede interna.

O tratamento diferenciado recebido pelo Salão Comunitário longe de ser apenas fruto de uma escolha arbitrária ou casual estava associado ao fato de ser nele que se realizam as

mais importantes atividades da comunidade – eventos, reuniões, assembléias, celebrações e as aulas da turma de iniciação musical e flauta doce. Mas continha também outros elementos que sinalizavam aos processos mais amplos em que os objetos materiais vão adquirindo sentidos construídos nas teias do cotidiano e nas quais vão sendo moldadas as relações das pessoas para com eles.



Foto 9 – Fachada do Salão Comunitário da agrovila Santa Luzia, após Oficina de Pintura dos alunos de artes da UFRN, 2005. Foto do arquivo do autor.

Nessa perspectiva, o menor cuidado para com a escola (em detrimento do tratamento oferecido ao Salão Comunitário) pareceu refletir a perda de centralidade da escola no cotidiano daquelas pessoas, apesar de ter sido a primeira edificação de caráter comunitário e uso comum erguido na agrovila e cuja conquista demandou o envolvimento e mobilização coletivas. O espaço de caráter público que abriga as mais importantes atividades da agrovila não é a escola e sim o Salão Comunitário, uma edificação construída a partir de uma articulação conduzida pela direção da Associação das Mulheres Girassol, que buscou recursos financeiros e organizou os trabalhadores que participariam da construção do prédio.⁵²

⁵² O Salão Comunitário frequentemente é objeto de rugas entre a Associação de Mulheres Girassol e a Associação dos Moradores da Agrovila. A segunda reclama que a administração do prédio deveria caber a ela – que é a entidade representativa de todos os moradores do lugar (e não apenas de um segmento) – pois qualquer edificação erguida dentro da área da agrovila passa a ser patrimônio do assentamento. Por outro lado, a Associação de Mulheres embora pague as despesas de manutenção desse prédio, não restringe o uso do prédio para nenhuma atividade (mesmo as assembléias conduzidas pela Associação dos Moradores da Agrovila).

Mas, além disso, a escola também se viu atravessada pelos conflitos internos à própria comunidade, protagonizados pelos que se articulam em torno da associação de moradores da agrovila e a associação de mulheres. Isso ficou evidente numa reunião que tivemos com membros do grupo de produção da Associação de Mulheres Girassol. Naquele momento, três temas concentraram nossas atenções: as razões do surgimento da associação; as perspectivas de futuro que o trabalho coletivo experienciado pelo grupo lhes oferecia; e o futuro desejado para os filhos e netos daquelas mulheres.

Ali, já num extremo de tarde, após ouvir atentamente todas as conquistas daquele grupo de mulheres desde a criação da associação, incluí a escola dentro da pauta de questões sobre as quais nos debruçávamos. Perguntei sobre se a escola cumpria os objetivos para os quais ela havia sido construída.

Rosa, secretária da Associação, é rápida:

A escola sim. Os professor não. [...] Os professor lá, é que o dever é pa ensinar quatro horas de aula, né? mais ou meno quatro hora pela manhã e quatro pela tarde... Quando eles chega aí é sete e meia, oito horas, aí fica batendo um papim por ali, quando vai po colégio é oito hora mais ou meno, quando dá nove, nove e pouco, dez hora, já solta os menino, as criança, né? Que era pra ser de sete às onze e de uma às cinco. Já a da tarde chega aí de uma hora, quando é três hora os menino já vem tudo pa casa (Maria Rosineide da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

Após um rosário de reclamações sobre os professores que não cumprem o horário e não estabelecem vínculos com a comunidade, Dona Francisquinha faz uma constatação em tom de lamento:

Porque nesse ponto aqui, nesse ponto aqui todas nós fica calada. Num é nem só uma, todas fica calada, não diz nada e os professor vão fazer o quê? Vão continuar sempre do jeito que eles estão. Era pas mãe, o certo mermo era chamar, né? E conversar direitinho, mas as mãe num se interessa...

Dona Rita, principal liderança do grupo, tenta justificar essa dificuldade externando um conflito entre o grupo de mulheres – especialmente ela própria – e Dona Quinha, a merendeira da escola e esposa do presidente da outra associação. Refere-se ao fato de que as (poucas) reuniões entre mães e professores ocorreram na casa deles.

Só na casa da 'primeira dama'...ela bota logo conversa na cabeça dos professore, que não queira conversa comigo, nem com a irmã, nem com ninguém das mulé. 'Não conversa com aquele povo que não tem futuro não'. E a gente nunca maltratou professor...só tinha [reuniões na escola] no tempo que Cráudio ensinava aqui...que era tudo combinado, fazia tudo combinado, fazia as coisa tudo junto. Mas daquele tempo pra cá[...] Ela é quem bota os professores, ela é quem tira...Quando ela vê que os professore num dá certo ela tira. Aí ela briga com os professore. Ela tira os professore. Vai lá, diz que não quer mais. 'Traga outro'. E sabe que teve um ano aqui que mudou quato ou foi cinco vez de professor? Esse ano parece que mudou só duas vez, mas teve um ano que mudou três vez, ou foi quato, o ano passado...mudado por ela (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004)

Em casa, juntando os cacos de tantos depoimentos e da reunião com o grupo de mulheres, percebi que quando Dona Maria Lúcia pôs nas mãos do poder público a responsabilidade pela manutenção física da escola, não estava me apresentando apenas uma aguda consciência de direitos. Testemunha da construção – pelos próprios assentados – da primeira escola da comunidade, ela indicava, também, uma fragilidade da própria comunidade em administrar seus conflitos internos e construir parâmetros mais ou menos consensuais em torno de um projeto de territorialização.

Quando uma comunidade assume um determinado projeto de territorialização não significa que, a partir de um processo racional e sistemático, organizado no tempo e no espaço, ela tenha se reconhecido como um conjunto de sujeitos compartilhando os mesmos desejos e interesses sobre a forma de ordenar um determinado um espaço. Mas que, em meio a conflitos, tensões e a diversidade de perspectivas e representações, os sujeitos assumiram uma agenda de perspectivas, de caráter coletivo, que reverbera no vivido de todos e de cada um, garantindo uma base material comum à conflitividade. É um momento em que os sujeitos passaram a nutrir um conjunto mais ou menos consensual de expectativas territoriais e se propuseram realizá-las.

Assim, erguer uma casa de taipa e pressionar a prefeitura para a construção do prédio escolar implicou uma mobilização da comunidade que denotava a inclusão da escola num emergente projeto coletivo de territorialização daquele espaço. Porém, a imobilidade atual dos sujeitos em construí-la “por dentro” é fruto de sua desarticulação em relação ao cotidiano de todos e aos seus respectivos projetos pessoais e coletivos, além de ser o efeito de uma profunda fratura que marca aquela comunidade e estabelece as condições para a não forjadura de um projeto de territorialização que articule a todos.

4.1 A CONSTRUÇÃO INACABADA DO ASSENTAMENTO COMO TERRITÓRIO

Quando busco referência nas noções de território, territorialidade, espacialização e territorialização, o faço pela adequação que elas têm aos processos que cercam o objeto sobre o qual me debruço. Nesse sentido, a luta pela construção de uma escola, no contexto de processos de luta, ocupação e conquista de frações de terras, implica no reconhecimento da educação escolar como mecanismo relevante de fundação de um novo presente e um novo futuro para a comunidade que se ergue. E enquanto materialidade histórica esse “novo” se manifesta no território que se vai formatando.

Assim, as elaborações teóricas em torno de noções como *território*, *territorialidades* e *territorialização*, aparecem como capazes de produzir preciosas contribuições e sinergias em relação a várias áreas do conhecimento para além daquela onde têm sido objetos de um debate fundamental: a geografia (SANTOS, 1996; RAFESTIN, 1993).

A principal contribuição que essas abordagens trazem está na ênfase que dão sobre a dimensão da ação humana e sua capacidade de sintetizar processos múltiplos e relacionais que agem sobre um espaço, dando-lhe face, cor, forma e sentido, materializando nele, vontades, projetos e expectativas de direitos e acesso a bens simbólicos, econômicos e culturais.

O primado da abordagem na dimensão da ação humana resulta de um movimento de ruptura paradigmática que retira o conceito de território do âmbito exclusivo de uma associação à natureza. Isto é, como uma porção da natureza ou do espaço, lugar em que os membros (ou parte deles) de uma sociedade encontram permanentemente as condições e os meios materiais de sua existência. Seu objetivo, pois, é o de recuperar (sem sobrevalorizar) o caráter relacional da construção territorial, ou seja, as intenções e relações socialmente construídas no seio de determinadas coletividades, bem como os efeitos simultâneos sobre si e sobre o espaço natural.

Em Abramovay (2000), o território aparece como algo mais que uma simples base física para as relações entre indivíduos e instituições. Possui um tecido social, uma organização complexa composta por laços que vão muito além de seus atributos naturais e dos custos de transportes e de comunicações. Ele representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e identidades que desempenham um papel na sua definição e construção cotidianas.

Nessa perspectiva, mesmo uma definição sintética de território como sendo o espaço revestido das dimensões política e afetiva (CÔRREA, 1996), sinaliza para uma compreensão

do conceito que o situa como campo de relações culturais, relações de forças, de poder e de apropriação do espaço, desde um ou mais projetos de futuro, presentes e em disputa entre os sujeitos sociais. Ou seja, é o resultado das tramas de intencionalidades gestadas pelos sujeitos num processo de interação (mais ou menos conflituosa), moldando um espaço, dando-lhe sentido e materialidade como produção cultural.

Conceber a configuração territorial como uma constelação que envolve tanto os recursos naturais quanto aqueles criados pela ação humana, é o resultado de uma percepção da incongruência de um recorte epistemológico que separa a dinâmica social – as tramas engendradas pelos atores, a substância dos conflitos e dos acordos que são construídos e que lhes dão sentido – e os seus produtos territoriais.

Com efeito, o lugar mais ou menos importante ocupado pela escola, nesse processo, delimita sua face e o sentido que o projeto de territorialização assume para os atores que o protagonizam, a partir do conjunto de representações, valores e *habitus* que regulam as relações sociais e de poder numa determinada comunidade e formatam o território em que vivem.

Assim, a noção de território articula uma proximidade visceral com o dado imediato da materialidade e a presença das representações que os sujeitos têm dele como ordenação primária do espaço onde vivem. O território assume a condição de manifestação ou resultado de um fenômeno de representação pelo qual os atores constroem sua relação com a materialidade enquanto fusão entre natureza e cultura.

A construção territorial é, portanto, o resultado de um projeto de um ator sobre o espaço, representando-o a partir de um determinado sistema sêmico (isto é, um sistema de sinais que serve para transmitir um pensamento), de códigos, práticas culturais, ações e comportamentos. Nesse sentido, é inegável o poder metabólico do processo de ocupações de terra impulsionado pelo MST ao longo da década de 1990 na região do Mato Grande. Isso porque as áreas improdutivas que povoavam aquela área se constituíam em si mesmas num território na medida em que materializavam um projeto latifundista do espaço e davam uma determinada conformação às relações sociais, de trabalho e de poder, no seu interior e no seu entorno.

Com efeito, a ação empreendida pelo MST e os demais atores sociais do campo, naquela área compunham um outro projeto de arranjo territorial, ou seja, instituíam uma outra

possibilidade de vivências e de relações sociais e de poder, cujos protagonistas não eram os fazendeiros, mas os próprios trabalhadores.

Mas, o olhar para as comunidades de assentamentos ali erguidas prescinde não apenas do reconhecimento de que historicamente representam a superação de um determinado projeto territorial (latifundista) em favor de outro (de democratização do acesso à terra). Mas que se está diante de um processo inconcluso de construção de um outro projeto territorial em que convivem expectativas, representações e valores não necessariamente congruentes, mas profundamente conflitivos enquanto mantém laços com novas e velhas territorialidades.

O território visto como obra de uma trama tecida no universo dos conflitos entre humanos conduz Raffestin (1993, p. 158) a dar a seguinte definição de territorialidade:

A territorialidade [...] reflete a multidimensionalidade do ‘vivido’ territorial pelos membros de uma coletividade [...]. Os homens ‘vivem’, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas.

A territorialidade, assim, implica no reconhecimento da centralidade dos processos relacionais entre alteridades, sendo o Outro tanto o espaço como os indivíduos e grupos nele inseridos. Essa perspectiva recupera a importância do reconhecimento das interações sociais, das tramas que os sujeitos tecem a partir das intencionalidades suas e dos outros, num processo em que se constituem a si mesmos e o espaço onde vivem. Portanto, o conceito de territorialidade encontra-se atravessado pelo primado da compreensão das intencionalidades que moldam as ações coletivas, das suas substâncias ideológicas, simbólicas e imagéticas, e como elas são vivenciadas no cotidiano da comunidade e do lugar.

Aliás, como define Alencar (2000, p. 51),

É no lugar que se dá a articulação do local com o mundo. É o lugar onde vivemos o nosso cotidiano, que tem uma identidade histórica, produto das relações sociais, resultado da relação sociedade-natureza. [...] Representa o lugar do assentado, onde ele vive o dia-a-dia, tem o seu modo de vida, como o vaivém da labuta nos roçados, o cuidado com os animais, o pegar água no açude, o forró, a vaquejada, o banho de açude, a conversa ‘fiada’ do compadre e da comadre à ‘boquinha’ da noite, enfim, o assentado apropria-se do assentamento e este vai ganhando significado pelo uso, pela apropriação.

Como espaço, isto é, como lugar da produção, da distribuição, da circulação e do consumo, como lugar em que o homem se objetiva pela ação do trabalho, o assentamento é um espaço *novo* na medida em que acolhe os assentados num novo contexto fundiário. Nele, dispõem da própria terra para reorganizarem o próprio futuro e o da família e instituírem uma nova comunidade de trabalhadores.

O assentamento é um novo palco onde se abrem várias possibilidades de tramas e destinos, de instituição de novas territorialidades e novas territorializações, mas também de manutenção das antigas. Nele pode se dar a recomposição de um futuro, deixado pra trás por causa da não propriedade da terra, ou a reedição das condições anteriores de vida instável e precária, ainda que detendo a propriedade da terra. Ou, ainda, a inauguração de uma nova trama. Seu desfecho não está dado *a priori*. Delineia-se como uma utopia, um horizonte. Para onde se caminha sem se saber quando chega, com a certeza de que cada passo representa o distanciamento da vida anterior, marcada pela insegurança e subordinação ao dono da terra, e a proximidade com uma nova vida marcada pela obtenção direta dos resultados do próprio trabalho, como proprietário de seu próprio lote de terra.

É também *território* no sentido de que nele se gestam novas relações de poder, novas interações sociais, tramas e trocas anteriormente inexistentes, pelas quais o cotidiano, o *vivido*, vai estruturando o campo de produção e reprodução de *habitus*, representações sociais, ideologias e práticas culturais. E nesse processo, naturalmente, surgem contradições e disputas em torno de projetos distintos da condução do presente, do futuro que se deseja e dos parceiros que se buscará para a concretização dos desejos, próprias das diversas clivagens que se configuram no assentamento.

Uma diversidade também percebida por Silva (2003, p. 109), em cujos estudos ela percebe que “há aqueles que se ascenderam socialmente, os que abandonaram os lotes, os que se utilizam de estratégias não condizentes com o projeto de reforma agrária, os que recorrem ao assalariamento, sem contar as clivagens de gênero e idade.”

O assentamento é, pois, um território porquanto envolve relações de poder, um campo de forças que dialoga com as clivagens que vão sendo configuradas no processo de gestão do espaço e que disputam sua definição e delimitação. Nesse sentido, é a especificidade política e cultural incorporada ao espaço social que o torna um território (ALENCAR, 2000).

No que tange os objetivos deste trabalho, o processo de construção da casa de taipa que serviu de abrigo para os processos de educação escolar das crianças da recém-formada comunidade e a posterior luta pela construção – sob a responsabilidade do poder público

municipal – de um espaço escolar, pareceram obedecer a um agudo censo de dar materialidade a um projeto territorial.

O posterior abandono dessa questão não ocorre – e os depoimentos colhidos dão mostras disso – no contexto de uma satisfação para com a situação da escola (por “dentro”, na dinâmica pedagógica que a preside, e por *fora*, no que diz respeito à sua manutenção física). Antes, revela que no processo de territorialização, o objeto educação escolar perdeu relevância na mesma medida em que os antagonismos entre atores da própria comunidade minaram a possibilidade de se partear um projeto territorial minimamente consensuado entre os atores do lugar.

4.2 POR DENTRO DO TERRITÓRIO DA AGROVILA SANTA LUZIA

Na Agrovila Santa Luzia residem 86 famílias. São 76 casas, todas com energia elétrica, mas sem água encanada. Dos três poços existentes, bebem água de um que está localizado há quase um quilômetro de distância das suas casas. Precisam pega-la de carroça.

De vez em quando o equipamento que bombeia a água do poço quebra e sua recuperação é motivo de angústia. A irregular contribuição mensal dos associados da Associação Comunitária do Assentamento Agrovila Santa Luzia deixa-a sem recursos financeiros que lhe possibilite a resolução do problema.

Assim, como sugerem alguns assentados, “resta” ao seu Presidente, Seo Genário, procurar a “ajuda” da Prefeitura Municipal de João Câmara e, com isso, inserir-se, sem maiores resistências de sua parte, numa lógica de relacionamento com o poder público pautado em contrapartidas político-eleitorais entre a diretoria da Associação e o grupo político que administra os serviços públicos.

Nessa situação (aparentemente) minúscula se condensam elementos contraditórios do processo de (re) territorialização operada quando da ocupação e da conquista da imissão de posse. Por ser inacabada, a vivência territorial absorve a permanência de tessituras antigas, de relações vividas em um contexto anterior, quando o espaço trazia a marca do latifúndio, que não se extinguem com a ocupação e a conquista da terra, mas reaparecem na territorialidade que se gesta no *novo* cotidiano.

A desresponsabilização dos membros da comunidade em manter uma contribuição regular à Associação incapacita seus dirigentes de oferecerem resoluções aos problemas gerais dos assentados a partir de recursos próprios e estratégias soberanas. A irregularidade

das contribuições, por outro lado, reflete o descrédito de parte dos assentados para com a experiência associativista cuja história tão pequena no local já registra casos de desvios e má gestão dos recursos.

...eu mermo não contribuo mais com a Associação praque é uma desorganização só, num sabe? Já teve caso de dinheiro que sumiu, Presidente que gastou num sei com quê e num deu prestação de conta...Eles decide as coisa e a gente só vem saber depois (Seo "Pitiu" – Francisco de Assis da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005).

O sentimento de Seo Pitiu de não pertença à Associação que oficialmente lhe representa é um primeiro efeito do desgaste do incipiente processo associativo experimentado na comunidade após a conquista da imissão de posse. E também a mais lamentável demonstração de que a nova realidade territorial ensejada pelo assentamento não constituiu condição suficiente para que as relações entre os assentados se instituíssem a partir de outros/novos códigos de organização coletiva, distintos dos que regiam suas práticas sócio-culturais anteriores ao processo de ocupação.

Ocorre, muitas vezes, o contrário do que apregoam determinadas concepções idílicas acerca do processo de ocupação. As experiências de organização e mobilização vivenciadas durante o período do acampamento, em que predominam traços de uma referência coletivista, comunitarista, não garantem a convicção, entre a maioria dos assentados, de que o processo de gestão territorial do assentamento deva se pautar em novos códigos de organização política e produtiva, tais como os vividos durante o período da ocupação.

Assim, ainda que se instituísse como um novo território, espaço tecido a partir de um projeto de constituição de uma comunidade, o assentamento incorporou *territorialidades* antigas, ancestrais, relações entre os atores e o espaço e entre si mesmos, vividas num período que antecede o processo de conquista da terra. São essas territorialidades que, na verdade, fundamentam a opção dos sujeitos em participarem no movimento e delimitam o mais profundo dos seus objetivos que é ter o *seu* pedaço de terra para a garantia de sua sobrevivência e de sua família. Pelo menos *a priori* não integra seu universo imaginário a possibilidade de que conquistada a terra ele venha a experimentar – sem graus diversos de dificuldades – formas coletivas ou semicoletivas de organização produtiva, tal como propugnadas pelas lideranças do movimento.

Como nos lembra Breinneisen (2002, p. 237-238)

é importante ressaltar o significado que tem a terra para o trabalhador rural. Para ele a terra é a fonte de vida e liberdade. Para ele é um bem precioso deter a autonomia de decisão sobre todos os aspectos de suas vidas, o que inclui aspectos relativos à produção e comercialização.

Voltando os olhos para a agrovila Santa Luzia, quanto aos outros dois poços, um – localizado em um ponto próximo de todas as casas – serve aos animais, por causa da baixa qualidade da água; e o outro serve ao projeto de horta e irrigação no lote da outra associação existente na comunidade, a Associação de Mulheres Girassol.

Nesse contexto, o acesso à água revelou-se como uma chaga sentida por todos. Um problema grave manifestado pela grande maioria dos assentados nas mais diversas situações, fosse uma entrevista ou uma conversa informal. Há um consenso de que o não acesso à água de boa qualidade e a dependência que têm em relação à água de chuva constitui-se no principal entrave à produtividade das famílias.

Isso ficou evidente na aplicação de um dos instrumentos metodológicos pelos quais intentei uma das primeiras aproximações com os assentados. Foi aplicado um questionário em 31 residências, momento em que os assentados eram solicitados a responderem, entre várias perguntas, do que o assentamento precisava para se desenvolver. Sob a inspiração da técnica do teste de associação livre (SÁ, 2002; NÓBREGA, COUTINHO, 2003), sugeri que os entrevistados(as) indicassem três palavras que nas suas respectivas percepções resumissem a resposta à pergunta, após o que eles poderiam comentá-la.

Entre os assentados que participaram dessa experiência, 14 indivíduos eram do sexo masculino e 17 do sexo feminino. A presença majoritária das mulheres deve-se ao fato de que a aplicação do questionário deu-se durante os turnos matutino e vespertino, período durante o qual os homens vão para o lote, para o roçado, enquanto as mulheres ficam em casa realizando os afazeres domésticos. Num primeiro momento, essa situação representou uma dificuldade na medida em que algumas mulheres se sentiam constrangidas e pediam que eu aguardasse os maridos chegassem, alegando que eles saberiam responder melhor às perguntas. Mas após as explicações acerca do trabalho e a concordância (da maioria) delas sobre a aplicação do questionário percebi que estava diante de um olhar que, a um só tempo, demonstrava captar de maneira específica os problemas do assentamento e manter-se sintonizado com as demandas que atingem indiscriminadamente todos os moradores.

No Quadro abaixo, apresentamos todas as palavras expressas pelos assentados entrevistados, organizadas segundo a frequência das indicações e a ordem de evocação das

palavras. De um lado, elas sintetizam demandas estratégicas que precisam ser respondidas imediatamente no plano de políticas públicas, pois interferem na própria capacidade do assentamento tornar-se um lugar onde se viva e produza com o mínimo de segurança. De outro, apontam alguns elementos que compõem a perspectiva de territorialidade inscrita nas preocupações e carências imediatas dos assentados.

QUADRO 3 – “Do que o assentamento precisa para se desenvolver?”

<i>Unidades Semânticas</i>	<i>Frequência de evocação</i>	<i>Ordem de evocação</i>		
		<i>I</i>	<i>II</i>	<i>III</i>
Posto de saúde	14	05	05	04
Água encanada	10	07	01	02
Organização comunitária	08	06	02	-
Irrigação	07	05	02	-
Casa de Farinha	07	02	02	03
Creche	07	-	05	02
Ambulância	05	01	02	02
Trabalho	04	02	01	01
Orientação técnica	04	01	01	02
Água	03	02	01	-
Recursos no tempo certo	03	-	02	01
Dinheiro	02	02	-	-
Melhorar educação	02	-	-	02
Acompanhamento do governo	02	-	-	02
Bom presidente (da Associação)	02	-	-	02
Representante	01	-	01	-
Comer	01	-	01	-
Infra-estrutura	01	-	01	-
Adutora	01	-	01	-
Iluminação	01	-	01	-
Igreja	01	-	01	-
Espaço de lazer	01	-	-	01
Transporte	01	-	-	01
Cisterna	01	-	-	01
Delegacia	01	-	-	01
TOTAL		33	30	27

Apesar de “Posto de saúde” ter sido a palavra mais evocada, é importante atentar-se para alguns detalhes. Em primeiro lugar, o fato de “água encanada” se apresentar como a segunda palavra mais evocada, o que coloca a problemática da água entre as mais sentidas pela comunidade. Essa questão se revela como central também quando observamos que em termos de ordem de evocação “água encanada” ocupa o primeiro lugar, ou seja, quando dentre todas as indicações, ela foi a que mais apareceu como primeira preocupação.

Em segundo lugar, é importante ver as variações de respostas que se articulam em maior ou menor grau à problemática do acesso à água, como é o caso das respostas “irrigação”, “água”, “adutora” e “cisterna”, as quais, reunidas, totalizaram 12 evocações. Nesses casos, as expressões associadas a “água”, especialmente “irrigação” e “adutora” se remetem ao universo do trabalho, na medida em que dão um direcionamento produtivo ao uso da água.

Tal questão reaparece num trabalho de produção de texto desenvolvido no Projeto Saber da Terra (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) com alunos da turma de educação de jovens e adultos de Modelo II. Instados a escreverem sobre as dificuldades atuais do assentamento e as alternativas de superação, os assentados revelaram o que segue:

O nosso sonho é ter uma adutora para que todos possam plantar um pedacinho de terra irrigado para melhorar as condições de cada um, porque só assim sabemos quem tem coragem de permanecer na terra e dela tirar o sustento para sua família. Só assim o INCRA poderia fazer uma revisão para selecionar as pessoas que não tem coragem de trabalhar e deixar na terra quem nela trabalha (SILVA et al., 2004, p. 21).

O acesso à água, portanto, atravessa o imaginário da comunidade como uma questão vital, que naturalmente demarca a possibilidade de êxito do assentamento como unidade produtiva. Mas também, para alguns dos assentados, o acesso à água aparece como uma condição, um elemento prévio capaz de delimitar um parâmetro ético a partir do qual se põe à prova e se conhece quem, de fato, está apto a trabalhar na roça e, por isso, deve permanecer no assentamento e quem deve deixá-lo, à luz de sua suposta inadaptabilidade.



Foto 10 – A fragilidade do abastecimento d'água em Modelo II. Jovens assentados vão buscar água em poço que se localiza a 1 km da agrovila, em carroças puxadas à burro, para viabilizar o atendimento do consumo diário de água de suas famílias. 2006. Arquivo do autor.

A problemática do acesso à água é mais dramática porque desde que se instalaram definitivamente, há dez anos, os assentados só conheceram dois anos de bom inverno. No texto produzido pela turma de educação de jovens e adultos do Projeto Saber da Terra – PRONERA, do assentamento Modelo II, em 2002, lê-se o seguinte registro:

Aqui quando chove, no chão tudo que se planta nasce. Durante todo esse tempo de assentamento nós só tivemos um ano bom. Foi em 1996. Todo mundo fez o que comer e ainda deu para vender. O grupo de mulheres fez oitenta sacos de milho, cinquenta sacos de feijão. No final da colheita fizemos uma celebração e cada um ofertou um pouco de sua colheita. No outro dia colocamos em cima do trator e fomos deixar na Baixa do Macaco. Por lá ainda era um acampamento e fizemos uma celebração onde os companheiros ficaram muito satisfeitos em saber que aquela mercadoria era fruto dos Sem Terras e que um dia eles também poderiam fazer o mesmo. Nos outros anos choveu muito pouco. Só dá para comer verde e por uns dias. Pois o nosso Mato Grande é lugar seco. Já foi comprovado pelos cientistas e é por isso que a gente deseja ter uma adutora vindo de uma lagoa (SILVA et al., 2004, p. 21).

Em 2004, teve um inverno que lembrou o de 1996. As chuvas começaram em janeiro e entre os meses de abril e julho se despejaram sobre a agrovila como um choro desesperado. As trovoadas mais pareciam zabumbas ribombando no colo de Deus, anunciando as lingüetas de fogo que riscavam o céu. As mesmas águas que lavavam o chão abriam riscos profundos

nas ruas do assentamento, tornando difícil até mesmo o tráfego de carroças em determinados trechos.

Mas as chuvas torrenciais de junho anunciavam, também, um problema para os que haviam investido na plantação de sorgo. Essa experiência havia sido incentivada por alguns órgãos institucionais (como a CONAB) e algumas lideranças que mantêm uma ligação com os assentados da região. E entre as promessas feitas aos assentados que optassem pelo projeto do sorgo estava não apenas a compra da produção, mas também que o sorgo seria colhido por uma máquina colheitadeira a ser trazida ao assentamento no momento adequado.

Naqueles meses de junho e julho a maior parte do sorgo plantado encontrava-se no ponto certo para a colheita e a máquina não chegava. A chuva criava dificuldades de acesso dos trabalhadores aos lotes, impedindo-os de colher o sorgo que sob chuva intensa começava a mofar. Ainda que fosse possível colher tudo aquilo manualmente, não teriam onde guardar ou proteger a produção porque não se dispunha de qualquer edificação grande o suficiente para armazenar o que era colhido.

Porém, as máquinas não chegaram. E os trabalhadores tiveram de realizar a debulha manualmente. Um trabalho mais lento e penoso. As chuvas entraram em cena, naquele momento, como um agravante, pois devido a elas, boa parte da plantação mofou, propiciando uma diminuição do valor do produto colhido.

Uma parcela aproveitável da produção não foi comprada pela CONAB, mas por um dos assentados, Seo Pituu, que atuou nesse processo duplamente: como produtor, pois plantou sorgo em seu lote e, contratando outros trabalhadores, colheu tudo o que tinha; mas também como “atravessador”, pois além de providenciar a vinda de uma máquina colheitadeira de um proprietário de uma granja instalada nas redondezas, comprou a colheita de boa parte dos assentados para revendê-la ao proprietário da granja, que transformou o sorgo em ração para o consumo de sua criação de galinhas.

Nessa situação criada pela combinação da intensificação de chuvas e ausência do poder público no compromisso de mecanizar a colheita dos assentados, a atuação empreendedora de Seo Pituu é a comprovação de uma outra ausência: a de organização coletiva da comunidade capaz de dar resposta às dificuldades que atingem a todos assentados individualmente como produtores e ao assentamento como um todo. O papel por ele realizado bem poderia ter sido ocupado pela Associação Comunitária ou pelos Grupos de Produção não fosse o vácuo deixado por essas formas organizativas que, por razões a serem discutidas em momento posterior, tornaram-se meras formalidades.

4.3 AS RUAS, OS PÉS QUE PISAM, AS MÃOS QUE PLANTAM

Pelas ruas esburacadas de Modelo II circulam vinte bicicletas. Quatro são os moradores que têm carro. Mesmo assim, os veículos, velhos, vivem parados, quebrados. Vê-los circular pelo assentamento ou saindo para comunidades próximas é uma raridade, dado o seu estado imprestável e o custo que representa para seus proprietários, tanto de manutenção como de combustível. O fato da distância entre a agrovila e a rodovia ser de pouco mais de um quilômetro é um atenuante para quem precisa ir à João Câmara – o que revela o acerto da escolha do grupo em construir a agrovila naquele local⁵³ - mas a problemática quanto a transporte se revela especialmente quando os sujeitos refletem sobre a assistência em termos de saúde. Há o temor de que não se disponha de transporte para casos eventuais de uma emergência médica, dada a fragilidade do serviço de saúde prestado à comunidade.

Maria Rosineide da Silva, ou Rosa, como é chamada por todos da agrovila Santa Luzia, é a agente comunitária de saúde do lugar. Estudou até a sexta série, quando teve que sair de São Tomé, onde residia, recém-casada com “Pitui” (ou Francisco de Assis da Silva), irmão de Dona Rita Francisca da Silva, presidente da Associação de Mulheres Girassol.

Por vezes, Rosa acompanhou-me em minhas caminhadas de reconhecimento do lugar, de facilitação para uma primeira abordagem a algum morador, ou simplesmente, nossos trajetos se encontraram pelas poucas ruas do lugar.

Solitariamente, Rosa desenvolve seu trabalho de orientação e controle sanitário, dando atenção especial ao acompanhamento das gestantes e dos recém-nascidos. Em nossas primeiras conversas informais, reclamava que há mais de cinco anos não aparecia qualquer profissional da saúde pública para fazer orientações preventivas, palestras e outras atividades de atendimento à comunidade.⁵⁴ Por sorte, segundo ela, não se tem na agrovila casos de doenças graves que demandem um posto de saúde no lugar, apesar de muitos moradores verem na existência de uma unidade de saúde no local a certeza da proteção frente a quaisquer problemas de saúde.

⁵³ Quando da discussão sobre a construção da agrovila, uma parte do grupo que ocupou a fazenda optou em se instalar no espaço onde hoje está Modelo II, pela proximidade da rodovia. Uma outra parte da comunidade resolveu construir outra agrovila numa região mais distante da rodovia, mas mais perto dos lotes de terra, sendo identificada como Modelo I. Segundo os depoimentos colhidos essa separação em duas agrovilas não refletiu uma discórdia interna, mas apenas conveniências quanto à localização das agrovilas.

⁵⁴ Somente após 2004, por ocasião da mudança de governante do município de João Câmara, é que a comunidade passou a ser visitada mensalmente por um clínico geral, para consultas e encaminhamentos.

Pelas informações sistematizadas no Quadro apresentado anteriormente, neste capítulo, percebe-se que a comunidade teme o desamparo a que está submetida pelo sistema de saúde pública municipal e deseja ter um posto de saúde no assentamento. Tal desejo se expressa pelas 14 indicações para a palavra “posto de saúde” e é reforçado pelas 05 indicações em torno da palavra “ambulância”. Mesmo a única indicação referente à “transporte” foi feita à luz da preocupação de que no assentamento não se dispunha de um veículo que pudesse auxiliar o transporte de vítimas de alguma urgência médica.

Como já comentei anteriormente, trata-se da manifestação de um sentimento de *prevenção*, muito mais do que resultado de situações vivenciadas pela comunidade onde a carência de tal ou qual equipamento/serviço público de saúde tivesse concorrido para o agravamento do estado de saúde de alguém ou a perda de alguma vida. As pessoas projetam e representam no Posto de Saúde a instância que lhes garante e assegura o não adoecer. Como me informou Rosa – e pude constatar nas visitas que realizei – os tipos de adoecimento entre os assentados não carecem de um posto de saúde no lugar. Ainda assim, somente a partir de 2005 é que a comunidade veio conhecer algo parecido com um atendimento em termos de saúde preventiva (com algumas visitas periódicas de profissionais ou atividades de esclarecimento acerca de possíveis enfermidades) para além do trabalho desenvolvido pela agente comunitária de saúde.

Para a prática de esportes, os moradores da Agrovila Santa Luzia se valem de um campo de futebol desenhado na entrada do assentamento e de um espaço (de dimensões menores) contíguo ao Salão Comunitário, defronte à escola. O time de futebol masculino do lugar é coordenado pelo Seo Antônio Rosa, Vice-presidente da Associação Comunitária do Assentamento Agrovila Santa Luzia e os jogos acontecem, normalmente, aos domingos à tarde, quando o time local recebe equipes de outras comunidades vizinhas ou quando viaja até elas.

O trabalho no lote ou em outras atividades fora do assentamento, durante o dia, esvazia a presença adulta (especialmente a masculina) no lugar. Deixa-o com um aspecto de semideserto na medida em que as mulheres ficam realizando atividades domésticas dentro de suas casas, enquanto algumas crianças e jovens ou estão na escola (seja a do assentamento, seja a que fica na comunidade vizinha de Queimadas) ou estão com os pais, ajudando-os com o trabalho na roça.

À noite, a televisão, presente em 38 residências, constitui-se, na prática, na principal forma de “passar o tempo”, de descanso e informação. Ao mesmo tempo, ela – a televisão –

assume o papel de uma das vilãs responsáveis pelas constantes desistências de parte significativa dos jovens e adultos do lugar das aulas nos projetos de alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, de alfabetização, segundo as professoras que assumem a responsabilidade de coordenar as atividades dos projetos no assentamento.

Na verdade, a televisão é o único equipamento de lazer, desaguardo da dimensão lúdica dos indivíduos, alívio para o cansaço físico que os consome após suas caminhadas de quase uma légua de casa para o lote, onde passam o dia inteiro trabalhando. Ao cansaço físico unem-se os problemas oftalmológicos (que se aguçam dentro de uma sala de aula com iluminação precária); uma baixa motivação para o aprendizado, cifrada pela referência à velha alegoria de que “papagaio velho que não aprende a falar”; a falta de perspectiva de um futuro de mobilidade social decorrente da freqüência na escola; e um cotidiano onde praticamente inexistem os chamados eventos de letramento, atividades que integram um conjunto diversificado de práticas sociais em que a escrita atua como sistema simbólico e tecnológico principal para o processo de intercomunicação. (KLEIMAN, 2000 e 2003)

O espaço do lazer cotidiano ocupado quase que exclusivamente pela televisão revela que a agrovila Santa Luzia não é um lugar festivo. Não ocorrem muitas festas onde a comunidade se congratule ou comemore suas memórias ou sua cultura. Não vivenciei ou tomei conhecimento de eventos festivos envolvendo a maioria da comunidade, fossem eles religiosos ou pagãos. O período em que freqüentei mais constantemente o lugar coincidia com os dez anos da ocupação (agosto de 2004) e os dez anos da imissão de posse (julho de 2005) e não se realizou nenhuma celebração em memória desses eventos presumivelmente importantes para a vida daquelas pessoas.

E os poucos eventos festivos que pude registrar ou se relacionaram a algumas datas comemorativas como dia dos pais, das mães ou das crianças, organizadas pela Associação das Mulheres Girassol, ou celebrações religiosas nas casas de alguns assentados, coordenadas pela Ir. Hildegardes Correia. Mesmo no caso dessas celebrações religiosas, não se pode falar deles como eventos massivos, que reúnam a maioria dos assentados, apesar da presença constante da referida missionária, que é quem exerce a função de evangelização no lugar, articulando grupos de catecismo para crianças, grupo de jovens e projetos com o aval da Igreja Católica.

Essa abstenção de significativa parte dos membros da comunidade em termos de participação em atividades de cunho religioso se revelou também em entrevistas e na aplicação do questionário que é base do Quadro apresentada anteriormente. Na sistematização

de dados a necessidade de se ter uma Igreja na comunidade não se manifestou de maneira enfática. Até pelo contrário, a única citação aparece em segundo lugar na ordem de evocação.

A tranqüila ausência de festividades – especialmente as de caráter religioso – se revela como uma das expressões da itinerância que atravessa a trajetória dos assentados, esgarçando sociabilidades e territorialidades de um mundo rural ancestral e incorporando elementos comportamentais típicos da fragmentação da vida urbana. Um fenômeno em que o sujeito condensa num mesmo momento dois mundos aparentemente distintos (o moderno e o tradicional, o rural e o urbano), temporalidades aparentemente desconexas (o passado e o presente), plasmado sobre um intenso processo de desenraizamento.

Trata-se de uma realidade também captada por Silva (2003), que analisando a constituição do assentamento Bela Vista, em Araraquara-SP, registra o desaparecimento das festas de cunho religioso cuja presença sobrevive somente nas lembranças dos mais velhos.

Nesse estudo, a autora nota que no assentamento se gesta uma sociabilidade totalmente diferente da sociabilidade existente no mundo rural de antes, pautada nas relações pessoais de parentesco, compadrio e vizinhança, assentada em valores tradicionais e em festas ligadas à produção agrícola, mutirão e outros eventos. As diferenças que emergem são a traduzem a passagem e diálogo realizado por esses sujeitos nos diferentes espaços sociais, desnudando antigas territorialidades, assumindo outras novas, perdendo antigas e incorporando novas referências culturais.

Trata-se muito mais de um hibridismo, de uma bricolagem, em que se misturam diferentes universos culturais, diferentes formas de comportamento social. No entanto, não se trata de uma anomalia e sim de uma realidade que reflete as andanças desses caminhantes por diferentes espaços sociais (SILVA, 2003, p. 133).

Sobre esse silêncio da religiosidade dos assentados, Adriana (cujo nome de batismo é Rita de Cássia da Silva Nunes), uma jovem assentada que veio morar no assentamento logo após os pais terem conseguido a imissão de posse, é taxativa: “*o povo daqui nem quer saber de reza nem de escola, só de televisão...*”

Contudo, não é possível entender essa “ausência de religiosidade” culpabilizando a televisão⁵⁵ ou uma abstrata “falta de interesse” como faz Adriana. Sua solução talvez resida na sua condição de ex-educadora de projetos de Educação de Jovens e Adultos e, portanto, trazer o olhar de quem se coloca mais para o lado de dentro da mesa que a separa dos alunos. Também incide nessa sua opinião o fato de ser filha de Dona Rita, presidente da Associação de Mulheres Girassol e, portanto, estar muito ligada (até afetivamente) ao trabalho desenvolvido pela mãe, pela Irmã Hildegardes e pela Associação de Mulheres. Seus olhos me mostram um problema e uma resposta. Entre os dois, prefiro ficar com o problema, pois sua resposta não me satisfaz.

Na verdade, ela me oferece pistas de um outro elemento presente nessa relação dos assentados com a religiosidade que expressa, também, o complexo processo de fratura interna na comunidade que opõe, de um lado, o trabalho desenvolvido pela Ir. Hildegardis e pela Associação de Mulheres Girassol; e, de outro lado, um grupo de assentados que dirigem a Associação Comunitária da Agrovila Santa Luzia.

Entender essa fratura, seus conteúdos mais pronunciados, sua natureza e sua origem não é objetivo desse trabalho, mas tecer sua configuração geral é fundamental para que se entenda quais atores polarizam as territorialidades e os projetos de territorialização em disputa dentro do assentamento, e como essas disputas afetam a construção de um consenso mínimo em torno de projetos de futuro a serem encampados pela comunidade.

4.4 AS MULHERES GIRASSOL E A “ASSOCIAÇÃO DOS HOMENS”

Não se pode falar da Associação de Mulheres Girassol sem a referência à Ir. Hildegardes Correa, já que a entidade é o resultado de um processo de mobilização e organização de um grupo de mulheres, encabeçado por essa missionária da Congregação das Irmãs do Coração de Jesus. Ela integra um coletivo, cujas freiras realizam um trabalho de

⁵⁵ Essa reclamação registrada por Adriana (que já desempenhou o trabalho de alfabetizar adultos no assentamento) é comum entre educadores de adultos e atribui à televisão um poder de *enfeitamento* dos alunos de EJA que deveria ser mais bem explorado. Parece-me possível pensar que, em se tratando de sujeitos fortemente forjados numa tradição em que os saberes e conhecimentos são habitualmente transmitidos através da cultura oral, a televisão (e todo o arsenal de recursos tecnológicos que compõem a si como veículo e a mensagem que veicula) venha a preencher o espaço antes ocupado pelas estruturas de (disseminação de) saber presentes em pequenas comunidades isoladas (materializadas na figura dos velhos contadores de histórias), de tempos anteriores à entrada massiva dos modernos meios eletrônicos de comunicação.

evangelização em torno de vários municípios da região do Mato Grande (principalmente Pureza, Taipu, João Câmara, Bento Fernandes).

Hildegardes nasceu e se criou no Rio Grande do Sul. Ao entrar na Congregação deslocou-se ao Piauí para desenvolver seu trabalho missionário. Por ocasião da emergência das ocupações de terra organizadas pelo MST no Mato Grande, ela já se encontrava em Taipu, município da região, a serviço de seu trabalho religioso.

Quando ela soube que tinha esse acampamento aqui, ela veio um dia visitar, porque [...] tinha um povo também de Taipu, que tava aqui, aí ela veio aqui. Quando ela chegou, aí o povo começou a convidar ela: 'Irmã fica aqui pra senhora fazer uma oração mais nós, e tal.' Aí a irmã ficou mais nós (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16 /04/2004).

A missionária é uma mulher de forte presença na agrovila, onde reside desde os primeiros dias, numa casa simples e confortável.⁵⁶ A sala tem um formato retangular, apropriado a reuniões. Nas paredes, quadros com motivos religiosos se mesclam com cartazes produzidos pelo MST. Na parte de trás de sua casa há um compartimento – o maior deles – que serve como espaço de reuniões, celebrações religiosas e sede da Associação de Mulheres.

Diferentemente da imensa maioria dos assentados de Modelo II, a Ir. Hildegardes reside no assentamento sem que detenha lote algum sob sua responsabilidade. Ainda assim, ela combina seu trabalho religioso com o trabalho agrícola que realiza diariamente no lote da Associação das Mulheres Girassol da qual é uma das fundadoras.

Em contatos informais ou reuniões e entrevistas que realizei alguns moradores se referiram a ela ou ao seu trabalho comunitário de maneira positiva, quase santificada. Normalmente, assentados cujos filhos foram alfabetizados por ela, no início do assentamento, ou participam do grupo de flauta, ou ainda mulheres que trabalham no grupo de produção da Associação de Mulheres Girassol. Na escala de agradecimentos pela atual situação de si e da família, Deus vinha em primeiro lugar, a Ir. Hildegardes em segundo.

⁵⁶ Pouco antes do encerramento deste texto, recebi uma ligação telefônica do maestro Ubaldo Medeiros, informando que a Ir. Hildegardes, em comum acordo com a Congregação e a Arquidiocese de Natal, estaria se afastando, por pelo menos um ano, das atividades do assentamento, após pouco mais de dez anos de intensa atividade missionária. Uma semana depois da ligação, fui à rodoviária para me despedir dela em sua viagem de volta ao Rio Grande do Sul. Uma inesperada chuva fina tentava inutilmente molhar o chão de Natal. Pensei se não seriam as lágrimas de Santa Luzia, a santa sem olhos que a acompanhava naquele momento...

Hoje nós tem a nossa organizaçãozinha, nosso grupo de mulé. Trabalho organizado. Temo, graças a Deus, trabalhemo com apicultura, trabalhemo com horta, tombem. E...a... com a ajuda de Deus e da irmã Hildegarde (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16 /04/2004).

Sua presença na comunidade se conformou (e se confirmou) na medida em que ela se pôs a organizar esse grupo de mulheres, numa perspectiva de que se inserissem de forma ativa no processo de construção do assentamento, protagonizando pequenas iniciativas, de exercício da auto-organização/autogestão coletiva e de gestão de um empreendimento produtivo economicamente sustentável.

Aí a Irmã [Hildegardes] conseguiu umas costura, uns tecido, pa fazer, cortar roupa e fazer, né? as mudazinha, né? Quem sabia ensinava quem não sabia. [...] Aí depoi viemo pra cá e conseguimo trabalhar, em grupo. Aí o grupo de mulheres, nós trabalhemo por um ano. Foi quando a irmã chegou e incentivou a pessoa a trabalhar, né, porque o marido tinha o lote dele, a gente trabalhava mais eles. Alguns marido, quando faz a colheita, que vende, dá o dinheiro à mulé. Tem uns que não. Não dá o dinheiro a mulé, que é o machismo aí, né? Ela só trabalhava (Maria Rosineide da Silva, membro da Associação de Mulheres Girassol – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 22/06/2004).

A organização das mulheres teve como mote inicial o protagonismo feminino, a necessidade de se constituírem como participantes ativas de um processo mais amplo de construção e gestão do assentamento, dando respostas a questões imediatas da própria sobrevivência do grupo.

Aí a irmã ficou mais nós, [...] aí a gente começemo a se organizar em grupo de mulé. Aí ela disse assim: ‘Olha, quem subé ler um pouquinho vai ensinano as criança, outros vai ensinando os jovem’ [...] nas barraca com lamparina [...]. Ela disse: ‘eu vou comprar um quadrinho’. [...] Como a gente não tinha, assim, uma máquina pa costurar, ela arranjou uns retalho, nós fazia a cozia, cortava as roupinhas; quem sabia corta ensinava a quem não sabia, cortava as roupa e costurava na mão as roupa. [...] A gente fazia pus filho da gente que era tudo desprevenido. Então já fazia onze meses de acampado. A gente não trabalhava [...]. Aí faltava muitas coisa, assim, roupas, calçados...Aí ela era quem conseguia arranjar. Quando a gente conseguimo a escola, os nosso jovem não tinha nem roupa pa ir po colégio, assim, uma calça comprida, né?. E ela passou um ano ensinando num anexo da escola do Estado. Aí quando ela conseguiu essa escola lá [...], ela deu as nota, tudo dereitinho, aos menino, quando foi no outo ano, que os jovenzinho foram se matricular na rua, o colégio disse: ‘aqui nós não aceita entrar sem ser de calça comprida’. Aí ela conseguiu as calça pros jovem...

(Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 16 /04/2004)

No horizonte da formação do grupo de mulheres sempre esteve presente o questionamento das relações de mando masculino e a afirmação da construção de relações novas, horizontalizadas, entre homens e mulheres no assentamento. Essa orientação sempre me pareceu uma clara indicação de que a Ir. Hildegardes estava sintonizada com as reflexões sobre o tema que aconteciam dentro do MST voltadas à construção do seu Setor de Gênero, bem como com algumas iniciativas da Comissão Pastoral da Terra (CPT) no sentido de organizar grupos de mulheres nos assentamentos (SCHAAF, 2003).

Uma leitura atenta dos documentos do Setor de Gênero do MST é suficiente para identificarmos essa sintonia. Segundo um de seus documentos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES..., 2001, p. 147-148), os objetivos do Setor são os seguintes:

Objetivos Gerais: a) Levar a discussão de gênero para o conjunto do MST e procurar mostrar a importância de se estabelecer novas relações de gênero para avançar a luta de classes. b) Elevar o nível de participação das mulheres na luta pela terra, pela reforma agrária e na construção de uma nova sociedade. c) Contribuir para transformar as relações de gênero no MST para que homens e mulheres sejam de fato sujeitos sociais. d) Motivar a construção de novas relações na família, militância e instâncias, baseada em valores como o respeito, solidariedade, igualdade, companheirismo. Objetivos Específicos. a) Fortalecer o MST nas suas diversas instâncias e setores. b) Massificar e qualificar a participação das mulheres desde antes do acampamento (na fase de preparação), durante a luta pela terra, nos assentamentos, setores e instâncias. c) Exercer pressão permanente para a construção de novas relações de gênero, baseando-se em novos valores. d) Motivar a construção de um novo jeito de ser família, em que toda a comunidade (núcleos, acampamentos, assentamentos) tenha responsabilidade no processo de educação e formação das crianças e jovens e não apenas os pais biológicos. e) Despertar a mulher para a necessidade de participar das decisões políticas e econômicas, para a importância de assumirem tarefas produtivas e administrativas e serem beneficiadas nos projetos e recursos. f) Fortalecer a auto-estima das mulheres através de atividades de formação específicas. g) Incluir as reivindicações femininas na pauta do MST, como por exemplo: ciranda e educação infantil, reconhecimento da profissão de trabalhadora rural através do cadastro, políticas de saúde específicas para a mulher e a família rural.

Essa preocupação com a participação das mulheres, organizadas como grupos de produção nos assentamentos ou como força política capaz de traduzir demandas específicas

da condição de trabalhadoras rurais, se apresentou no seio do movimento sindical rural, a partir do envolvimento de segmentos religiosos (ligados à Comissão Pastoral da Terra).

No seu estudo sobre o processo de formação e organização do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Rio Grande do Sul (MMTR–RS), Schaaf (2003) mostra o papel crucial que a Igreja Católica teve no sentido, inclusive, de tornar este movimento um segmento autônomo em relação ao movimento sindical como um todo.

Segundo o referido autor, as religiosas envolvidas nesse movimento assumiam uma perspectiva de que

[...] as mulheres eram supostamente complementares aos homens e, portanto, sua participação era imprescindível na ‘luta’ da organização e na vida diária. [...] Então, cada um tinha sua própria tarefa para concretizar o projeto coletivo da ‘nova sociedade’. Nessa complementaridade, ‘Deus amava a todos igualmente’ e ‘Jesus consagrava a dignidade da mulher’. Da mesma forma que os pobres eram representados como mais ‘puros’ que os ricos, as mulheres eram representadas como mais ‘puras’ que os homens, estando mais perto da ‘fonte da vida’ pela sua função na reprodução. A mulher era representada como mensageira da ‘vida nova’, de forma paralela à proclamação feminina da ressurreição de Jesus na Bíblia (SCHAAF, 2003, p. 417).

Assim, a fonte da vida referia-se ao conjunto de papéis (biológico, social e espiritual) assumidos pela mulher no cotidiano, o que legitimava sua presença não apenas no seu (supostamente) âmbito por excelência, a esfera doméstica, a sua casa, mas também na esfera pública da comunidade. Onde incluía interrogações à tradicional clivagem que atribui como “natural” a presença masculina no espaço público e a presença feminina na esfera doméstica.



Foto 11 – Reunião da Associação de Mulheres Girassol. 2006. Arquivo do autor.

De volta ao caso específico da ação organizativa das mulheres da agrovila Santa Luzia, é importante ressaltar que a perspectiva de gênero que alimentou a constituição da Associação de Mulheres Girassol não se estruturava num *vazio*, como uma elaboração isolada e *por fora* de situações concretas vividas por aquele grupo de mulheres na realidade do assentamento Modelo. Pelo contrário, era alimentada por situações cotidianas em que essas mulheres se perceberam reduzidas em sua condição de trabalhadoras e parceiras dos homens no processo de construção do assentamento. Em geral situações em que o processo de trabalho organizado e coletivo do grupo de mulheres na roça era menosprezado.

Nós prantemo oito micova de roça [...]. Nós num cerquemo esse pedaço de terra?! Era coletivo, mas nós cerquemo, que era já pra evitar pros bicho do povo num ir. [...] Um dia eu ia caminhando lá pro roçado [...]. Pois Zelito num tinha cortado o arame e tava pastorando o rebanho de gado que ele criava dento?! Eu disse: Zelito, pu caridade bota essas vaca pa fora! Essas vaca tá comendo nossa roça! Ele disse: Dona Rita esse serviço aí num tem futuro não. Você já viu serviço de muié ter futuro? (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004)

Sempre que tem reunião de nós, o próprio marido dizia: o que é que vocês tão fazendo aculá? Vocês tão trabalhando só à toa! O meu mesmo dizia: saia de lá! Saio não, só saio se me botarem pra fora (Dona Maria Dias, membro da Associação de Mulheres Girassol – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

Ainda que tenham iniciado suas atividades produtivas no lote comunitário do assentamento, as mulheres da Associação relatam que havia uma instabilidade grande quanto à continuidade desse trabalho por causa do desrespeito flagrante de alguns assentados. E esse desrespeito era reforçado pelo posicionamento do Presidente da Associação, contrário à participação e àquela organização de mulheres.

Aí a gente se reunimo [...]. A gente foi olhar uma área aculá pra gente brocar. [...] Aí a gente vinha por dento da mata lá, tudo rasgado, imaginando “Mas como é que a gente vai botar um roçado aqui, e os home sortar os bichos para comer de novo, que nem nossas oito mi cova de roça que o povo sortaram os animais dento... (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004)

O passo seguinte foi o de encontrar um lote desocupado onde o grupo de mulheres pudesse plantar sua roça sem a instabilidade vivida quando plantavam no lote comunitário. Recorreram ao INCRA a solicitação de um lote destinado exclusivamente para elas. Com efeito, foi preciso que se oficializassem como Associação.

Para cercar o lote da associação, foram buscar recursos através do SEAPAC, organismo da Igreja Católica que atua em apoio ao desenvolvimento de projetos produtivos e educacionais (principalmente) em comunidades rurais. Hildegardes, mais uma vez, foi peça chave nesse processo. A missionária não apenas reuniu as mulheres para a elaboração em torno do projeto que seria desenvolvido no lote recém-conquistado, mas também articulou junto à uma entidade religiosa denominada Sociedade de Educação e Caridade, o financiamento necessário à compra dos arames para o acercamento do lote e o projeto de um poço artesiano cuja água seria utilizada para a irrigação do que fosse cultivado pela Associação de Mulheres.

Aí quando instalemo o poço, tudo dereitinho, aí sobrou uma sobrinha de dinheiro. Aí vamo fazer um viveiro pas muda. Vamo comprar umas mudinha de...cem muda de graviola...cem [...] de...cajueiro precoce [...] e...goiaba. [...] tombém compremo umas muda de bananeira [...]. Vamo fazer um projetinho irrigado, a gente vai trabalhar agora com horta. [...] Aí nós dissemo como é que a gente vai manter o poço? Pruquê nem todo mês a gente tem dinheiro pra pagar. Quando chega a luz o cabra não tinha o dinheiro pa dar. Então [...] o nosso lote, nós vamos manter ele [...]. Nós pranta aquela área de quato hectare de sorgo e o lucro a gente guarda na caixa, que é pra pagar a água. Aí quando é no outo ano, que a gente já vai prantar de novo, que vê que o ano tá bom, aí a gente tira, compra cimento, manda cortar a terra...As vez quando as pobe das mulé num dão conta a

gente paga uns trabalhador pa limpar. E assim a gente vai indo. E agora a gente tá muito satisfeito praquê a gente agora já fez outa construção. Ela realizou o nosso sonho, uma lavanderiazinha pa gente lavar roupa. [...] praque [...] as coisa nunca vem assim do dia pra noite. Eu acho que a gente pa se organizar e ter uma rendazinha, a gente vai levar uns cinco ano. A gente tá tendo uma rendazinha fraca para gente ir comendo. Esse ano houve muita tomate, coento. Assim, verdura a gente já não compra, né?, o lucro que a gente teve foi pouco, a gente vendeu pouco, mas pra gente ter pa alimentação, graças a Deus já aliviou da gente tá comprando (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

Importante reter dessa longa fala o processo pelo qual a Associação vai se partejando a si mesma, como grupo organizado. Mas também, e principalmente a perspectiva de construção estratégica de futuro que elas incorporam no seu fazer cotidiano, administrando recursos advindos de projetos aprovados junto a agências financiadoras e exercitando a discussão coletiva e democrática de metas e planos a serem cumpridos a partir da venda do que plantam e colhem no lote.

Esse percurso em que o grupo de mulheres transforma-se em associação assinala uma mudança de perspectiva muito importante, consequência do fato de que as iniciativas da Ir. Hildegardes e a sua determinação em organizar o grupo de mulheres se materializaram em algo maior que um trabalho meramente evangelizador. Converteram-se em espaço político-pedagógico e de vivência de experiências fermentadas por um projeto territorial definível nos marcos das sucessivas iniciativas e projetos implementados desde a sua fundação.

O que eu aprendi muito que eu não sabia, eu aprendi com a Irmã. Muita coisa boa, escutar reza, essas coisa que eu não sabia assim, as leitura, as explicação de muita coisa boa em Deus que eu não sabia...[...] que eu só sabia mermo só limpar mato, plantar. Hoje em dia a gente já sabe mais cuidar de horta, tivemo aula de horta, assim, muita coisa boa graças a Deus! (Dona Maria Dias – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004)

Eu aprendi muita coisa boa aqui dento também...ser companheira, né?, não viver isolada, não é não? Companheira de acampamento da gente. [...]As pessoas ficam participando da reunião que tem aqui né! Em tudo a gente tá aprendendo alguma coisa que a gente não sabe, alguma palavra (Dona Francisquinha – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

Quando eu morava na rua, eu era uma pessoa assim tão desanimada, sempre vivia presa num canto...Mas aqui, graças a Deus, até minha

animação, eu achei, sempre alegre...sou feliz, graças a Deus (Dona Maria Lázaro – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

Eu vou dizer a verdade. Aqui no assentamento a gente aprendeu a se organizar em grupo. Que quando a gente morava na cidade a gente não era organizado em grupo. Aprendemo a trabalhar coletivo. A repartir o pão com quem num tem. Tudo a gente aprendeu aqui dento né?. A gente também aqui através do SEAPAC⁵⁷ começou conhecer...fazer assim...reunião sobre o machismo. Que a gente vivia debaixo das orde dos marido machista., dizendo “seu canto é na cozinha, você não faz isso!” E adepois que a gente veio pra cá, a gente descobriu que os direito são iguais. Que a gente tem direito de aposentar, de trabalhar como agricultora. A gente aprendeu muita coisa boa (Dona Rita Francisca da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

Além de se constituir como grupo de produção, detendo um lote onde desenvolvem o cultivo de uma horta comunitária, as mulheres da associação plantam sorgo e algumas frutas, e uma embrionária apicultura, o Grupo de Mulheres teve participação efetiva e decisiva na conquista da escola. Mais recentemente, do interior da Associação de Mulheres Girassol emergiram o grupo de musicalização para crianças e jovens e a articulação para a inclusão do assentamento no projeto Arca das Letras do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Contudo, essa presença e protagonismo da Associação de Mulheres Girassol acabaram por tensionar as estruturas de poder e as relações políticas dentro do assentamento. E isto, não porque as atividades da Associação sejam capazes de interferir nas relações cotidianas entre homens e mulheres como poderia se crer. Nesse particular, o alcance das ações da Associação é pequeno e não ocupa, na verdade, o centro das suas iniciativas. A mais forte demonstração disso está na própria reclamação das mulheres que compõem o grupo de que poucas mulheres se envolvem nas atividades produtivas no lote e mesmo na gestão mais geral da Associação.

Nem todo mundo quer trabalhar no pesado... [Elas] diz que num pode. Que tem as obrigação de tarde...Mas eu acho que é porque num tem corage de enfrentar... É...umas não têm, outas dizem que num tem futuro...outas que o marido num deixa... eu sei que o lá de casa quando eu comecei ‘tu vai pra aí ver o quê?’ ‘Eu vou!’ ‘Vai não!’ ‘Num vou, o quê? Eu vou!’...’Na minha frente...E a casa?’ ‘A casa, na hora que eu puder ajeitar, eu ajeito’ (risos) Quando é pra ir pro roçado mais ele, ele num pergunta: ‘e o almoço?’ ‘Ah, ante de eu sair eu deixo pronto’. (risos) ‘Ou quando eu chegar eu apronto’ (risos) (Dona Francisquinha – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

⁵⁷ O SEAPAC (Serviço de Apoio aos Projetos Alternativos Comunitários) é uma instituição ligada à Arquidiocese de Natal, que assessora e coordena projetos diversos junto a comunidades rurais.

Juntamente com outros assentados, o grupo de mulheres da Associação de Mulheres Girassol se insere nas disputas eleitorais municipais. Apóiam candidaturas que se comprometam em investir recursos públicos na agrovila, bem como articulam projetos de produção, educação e cultura para dentro do assentamento (como os projetos de iniciação musical, de apicultura, sorgo e de horta comunitária, com o acompanhamento técnico da Diocese de Natal; e os projetos de Educação de Jovens e Adultos, através de suas ligações com o MST; e a construção de um espaço comunitário, com recursos vindos das Irmãs da Sociedade Educação e Caridade, de Porto Alegre).

Com efeito, esse protagonismo, para além da organização produtiva de um grupo de mulheres, configura-se como uma referência de futuro possível para vários assentados que se aglutinam em torno dessas mulheres apoiando e participando de suas iniciativas. Também opera no sentido de sua constituição como grupo político para as disputas em torno da direção da Associação Comunitária da Agrovila que é a instituição que representa oficialmente toda a comunidade.⁵⁸

Nesse contexto de disputa, constituída a Associação de Mulheres, como um ator político relevante dentro do assentamento, a outra associação – a que oficialmente representa toda a comunidade – acaba sendo identificada, nas conversas informais entre as pessoas do assentamento, como a “Associação dos Homens”. E isso ocorre não apenas como um traço distintivo decorrente da denominação assumida por uma delas – a “de Mulheres” –, mas também porque em suas estruturas de poder (diretoria, coordenações de grupos de produção e assembleias) há uma evidente predominância masculina, pouco questionada pela maioria das mulheres do assentamento. Maior demonstração disso é o fato de que a participação feminina nas assembleias da comunidade é bastante diminuta, ainda que o estatuto da associação considere que não apenas os detentores legais dos lotes – na grande maioria dos casos, os maridos – possam se associar, mas também filhos jovens e suas esposas.

Além disso, em conversas informais, algumas integrantes da Associação de Mulheres revelaram momentos e situações em que foram tolhidas em sua participação em assembleias da “Associação dos Homens”, pelos próprios dirigentes da entidade. Ressaltaram que nos conflitos em que manifestaram discordância quanto a procedimentos e posições assumidas por eles, acompanhando os argumentos que lhes objetavam sempre havia pontuações de

⁵⁸ Apesar de tudo isso, as candidaturas apoiadas pelo grupo de mulheres nunca conseguiram vencer as eleições nessa associação.

cunho “machista”, desqualificando-as não pela possível incongruência das idéias por elas defendidas, mas pelo simples fato de “serem mulheres”.

Por fim, não posso deixar de registrar que durante uma das visitas do trabalho etnográfico, apliquei questionários em 31 residências, durante os turnos matutino e vespertino, um horário em que a maioria dos homens encontrava-se trabalhando nos lotes. E muito me chamou atenção a negativa de algumas mulheres em participar das atividades sob o argumento de que somente seus maridos saberiam responder às questões propostas.

Nessa passividade encontra-se a estrutura de valores e as representações acerca dos papéis sociais de homens e mulheres no contexto do cotidiano do assentamento que esclarece a baixa participação das mulheres da comunidade nas atividades produtivas da Associação das Mulheres Girassol e nas atividades políticas da Associação Comunitária. Um conjunto complexo de referências simbólicas e identitárias que definem o espaço doméstico como espaço feminino e atribuem aos homens o protagonismo do espaço público e do saber legitimado socialmente.

4.5 UMA FRATURA SENTIDA PELA COMUNIDADE

No roteiro de questões a serem apresentadas aos moradores da agrovila foram incluídas perguntas com o objetivo de se conhecer quais seriam, segundo a percepção dos próprios assentados, alguns dos principais problemas do assentamento. Na sistematização dos dados (colhidos a partir de um teste de associação livre), agrupados no Quadro 3, há um elemento que emana e freqüenta as preocupações dos assentados não apenas quando da aplicação dos questionários, mas também quando da realização das entrevistas aprofundadas e mesmo nas conversas informais. No questionário, o problema é sintetizado na expressão “organização comunitária”, que ocupou a terceira posição em termos de freqüência. Pela ordem de evocação, o problema da organização comunitária aparece em segundo lugar com seis evocações. Se agregarmos as duas indicações da expressão “bom presidente (da associação) e a única indicação de “representante”, a questão da organização comunitária adquire uma importância que supera, inclusive, a problemática do abastecimento d’água (onze indicações contra dez dessa última).

Trata-se, portanto, do reconhecimento da própria comunidade acerca da fragilidade da sua organização político-representativa, que em conversas informais ou na discussão das respostas aparece sintetizada em expressões como “desunião” e “desorganização”. É uma

comunidade que se reconhece como debilitada por uma fratura, um corte não cicatrizado, que rege relações, produz desesperanças e mina a possibilidade de consensos estratégicos para a conquista de melhorias nas condições e na qualidade da vida dos assentados.

Como já anunciei no item anterior, a fragilidade reside na divisão que opõe, de um lado, um grupo articulado em torno das mulheres que dirigem a Associação de Mulheres Girassol e, de outro, o grupo que atualmente dirige a Associação Comunitária do Assentamento Agrovila Santa Luzia. Nas relações entre os dois grupos, vicejam diferenças cujo grau de cristalização, de tão alto, perpassa a percepção dos moradores como uma desunião crônica, uma incapacidade da própria comunidade se auto-organizar e sobreviver com alguma autonomia.

É sintomático disso que quando perguntados sobre o maior problema da comunidade ou do que ela mais precisa para se desenvolver, depois das referências ao acesso à água e a uma infra-estrutura de saúde pública, os depoimentos dos sujeitos se referem à questão da organização e da união da comunidade.

O que eu acho mais severo, mais pesado é não ter união. Aqui [...] dentro não tem união. São seis grupo coletivo. Era para ter a união. Olhe, [...] porque eu acho uma decepção. Porque vem uma pessoa de fora, vem um agrônomo, vem o pessoal do pessoal do INCRA. Quando chega aculá, só vê mato, nesse centro comunitário. Eu mermo acho, porque era para ter uma reunião. Porque todo domingo marca uma reunião. Grupo fulano de tal vai limpar uma área comunitária, e até hoje! Tavam esperando um trator que talvez chegue amanhã, que Genaro foi pa prefeitura pedir, para vim roçar o centro comunitário. [...] Mas ninguém quer fazer. Ninguém! É a maior desunião (Dona “Quinha” – Francisca das Chagas Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 26/06/2004).

Nos discursos dos sujeitos, organização e união aparecem quase como sinônimos. Indicam qualidades próprias de um coletivo que se pretenda capaz de gestar um futuro para si que signifique a materialização de uma vida substancialmente diferente da que tinha antes de chegarem ali. Organização e união seriam a energia capaz de transformar o assentamento num território de vida digna para seus moradores, a promessa que os moveu durante a ocupação. Aliás, quando as cenas e as memórias do período da ocupação são trazidas de volta para o presente, os depoimentos vestem a roupa da saudade fornecendo registros de uma união que desenvolveram durante aquele processo seminal e que se perdeu posteriormente.

Dessa época, que eu me lembro mais, quando a gente era acampado, a gente, pa mim, a gente era mais unido...Era mais unido, tinha mais união...Quando um tinha uma coisa, o outo chegava na casa do outo “rapaz, aqui cê num tem não, mas aqui a gente tem, né?” E depois que chegemo aqui pa ser assentado, eu acho que mudou munto. O cara ficou munto...dirligado um dos outo, sabe? Aí eu acho que a lembrança que eu tenho mais aqui do acampamento é isso. Acho que sim (Seo Arlindo Roque da Silva, coordenador de Grupo de Produção – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005).

Ao que parece, a passagem da condição de acampado para o de assentado não representou o fortalecimento e a ampliação de uma identidade e uma consciência da necessidade de “territorializar” aquele espaço conquistado com tanta dificuldade.

Em suas pesquisas, Brenneisen (2002) também percebe a diferença entre as duas fases da luta pela terra, que ela denomina como a do “movimento”, que corresponde ao período em que os sem-terra estão acampados, e a do “assentamento”, quando se opera uma cisão no modo de vida anteriormente estabelecido.

Segundo ela, durante o período que corresponde à “provisoriedade” dos acampamentos

produz-se uma certa homogeneização dos agricultores, mesmo porque, nestes locais, os agricultores procuram viver comunitariamente, dividindo tudo entre si, desde as pequenas tarefas até a alimentação. Além de se encontrarem todos numa mesma situação, possuem objetivos comuns: terra para trabalhar juntamente com sua família (Brenneisen, 2002, p. 236).

No momento seguinte à ocupação, quando se dá a construção da “permanência” do assentamento, a homogeneização anteriormente produzida entre os assentados, a partir de laços de solidariedade e de ações de negociação e enfrentamento com a polícia e os poderes constituídos, cede espaço à heterogeneidade. Passa a prevalecer nas relações, elementos de afirmação de particularidades que abrangem desde as trajetórias de vida e de trabalho, a diversidade do envolvimento no Movimento, até as diferenças étnicas e culturais (Brenneisen, 2002).

Os antes sem-terra, agora assentados da reforma agrária, se deparam com uma nova realidade que lhes desafiam da mesma forma que a esfinge a Édipo: o de se refundarem como comunidade, a partir da condição de proprietários de terra e de sujeitos de gestação de um novo território, ou serem devorados pelo eventual insucesso dessa empreitada. E não

raramente essa segunda possibilidade se converte em consequência real dos processos de conquista da terra, como explica Albuquerque (2002, p. 39)

Um grupo de dezenas ou centenas de famílias, depois de passarem alguns meses ou anos acampados em situações precárias, obtêm o acesso à terra. O seu nível de coesão grupal, nestes momentos, era bastante elevado. O inimigo comum era externo ao grupo, e como tal, para ser vencido necessitava da colaboração de todos. Entretanto, passado algum tempo, este nível de coesão tende a enfraquecer, pois os objetivos agora a serem alcançados dependem mais de metas pessoais ou familiares que de todo o grupo, gerando conflitos internos ao próprio movimento, muitas vezes enfraquecendo ou adicionando dificuldades operacionais a uma conquista duramente realizada.

Sobre esse processo de mudança da condição de acampado para o de assentado como fundador de uma nova identidade, Martins (2003a) já se referia como um traço do sujeito da reforma agrária brasileira, o caráter *familista* das relações que fundam a sua identidade e que não consegue, por isso, constituir as bases de uma nova comunidade.

A orientação comunitária na fase de ebulição, de agregação para ocupar e acampar, parece mesmo o indício de valores residuais de uma história que está no fim e não no começo, o que resta para formar um 'eu' com um mínimo de dignidade. [...] [A] condição de assentado não é suficiente para criar uma identidade individual e social, que assegure a inserção positiva do assentado na realidade que o assentamento cria e possibilita. O fato de serem clientes do programa de reforma agrária e por ele beneficiados não é fato de identidade, como pode ter sido o passado e como seria supostamente a condição de assalariado (MARTINS, 2003a, p. 62, 65-66).

De fato, o período da ocupação e do acampamento é um momento seminal em quase todas as falas e depoimentos colhidos durante a pesquisa. Delimita um *antes e depois* bastante evidente na trajetória da maioria dos assentados. Uma fronteira entre um viver condenado à total subserviência e insegurança do trabalho em terras alheias e uma nova condição estabelecida a partir da posse de um espaço onde se pode ter a própria casa e um lote onde se pode plantar com um mínimo de liberdade, extraindo o próprio sustento desse pedaço de chão.

Porém, se para a maioria daquelas pessoas o momento da ocupação se constituía de um vigoroso ineditismo, o momento seguinte, de constituição do assentamento, condensa um

processo igualmente nunca antes experienciado e mais complexo: o de gestar uma comunidade, o de articular relações de associativismo e cooperação entre si e fundar consensos em torno de estratégias capazes de assegurar a apropriação e usufruto coletivo de um bem ou um produto.

Processos dessa natureza, que encerram construções coletivas, debates e administração de divergências, não integravam o cabedal de experiências desses sujeitos, e o sentimento presente em muitos deles reflete o que Abramovay (1994) denominou de “um certo desencantamento do mundo”, evidente na dificuldade que revelam em vivenciar e administrar conflitos de opinião.

O maior problema daqui é a falta de organização. Você tendo organização, você tem tudo. Você não tendo organização, você não tem nada. Aí tem os que são organizado, aí os outro não querem. Tem uma participação grande e os outro “Rapaz...eu não sei se vai...”. Aí a gente tava aperriado, vai prum canto, vai pu outro. Trabalhava, levava tudo no aperreio...Os tempo vai mudando e a gente vamo...se ajuntando para ir buscando melhoramento, na esperança de que melhore mais (Seo Genário – Francisco Genário Dantas, Presidente da Associação Comunitária da Agrovila Santa Luzia – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 26/06/2004)

Essa dificuldade em incorporar e administrar coletivamente conflitos é sintomático da presença de uma territorialidade fundada na agricultura familiar tradicional vivenciada como trabalho subalterno em terras alheias, em meio à situação anterior, de uma vida errante e atomizada. Com efeito, se apresenta como resistência à constituição de uma territorialidade que se afirme como construção coletiva, pautada por constantes mediações, em prol de uma nova comunidade que se move em torno de um projeto de territorialização minimamente consensuado entre seus membros. É a dificuldade em instituir uma nova territorialidade sobre a antiga que substancializava as relações cotidianas desses sujeitos antes de se tornarem assentados.

O retrato dessa fragilidade transparece nos relatos fragmentados que desenham as vivências associativistas dos assentados. Nessas experiências, os traços mais marcantes são descritos de forma negativa: a baixa escolaridade dos dirigentes da Associação (correspondente ao perfil escolar da maioria dos assentados: semi-analfabetos); suas limitações em planejar ações de médio e longo prazo; o baixo protagonismo na busca de articulação interinstitucional; os casos de mal gerenciamento dos recursos da Associação; a

pouca tolerância para com os processos conflitivos, de divergências de opiniões ou encaminhamentos práticos.

Uma das experiências mais lembradas, em termos negativos, se deu há cerca de cinco anos atrás, pouco tempo após a imissão de posse, quando se intentou desenvolver um projeto coletivo de fruticultura irrigada, cujos registros materiais são os equipamentos inutilizados, deixados num canto do quintal da casa do presidente da Associação da Agrovila.

Num deu certo porque a energia é muito cara, [...] aí pra gente produzir...Quando for vender a mercadoria para poder tirar aquilo dali, num compensa, num compensa porque o cabra num tem o dinheiro pra investir dentro daqueles três mês, quatro ou cinco mês, pra o mamão começar a brotar, mas se tivesse um negócio assim da energia barata, que desse pra produzir aí dava (Seo Genário – Francisco Genário Dantas – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 26/06/2004).

Enquanto Seo Genário vê o problema do fracasso do projeto na impossibilidade do grupo de produção em financiar o custo da energia que mantinha o equipamento de irrigação em funcionamento, a partir do que era produzido, para Seo Pituu, que participou do projeto e o abandonou, o problema era outro: tratava-se de organização coletiva. Foi uma experiência frustrante para ele que em todos os momentos repete sua incredulidade em projetos que pressupõem a organização coletiva da produção.

Era de melão, mamão, um bocado de coisa prantada lá, viu? A gente prantava feijão tombém. Aí nós dividia pa ficar mais fácil a trabalhadeira, pa ficar mais fácil a carreira pa cada um. Aí no dia que eu fui apanhar o meu [...] do lado da irrigação, já tinham apanhado. [...] Eu caí com boi lá nas terra. Eu num cobre nada, abri mão das despesa. Na hora que eu fui colher o meu pa comer, aí num adiantou nada. Aí entreguei! Liberei! Agora pode tomar conta que nós vamo simbora. Aí foi desandando, desandando, aí ficou três pessoa (Seo “Pituu” – Francisco de Assis da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005).

De fato, em que pese o questionamento geral em relação a pouca capacidade organizativa da comunidade, há uma experiência de produção coletiva, com irrigação, sendo gestada no assentamento – nesse caso, protagonizada pela Associação de Mulheres. Assim, não parece admissível que a questão do fracasso do projeto fruticultura irrigada esteja exclusivamente numa incompatibilidade na relação custo-benefício, resultante dos altos preços dos insumos agrícolas e as dificuldades de comercialização da produção. À presença

desses fatores é preciso acrescentar a progressiva redução do número de participantes no projeto, tornando extremamente dispendiosa a sua manutenção para os que se propunham a nele permanecer.

Porém, o próprio fato da redução de participantes aponta para uma dificuldade básica de gestão do projeto: a incapacidade em se administrar os desentendimentos nas relações entre os próprios assentados (especialmente no que tange a divisão do trabalho coletivo e a apropriação da produção) e a estruturação de estratégias e mecanismos de resolução dos problemas do processo produtivo como um todo, inclusive a eventual comercialização dos produtos.

O insucesso dessa única tentativa de trabalho e gestão coletiva de um projeto produtivo sugere (como hipótese de um trabalho futuro) o choque entre uma territorialidade de inspiração “coletivista”, tal como a perspectiva de organização produtiva do MST (e de alguns técnicos extensionistas do INCRA), e uma territorialidade antiga, ancorada no tipo tradicional de organização produtiva familiar, predominante entre aqueles assentados. De modo que entre aqueles sujeitos não havia se constituído práticas consistentes capazes de dar sustentação administrativa, organizacional, política e econômica à nova experiência que se intentava implementar.⁵⁹

Um dos efeitos desse processo foi a mudança do caráter dos chamados “grupos de produção”, organismos coletivos cuja origem coincide com a organização definitiva da agrovila e o início do projeto coletivo de irrigação. Nesses grupos, inicialmente, cada conjunto de nove ou dez famílias assentadas se aglutinava, escolhiam um coordenador a fim de desenvolverem um empreendimento coletivo no lote comunitário. Esse seu formato está relacionado ao modelo de cooperação agrícola do MST, como uma das formas de organização produtiva dos assentados pelas quais os assentamentos poderiam viabilizar-se econômica e politicamente.

Com o esvaziamento do seu caráter originário de organização produtiva das famílias, os Grupos de Produção se transformaram em meros organismos de poder, a quem, eventualmente, o presidente da Associação recorre, na medida em que determinados assuntos polêmicos precisam ser discutidos, antes de serem levados às assembleias. Porém, na ausência de um projeto produtivo que substancialize o cotidiano desses grupos, não há uma dinâmica

⁵⁹ Nos trabalhos de Alencar (2000) e, mais especialmente, D’Incao; Roy (1995), Martins (2003b) e Brenneisen (2002) encontra-se importantes registros e análises acerca de problemas relativos à gestão e organização produtiva experienciados em assentamentos rurais.

interna deles que projete nesse coordenador uma efetiva ascendência sobre os membros do seu respectivo grupo, o que fragiliza, também, sua suposta liderança. Ou seja, há aí, também, um vazio de representatividade desses coordenadores, decorrente da ausência de um projeto de desenvolvimento territorial que aglutine e viabilize a construção de alternativas e mecanismos produtivos coletivos ou semicoletivos para a comunidade.

Outros pequenos exemplos demonstram que essa fragilidade política e associativa dos assentados se projetam na sua entidade de representação – a Associação Comunitária – em sua dificuldade em resolver problemas mínimos como o defeito na bomba de sucção d'água do principal poço de abastecimento da comunidade. Numa observação mais atenta pude perceber outros problemas para os quais sequer tentou-se mobilizar a comunidade, como a deterioração do prédio da escola e as constantes faltas de professores.

Por fim, há de se registrar que recentemente uma das ex-lideranças do MST que participaram do processo de ocupação que resultou no Assentamento Modelo, atualmente trabalhando na Delegacia Regional do Ministério da Agricultura do Rio Grande do Norte, articulou um projeto de piscicultura envolvendo 31 famílias da agrovila Santa Luzia, sob a direção da Associação Comunitária.

No escopo do projeto, um esquema de parceria foi montado, no qual a Petrobrás se responsabilizou pela recuperação de um poço d'água abandonado, distante cerca de seis quilômetros da agrovila, além do financiamento da construção da estrutura física que servirá de apoio aos tanques de peixes. A Delegacia Regional do Ministério da Agricultura se responsabilizou pela aquisição e distribuição dos alevinos, e foi feito um contato com uma empresa local que se comprometeu em comprar a primeira produção dos assentados. No momento em que escrevo este texto, o projeto está parado porque a Associação Comunitária encontra-se em débito junto ao Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, o que lhe impede de assumir responsabilidades de gestão desse projeto.

Assim, em Modelo II paira uma sombra desagregadora sob a qual, por um lado, a principal associação de representação da comunidade encontra-se fragilizada do ponto de vista administrativo e organizativo, com baixo poder de mobilização e com pouca capacidade em protagonizar ações e projetos inovadores ou de desenvolvimento territorial para a comunidade. Por outro lado, a outra associação – de Mulheres – já traz em sua denominação a marca de sua natureza específica e limitada em seus objetivos de suscitar a participação de apenas um segmento da comunidade, muito embora desenvolva projetos cujo horizonte se estende para além das questões que lhes deram origem.

Essa dualidade institucional, envolvendo relações de poder e territorialidades, no cotidiano do assentamento Modelo II, tem como efeito principal a baixa produção ou o enfraquecimento do que alguns autores (PUTNAM, 1996, JARA, 2001) denominam de Capital Social ou o que seria sua versão mais *culturalizada*. Isto é, a qualidade dos relacionamentos sociais (estruturados em normas, instituições, dinâmicas e organizações que promovem a confiança e a cooperação entre as pessoas) e dos impactos produzidos por esses relacionamentos no conjunto da vida social e política de uma determinada coletividade.

Para esses autores, quando se fala em Capital Social está se fazendo referência ao conteúdo, o ingrediente básico que marca o sentido dos relacionamentos sociais entre indivíduos, organizações, grupos e atores sociais. Assim o conceito se refere à energia que possibilita o trabalho conjunto entre cidadãos, algo que não parece ser uma das virtudes da comunidade da agrovila Santa Luzia.

Sob tais condições, o futuro do assentamento e de cada um não parece ser algo claro, nem para os adultos nem para os jovens da comunidade. As *expectativas de futuro territorial* se configuram como uma indeterminação tão mais clara quanto nebulosa é a possibilidade de que ele nasça dentro do próprio assentamento, através do trabalho na terra, impelindo os jovens (com o apoio dos pais) a buscarem fora dali as esperanças de melhoria das condições de vida.

Nesse contexto, a educação escolar passa a ser um bem simbólico importante apenas para os que podem nutrir esperanças de sair do assentamento e conseguir lá fora um bom emprego. Se situa no plano das *expectativas de futuro geracional*. Aos que já se sentem condenados a permanecerem na vida do trabalho da roça, não há razões suficientemente fortes (e condições de trabalho favoráveis) para que mantenham uma vida escolar regular ou (re) construam uma relação pautada pela busca em conquistar maiores níveis de escolaridade.

5 TRABALHAR COM OS BRAÇOS E A CABEÇA PARA VER O FUTURO...

*Pois o homem é como os animais de que eu lhes falava:
quando seu estômago é satisfeito com regularidade,
quando os campos ao seu redor são férteis e ricos, come
em paz sem lutar contra os vizinhos e gosta de se deitar
depois ao sol na relva perfumada que continua a ser a
promessa da tarde e do dia seguinte. E então, serenado
novamente, olha o céu, ausculta a terra, examina e sonda
os homens...Ele pensa!
Mas se o estômago o importuna, se sente que o alimento
escasseia ao seu redor, se passa horas e dias sem saciar
normalmente a fome, sem encontrar a segurança de um
abrigo ou a felicidade de uma cama quente, então se
comporta como os animais ávidos na primavera. Só tem
olhos para o tufo verde que cresce ao pé de um muro. A
necessidade que tem de alimentar invade-lhe todo o
espírito, monopoliza-lhe todos os pensamentos. Sai como
um louco, dando impiedosos encontrões nos prováveis
concorrentes. Nós o vemos vaguear, agitar-se, comer,
brigar. Não se poderiam esperar desse homem gestos
profundos de humanidade.
Essas considerações deveriam ser as primeiras lições de
pedagogia..*

(Célestin Freinet, “A Educação do Trabalho”)

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 está reunida 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 chame para alguma brincadeira, apesar daquela 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 através 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 atrás, 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.

...Aí foi o tempo em que me juntei...aí eu digo “agora vou deixar o estudo de lado e vou cuidar da minha vida”. Aí foi o que eu fiz. (Carlos Alberto H. Bezerra – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 30/11/2005)

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 freqüentando a escola – a não ser por um lapso de tempo – há cinco anos atrás, 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 em 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 trabaiando...aí chegava em casa enfadado...aí num podia ir [à escola]* (Carlos Alberto H. Bezerra).

Horas depois, ao entrar na casa de Seo Manoelito Melo da Silva observo quão pouca 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 puído) para receber visitas. Sentamo-nos em bancos de madeira – os tamboretos, como são denominados aqui – e desatamos nossa conversa.

Seo 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 na 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, passou-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, Seo 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.

Estudei não! Porque na época que eu fui pa escola, meu pai...como é que se diz...era trabalho. Num tinha obrigação, pai de botar fi em escola. Então num deu certo, pronto! Fui trabaiaar mais ele e pronto (Seo Manoelito Melo da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 30/11/2005)

Os dilemas de Carlos e Seo 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, freqüentaram 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 aquisição 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 produz 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 o 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, onde 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 sócio-econômica, 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, conseqüentemente, 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 enquanto 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 de *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 o 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 interveniência, 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, 2002). Trata-se, portanto, de uma *leitura de mundo* onde o desejo de *ser mais* não implica em 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).

5.1 ESCAVANDO O TERRENO REPRESENTACIONAL DA EDUCAÇÃO.

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.

QUADRO 4 – “O que é Educação?”

<i>Evocação</i>	<i>Ordem de evocação</i>			<i>Frequência da evocação</i>
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	
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 Quadro acima, vê-se que ela 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:

- ∞ (expressões assinaladas em laranja) 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
- ∞ (expressões assinaladas em verde) 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 (expressões assinaladas em amarelo) 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 freqüentadores 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 enseja 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 dos elementos já discutidos no capítulo anterior (e que se relacionam, por um lado, ao descumprimento dos horários por parte dos professores, e a inércia das entidades associativas da comunidade em incluir essa questão em suas respectivas agendas de iniciativas e lutas coletivas). Mas também, desde uma afinada percepção das dificuldades dos filhos, netos ou sobrinhos em desenvolverem determinadas habilidades básicas cuja responsabilidade de ensino e aprendizado é da escola.

Eu percebo dificuldade, um lá em casa é burro que só, num sabe é de nada. A outra já sabe mais de alguma coisa (Dona Maria Dias – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

Eu [também] acho. A gente tira por Luzia,[...] Luzia passou o ano todinho aí...não sei quantos ano aí na 4ª série [...]. Saiu pa 5ª sem saber de nada. Foi estudar em Queimadas, agora já aprendeu alguma coisa, quando vê alguma coisa já vai lendo. E antes quando estudava aí não sabia de nada...pegava um livro, ‘diga aí Luzia!’, a bichinha ficava ali, ela olhava, olhava, não dizia nada. Quando foi estudar em Queimada, aprendeu alguma coisa (Maria Rosineide da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004).

5.2 A ESCOLA É LUGAR PARA QUEM? “NÃO É PRA MIM...EU SOU RUDE...”

Na aplicação do teste de associação livre, ao serem solicitados a apresentarem palavras que, no seu entender, estivessem associadas à expressão *Educação* teve destaque o vínculo que muitos estabeleceram entre a palavra indutora e um conjunto de elementos que a consubstanciam como um padrão de comportamento. Ser “educado” está referenciado em um conjunto determinado de condutas cujos exemplos mais pronunciados foram: “saber comer”, “saber falar”, “respeitar os direitos alheios” e “não responder os mais velhos”.

Nesse contexto de significações, *Educação* se refere aos processos de ensino e aprendizagem 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* em seu formato escolar, no contexto 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 Seo 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 sócio-econômicas. Um discurso – difundindo de forma generalizada entre todas as classes, em particular naquelas denominadas de “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 dos assentados da agrovila Santa Luzia quanto ao direito básico da escolarização, as memórias retomam e eles 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, enquanto 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 frente ao 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.

A gente ia trabalhar! A instrução da gente era trabalhar. Naquele tempo. Hoje, hoje não. Menino tem que ir para o colégio, tem que ir. Mas no meu tempo, meu e de muitos era diferente. Era pra trabalhar (Seo Eduardo Marcelino dos Santos – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

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 freqüentarem a escola lhes foram tomados em nome da obrigação de participarem 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 “rudeza”, 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 1ª a 4ª 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 freqüência, 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.

Tinha [escola] onde a gente morava, mas que meu juízo nunca me deixou aprender (Seo Eduardo Marcelino dos Santos – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004).

Porque eu acho bonito a pessoa ler, escrever e saber de alguma coisa. Que a pessoa rude num sabe, sem saber de nada, num tem futuro de nada. Pessoa purumeno fazer o meno o nome da pessoa, né? (Dona Damiana de Melo – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005)

Nunca aprendi nada, não...ai...já estudei diversas vez [...], num aprendi não...sou rude demais...” (Seo Bala – João Maria Gabriel – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005)

Eu tive a oportunidade de estudar, mas eu não aprendi nada não...com oito ano. [...] Em Ceará Mirim...Era na rua. Estudei seis ano...o caba que estuda seis ano...e num aprende nada...só sendo pra cangar mermo. [...] Porque eu num aprendi não! Porque às vezes parece que eu dormia, num sabe? Quando eu...num aprendi não. Estudei demais e num aprendi nem fazer o nome...Tô toda noite na escola aí, pa vê se faço pelo meno o nome, mas num aprendi nada não. Agora meu pai num me botava pa trabaiar pa eu num ir pa escola não...mas eu num aprendi nada não. Ave Maria! Era todo dia! Me botava pa ir a escola à força. Chegava lá...chorava...a cabeça num dava de jeito nenhum...pa fazer o dever de casa (Seo Manoel Moacir de Oliveira – informação verbal, grupo de discussão realizado em 03/11/2004).

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 adotam um discurso centrado na individualização das responsabilidades em torno de suas trágicas, episódicas ou inexistentes inserções no universo da escola. Nesse movimento de autculpabilização 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”, onde entre o urbano e o rural se instituem polaridades plasmando de forma estigmatizante este último como espaço do “arcaico” e da “ignorância” frente a iniciativas supostamente capazes de promoverem “progresso” e “civilização” (FERNANDES, 1999).

Aliás, uma rápida passagem pela etimologia das palavras nos revela essas facetas absolutamente entranhadas na produção simbólico-cultural. Pensemos, por exemplo, na palavra *civilizado*, oriunda do latim *civitas*, ou cidade – da qual temos a palavra *cidadão*, o que habita a cidade, o que têm direitos e deveres, conforme a doutrina que se associa mais fielmente a este período, o liberalismo. *Político* deriva do grego *polis*, que significa, igualmente, cidade, e que dá origem à palavra *polido*, isto é, o sujeito bem educado.

Ainda nessa trilha etimológica, ao observarmos a palavra latina *rus*, que significa *campo*, teremos como uma de suas derivações o termo *rústico*, que designa algo pouco desenvolvido, grosseiro, atrasado. O mesmo acontece com a palavra *agros*, do grego *campo*, e que tem como derivativos as palavras *agreste*, *acre*, expressões que designam o que não é polido, não é civilizado, não tem boas maneiras (SAVIANI, 1994).

Trata-se, pois, de um imaginário fundado no racionalismo moderno do século XIX, sustentáculo da promessa societária burguesa de um mundo livre do atraso e da ignorância, que plasmaram o *modus vivendi* feudal. E a afirmação da inserção dos humanos numa nova ordem civilizatória, num tempo de progresso e avanço da razão, propiciando a ampliação cada vez maior do cabedal de conhecimentos sobre a natureza e o mundo.

5.3 “ESTUDO É BOM PRO CABA CONSEGUIR EMPREGO MELHOR...PORQUE AGRICULTURA NUM TEM FUTURO NÃO”

No contexto das representações dos sujeitos entrevistados, a educação escolar – codificada nas conversas e entrevistas como “estudo”, “saber” ou “ter escola” – se apresenta enquanto uma vivência capaz de conduzir os indivíduos à aquisição de progresso material e espiritual.

A observação atenta do Quadro 3 revela que há um grupo de expressões que se articulam nesse sentido. Nesse grupo, *educação* associa-se a significações como “melhoramento”, “desenvolvimento”, “melhora de vida”, “progresso” e “profissão”. Esta última expressão, embora não tenha sido a primeira ou segunda evocação, no momento da aplicação do questionário, nem esteja entre as expressões mais evocadas, ganha centralidade quando os entrevistados se reportam à importância do “estudo”.

Eu brigava com ele, eu dizia: “home! Vai aprender! Vai aprender que é tão bom, porque vai a pessoa arruma um emprego bom. E a pessoa sabendo ler arruma um emprego e tudo...eu dizia tudo pra ele, mas ele num ligava. Se tivesse estudando ele tava outo. Agora veve arrependido (Dona Damiana Damião da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 13/10/2004).

Não apenas Dona Damiana, mas todos os assentados dão testemunhos da alta valorização da educação escolar em sua hierarquia filosófico-moral. Mas isolados de quaisquer contextos de produção das significações, esses depoimentos confundem e embotam o fato de que essa valorização não reside na escola em si, como uma entidade etérea, acima da sua experienciação concreta e cotidiana, tanto no passado distante de exclusão e itinerância, como nos dias atuais de precária construção do assentamento como um novo território.

Como nos diz Leite (1999, p. 83),

A escola como ‘valor’ vincula-se a outros valores que, numa escala hierárquica pré-estabelecida pela convivência e pela práxis de um grupo, orientam os comportamentos e as interpretações sócio-culturais de seus membros. Sua esfera de atuação dependerá, no caso, do grau de importância ou significação dentro dessa escala [...].

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a escola se projeta como instituição e a educação escolar como valor social relevante, dialeticamente, elas se revelam como contradição e negação de si mesmas, na medida em que os trabalhadores rurais não dependem delas para terem um melhor ou pior desempenho em suas respectivas atividades de produção nos lotes. Não concorrem para torná-los “melhores” ou “piores” trabalhadores rurais, porque os saberes que gestam têm relevância em poucos momentos bem definidos e, enquanto beneficiários de um programa de reforma agrária, numa situação bem específica: quando se deve assinar o nome próprio em papéis que referendam um contrato de crédito junto às instituições bancárias ou a execução de projetos articulados com órgãos oficiais ou organizações não-governamentais.

Isso é mais um efeito de um processo no qual a promessa do assentamento tornar-se uma unidade produtiva, capaz de auferir renda, segurança e um futuro melhor para todos não se concretizou plenamente. Ao lado disso, concorreu a ausência de políticas públicas efetivamente voltadas à afirmação dos assentamentos como espaços produtivos e estratégicos para um projeto de desenvolvimento local, como também a própria comunidade padecia com seus conflitos internos, tornando-se o principal problema diagnosticado pelos moradores, inclusive os mais jovens:

Desunião. O interesse dentro do assentamento. Uns tem interesse outros num tem. Por isso nada vai para frente. Se todos tivesse interesse...tem uns que querem fazer o melhor, tem outros que não querem. Ai nunca dá certo. Tem um bocado de gente aqui dentro da associação, que passa três meses, quatro meses sem pagar...(Francisco Canindé D. dos Santos, filho de assentados – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 31/10/2004)

Assim, ocorreu um esvaziamento do horizonte de *expectativas de futuro territorial*, isto é, os desejos e 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.

Com efeito, a funcionalidade e a valorização dos saberes que se situam no âmbito da educação escolar se deslocaram do universo das expectativas de futuro territorial para se firmarem, inicialmente, num plano das demandas individuais.

A coisa, assim, que às vezes dói mais é quando eu vou assim para Natal, num sabe? Assim, que eu vou pegar um coletivo...Aí é quando eu me lembro que eu não sei ler. Porque se eu aprendesse, se eu soubesse ler, eu pegava qualquer coletivo aqui, eu sabia pronde é que ia, né? Mas às vez eu fico ali numa parada de ônibus só prestando atenção nas coisa, sabe? Primeiro preu saber pras outras vez eu não errar. Aí eu pego assim, mas eu fico assim, meio atrasado, sabe? Porque eu tenho que ficar ali um bocado de tempo, uma coisa, pra poder eu pegar o carro para viajar (Seo Arlindo Roque da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005).

A pessoa pega uma carta, vem uma carta, aí a pessoa quer ler e manda os outo. É bom saber logo. Você quer escrever logo, quer mandar...mas os outo vão logo saber o que a pessoa vai fazer pa primeiro chegar na mão daquela outa pessoa. A dificuldade é grande (Dona Ana Maria da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005).

Um outro deslocamento das significações que integram as representações dos assentados da agrovila Santa Luzia acerca da educação escolar se deu no sentido do que denominamos de *expectativas de futuro geracional*, ou seja, um conjunto mais ou menos consistente de desejos e antecipações de futuro das gerações adultas que são atribuídos às trajetórias (a serem construídas) das gerações mais novas.

Essas expectativas se estruturam num movimento das gerações adultas em negarem o seu próprio passado, especialmente das 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 e da possibilidade de melhorias e progressos.

Em certo sentido, isso vem a confirmar análises de Wanderley (2001, p. 27) de que um dos traços da cultura camponesa seria, para além das garantias de imediata sobrevivência do núcleo familiar, a referência ao horizonte de gerações, um projeto de futuro familiar. Com efeito,

[...] um dos eixos centrais da associação camponesa entre família, produção e trabalho é a expectativa de que todo investimento em recursos materiais e de trabalho despendido na unidade de produção pela geração atual possa vir a ser transmitido à geração seguinte, garantindo a essa as condições de sua sobrevivência. Assim, as estratégias da família em relação à continuação do patrimônio fundiário, a alocação dos seus diversos membros no interior do

estabelecimento ou fora dele, a intensidade do trabalho, as associações informais entre parentes e vizinhos, etc. são fortemente orientadas por esse objetivo a médio ou longo prazo, da sucessão entre gerações.

O problema está em que, diferentemente das promessas e anseios que sustentaram as lutas dos atuais assentados da agrovila Santa Luzia há dez anos atrás, o novo futuro de prosperidade e constituição de um patrimônio advindo de um projeto de assentamento de reforma agrária se mostrou uma realidade distante. Dependente de complexos fatores que não estão ao alcance das mãos e pés dos assentados, mas principalmente às disputas macroeconômicas, políticas e institucionais sobre se a reforma agrária possa se constituir em vetor estratégico de um projeto de desenvolvimento econômico nacional e sustentável, ou continuará se prestando a uma ação de caráter fundamentalmente compensatório e assistencial.

No plano mais interno, o novo futuro advindo da conquista do assentamento também se viu diante de questões cuja resolução esbarrarou nas dificuldades de administração dos conflitos de interesses e opiniões presentes no processo de territorialização, em que os assentados passaram a vivenciar a experiência de auto-gestão da comunidade criada.

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) pode significar a repetição daquele passado anterior à conquista da terra, deixado para trás e do qual não se tem saudades. De modo que a educação escolar passa a ganhar peso como possibilidade das gerações mais novas progredirem, num outro lugar e em outra ocupação profissional.

5.4 “ESTUDE MEU FILHO, PRA NUM TRABALHAR AQUI, NA XIBANCA, COMO SEU PAL...”

Estar no assentamento implica, em princípio, para os detentores oficiais dos lotes, morar na agrovila e na renúncia à busca de trabalho em outros lugares, ou uma maior dificuldade em fazê-lo, dado que uma ausência duradoura do responsável pelo lote pode colocá-lo na lista dos desistentes.

Vou trabaiano no meu lote, né? Num tenho tempo pa sair pa fora...Se eu sair pa fora, às vez...uns diz que num pode sair, né? E assim eu fico por aqui

mermo, né certo? (Seo Manoelito Melo da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 30/11/2005)

Eu num era para ter vindo não. Porque onde eu tava eu tinha uma casa...mas só vivia no mei do mundo ganhando a feira e aqui ninguém pode sair! E é difícil ganho aqui... Onde eu tava eu só vivia no meio do mundo (Seo Manoel Moacir de Oliveira – informação verbal, grupo de discussão realizado em 03/11/2004).

Configurada a leitura, por parte da direção da Associação dos Moradores da Agrovila, de que tal assentado não mais reside no lugar, a perda de sua titularidade sobre um lote deve ser comunicada oficialmente ao INCRA (após aprovação de uma assembléia geral dos associados). Normalmente, paralelas a esse processo ocorrem as articulações de ocupação da vaga de assentado deixada em aberto, ao final do que é comum que a nova família beneficiada já possua consistentes ligações de proximidade com assentados mais antigos.

Você só vai trabalhar fora aqui quando chega outubro, novembro e dezembro, que é os mês que passa mais sufocado, sem ganho, sem ter...só trabalha mermo...na roça...e, você sabe, quando chega nessa época a gente não pode trabalhar lá no roçado, ninguém pode mais destocar os mato praque o IBAMA tombém num quer, e a gente num pode acabar com o meio ambiente, né? (Dona Rita Fernandes da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005)

Mas a busca de alternativas de emprego e renda fora do assentamento embora seja uma evidência em face da falta de projetos produtivos sustentáveis para essas famílias, não é uma decisão que qualquer assentado tome a despeito do contexto de que o abandono da terra se reveste de um quebra de compromisso ético gestado quando da ocupação. A permissão em se buscar alternativas de renda e emprego fora dos limites do assentamento está condicionada a uma permanência mínima, um envolvimento mínimo com os afazeres da terra, que não se configure apenas como moradia na casa que se têm na agrovila. Por causa disso, é comum que os assentados recorram a um conjunto de estratégias pelas quais garantem a manutenção do núcleo familiar no assentamento, ao mesmo tempo em que buscam fontes de renda fora dali, especialmente durante o período de estiagem.

Para isso, as famílias se valem dos jovens ou dos parentes e agregados que chegaram após a imissão de posse. São eles os que têm a responsabilidade de procurar emprego em outros lugares, numa aventura que pode demorar apenas o tempo da estiagem ou ser prolongada pela eventual fixação desses sujeitos numa determinada ocupação.

Essas condições objetivas, somadas às questões de natureza política e associativa – já discutidas em capítulos anteriores – que freqüentam o cotidiano da gestão do assentamento, 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”. O “futuro melhor” para o qual o assentamento participa, para a maioria dos sujeitos entrevistados, não se situa dentro dele, mas fora, na possibilidade de que um familiar conquiste um emprego e uma renda superior a que seria possível vivendo e dependendo da produção do 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, marcado pelo trabalho braçal, precário e precarizado, no roçado.

Essa transferência, projeção nas gerações mais jovens, dos sonhos de futuro, traduz uma ambivalência encontrada por Brandão (1999, p. 70), que em pesquisa junto a comunidades camponesas da região de Catuçaba, no Alto Paraíba, em São Paulo, constata:

Não há um só pai que, com diferenças de ênfase, não defenda o valor ‘do estudo dos filhos’ e a necessidade de que todos cumpram uma carreira estável até pelo menos ‘o primário completo’. No entanto, os dados da demografia escolar indicam uma direção ambivalente e uma resistência ativa a uma participação maior “da comunidade” nos assuntos da escola local parecem confirmar a dificuldade que o campesinato da região de Catuçaba tem para estabelecer projetos coletivos e familiares que envolvam o papel da escola na comunidade e o sentido da carreira escolar de seus filhos.

Também Castro (1999), nota que nos assentamentos por ela pesquisados, a escolarização é vista como mais importante que o trabalho na roça, pelo menos para os pais que desejam aos filhos um futuro menos duro e com mais chances de sucesso profissional individual, dada a insegurança e as dificuldades do trabalho na roça. Mas, ela condensa uma tensão intergeracional.

A escolarização representa um elemento tensionador nas relações e projetos familiares, na medida em que os próprios pais têm posições ambíguas quanto ao que consideram melhor em termos de futuro para seus filhos. Assim, se por um lado admitem que é importante que alguém dê continuidade ao que já

conseguiram construir e conquistar, por outro levantam problemas que dificulta a escolha dos filhos por este projeto. Apesar disso, a escolarização é tida como um capital acumulado que vale o investimento e que é percebido como uma das principais conquistas do processo de assentamento (CASTRO, 1999, p. 98).

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 dos 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 menor acesso à educação escolar.

Nesse sentido, Martins (2003a), percebe em seus estudos, que entre os fatores de tensão que se erguem com a consolidação do assentamento está a educação. Nos processos educacionais se gesta um núcleo de referência e orientação das novas gerações que vai se tornando, também, um núcleo de referência crítica em relação à geração anterior, aos seus pais, o que concorre para situações de dificuldade na compreensão e comunhão de destinos.

Assim, surge a preocupação de se assegurar um liame, um trato entre gerações, um compromisso de unidade na diversidade, que se expressa no anseio de que os filhos fiquem, pelo menos um, junto dos pais, no assentamento.

No fundo, o que está em jogo é uma consciência de confinamento em limites definidos de mobilidade social por parte dos pais, a certeza de que não podem ir além desses limites, de que não podem sair de um universo demarcado de compreensão das relações sociais e de comunicação com os outros. [...] É nesse desencontro que se instalam a possibilidade da solidão e do abandono. Ao mesmo tempo, essa é, no fundo também, uma recusa – prudente – do mundo agrícola e tradicional. A aceitação condicional se dá na tentativa de conciliá-lo com o moderno, com a educação voltada para o agrícola. Além da reprodução, está em jogo a segurança da parentela, da rede de parentesco (MARTINS, 2003, p. 32).

A preocupação com uma escola que não signifique uma separação intergeracional (entre pais e filhos) e que assegure um pleno reenraizamento/ascensão social aparece, de forma muito sensata, no registro da proposta de uma assentada pesquisada por Quinteiro (2003), de uma “escola da agricultura familiar”. Ou seja, uma modernização da escola conhecida a partir de sua inserção no mundo do trabalho e da vida dos assentados.

Essa tensão entre o *reenraizamento* que se opera como assentado e a *ascensão social* que é, também, a promessa da reforma agrária, se processa como resultado de vários fatores. O mais importante deles emerge no âmbito de elementos concretos, relacionados à baixa velocidade com que se efetiva as políticas de atendimento a demandas de consolidação do assentamento como: acesso à água, saneamento, saúde, transporte, educação, políticas de crédito, de comercialização e acesso a processos e bens tecnológicos de otimização da produção agrícola. A ausência ou presença precária dessas condições constrange as perspectivas de futuro que são gestadas e/ou alimentadas pelo processo de conquista da terra. Desde o período do acampamento até a fase posterior à imissão de posse, quando se apresenta a possibilidade dos assentados tornarem-se protagonistas de um processo de conformação do assentamento em unidade de produção econômica, seja por intermédio de uma organização produtiva de caráter coletivo ou familiar.

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 idéia de que o futuro – pelo menos para as gerações mais novas – está fora daquele território.

É nesse desencontro entre a esperança de melhorias e as oportunidades concretas de realizá-las que se situa o fracasso e a promessa promovidos por um discurso hegemônico em torno da educação escolar que habita o conglomerado simbólico de valores e significados sociais compartilhados em nossa sociedade. Um discurso que se institui, independentemente das classes, difundindo a crença (“inquestionável”) de que a educação escolar tem uma função “redentora” na sociedade, isto é, ela seria capaz de oportunizar o acesso às benesses do desenvolvimento globalizado.

A sua força de magia se espalha de forma generalizada entre todas as classes, em particular naquelas denominadas de “populares”, com o objetivo de tornar *natural* esse suposto atributo da educação. Sua força como representação mítica está na sua aceitação como “uma coisa boa”, conveniente para todos, a ponto de o ideal da escola obrigatória, desde sua gênese na Europa do século XVIII, se transformar em um direito universal e um dever para toda a população (SACRISTÁN, 2001).

Assim, a educação escolar ao se compor como um signo hegemônico na sociedade, impõe-se a todos os grupos como um arbitrário social erigido à condição de “inquestionável”

e “natural”. Como sintaxe social, desconsidera as condições concretas em que se processam o acesso à educação formal por parte dos grupos sociais que buscam através disso algum tipo de realização social.

Assim, o discurso de valorização social da educação escolar se desloca em direção às promessas de melhoria que ela pode ensejar às gerações mais novas, seus filhos e netos. Nesse sentido, é unânime o estímulo de que os mais jovens estudem para conquistar um emprego que os afaste da vida de trabalhador braçal da roça.

A primeira coisa que meu pai me deu foi cabo da enxada, cabo de foice, cabo de machado.[...] Então eu nasci e me criei, mas não quero que meu filho se crie assim, que ele siga isso...Eu quero que ele estude. E o dia que não vier, é só se tiver doente (Seo Damião de Melo – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005).

Prele aprender, porque o negócio agora po caba arranjar emprego tá muito difícil...o caba num aprender a ler e escrever, o caba num arranja emprego assim fácil não (Carlos Alberto H. Bezerra – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 30/11/2005).

Pruque eu acho que só através da escola ele pode ter algum futuro na vida, né não? Sem saber ler ele num sabe, num vai saber de nada...eu mermo num sei...num sei...só sei escrever meu nome, né? Mas eles, graças a Deus, já sabem ler, sabe contar...pra onde ir, se a pessoa num sabe ler se perde num canto. Mas às veze qualquer um que sabe ler é mais fácil de arrumar um emprego, mais fácil de viajar de um canto. A pessoa podendo ler é muito futuro, né? Eu faço tudo pos meus filho num parar de estudar...terminar os estudo mermo...é o melhor futuro...e eu tenho maior prazer na minha vida. Que é ver o futuro deles (Dona Maria Dias – informação verbal, grupo de discussão realizado em 13/10/2004)

O deslocamento do discurso de valorização da educação escolar na direção das gerações seguintes é o 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, escrever (às vezes somente o próprio nome) e contar. Mas também da ancoragem das promessas de progresso material e espiritual que se atribui à escola, desde um discurso plasmado no poder *redencionista* da educação, socialmente hegemônico.

Para esses pais, trabalhadores com mais de 45 anos, a escola está presente em suas respectivas trajetórias como um capítulo cuja trama encerra experiências diversas. Ora a escola está associada à sensação da fatalidade de se ter nascido “no meio do mato”, onde não há lugar para o estudo, mas somente para o trabalho, atividade que dignifica ao mesmo tempo

em que sacrifica o homem do campo. Ora a escola aparece como um espaço de aprendizado ao alcance de todos, mas que apenas alguns – os que tiveram “interesse” ou “cabeça” – conseguiram sorver dos seus benefícios.

Assim, as melhorias, avanços e progressos que resultam da educação escolar se destinam às crianças, jovens e adolescentes do assentamento, nos quais os assentados adultos projetam um futuro bem distinto do presente que vivenciam.

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.

Se eu tivesse estudado a minha vida era outra, né? O caba vê por aí, todo mundo que tem estudo tem emprego. Quem num tem estudo o jeito que tem é serviço braçal...(Seo Manoel Cícero Bandeira – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 03/11/2004)

...[se tivesse estudado] eu tava trabalhando num emprego melhor, num tava no cabo da enxada, no facão, no cabo da foice, tava no meio do mundo (Dona Ana Maria da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005)

...Porque eu quero o bem deles. Pra eles ser alguma coisa no futuro, mais na frente. Porque se eles num estudar eles num pode esperar um futuro melhor. [...] No estudo é melhor que trabaiaar na zona rural. Numa parte é bom, agora no estudo porque o camarada sabe ler, hoje tem dificuldade de arrumar alguma coisa e pra quem num sabe ler ainda fica pior! Como tem alguns aqui dento do assentamento que tem o terceiro e num vai poder fazer o concurso, pela prefeitura, pa ser professor, porque num terminou ainda, e quem tem o terceiro ano tem essa dificuldade, imagine quem não tem! (Dona Maria Lúcia Pereira Monteiro – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005)

A condição de trabalhador braçal, de baixa escolaridade, o condena a que a sustentação financeira de si e de sua família não se resolva apenas com o trabalho no lote, mas se mantenha dependente dos acasos climatológicos e da generosidade da terra. Esse contexto fornece as estruturas objetivas de produção de *habitus* e representações que permeiam e delimitam o presente e o futuro possíveis, bem como o lugar que a educação escolar ocupa nesse processo.

Quando ocorre a incorporação dessas estruturas pelos assentados, o tecido social passa a ser o palco onde se manifesta e se exerce o poder emanado do capital simbólico de nomeação das coisas do mundo a partir de uma relativa “naturalização” das relações de poder e das imposições da realidade. Tornando cada vez menos firme o sentido de rebelião contra elas e mais forte o que seria uma espécie de instinto de conservação socialmente constituído, a aceitação tácita do sentido dos limites ou das distâncias (Bourdieu, 1989).

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 onde predomina o trabalho intelectual e/ou garantias de direitos e uma renda regular. 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...(Seo Arlindo Roque da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005)

Eu merma num queria que eles trabalhassem na roça. Eu queria que tivessem outra coisa...mas que tivesse direto dento do roçado?!...porque eu não quero isso para eles (Dona Ivani Maria da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005).

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 um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, voltados a erigir entre esses jovens um conjunto de atitudes positivas e conseqüentes face à instituição escolar.

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.

Assim, a projeção nos filhos dos desejos e 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 aponta 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 pela qual os sujeitos se autodefinem e objetificam sua condição atual, implica na idéia de que repetem seus próprios pais, portanto, o passado, num presente sem futuro. Assim, nos seus filhos se realiza o exorcismo de si mesmos na medida em que eles tornam possível – ainda que no plano da inconcretude dos sonhos – o futuro que lhes fora negado pelo passado.

5.5 ESPERANÇAS DE UMA NOVA TERRITORIALIDADE.

O destino desejado e estimulado pelos adultos assentados da agrovila Santa Luzia, de que as crianças, jovens e adolescentes, seus filhos, netos, sobrinhos ou simples vizinhos, persigam uma condição de trabalho e vida fora do assentamento não significa um desaparego total para com o lugar. Afinal, é o lugar onde moram, vivem e trabalham, e, portanto, onde relações afetivas construídas desde o momento em que se assentaram passaram a significar a superação da *provisoriedade* das andanças anteriores à conquista da terra e mesmo à ocupação.

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 pudesse ter o emprego deles, próximo aqui que dava pra eles morar aqui e ir pu emprego, né? E se não, tinha que ser por fora mesmo. Se fosse distante, eles tinham que sair daqui pa fora para conseguir o emprego deles (Dona Maria Lúcia Pereira Monteiro – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005).

Também, Dona Ivani, quando perguntada sobre os sonhos que nutria, se remete a poder estar presente e acompanhar o crescimento dos filhos, de modo que a se tornarem “alguma coisa importante na vida”...de preferência, morando no assentamento.

Ver meus filhos crescer e ser alguma coisa importante na vida , que se dê bem, sabe![...] Quero que eles fiquem aqui (Dona Ivani Maria da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005).

Eles quer que eu arrume emprego fora e continue aqui (Maria Fabiana da S. Santos, filha de assentados – informação verbal, grupo de discussão realizado em 31/10/2004).

Mas será que para esses jovens assentados, há futuro em se viver no assentamento, considerando a inexistência de uma infra-estrutura produtiva ou as dificuldades em se compor uma renda estável proveniente de atividades produtivas emanadas dos lotes? 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; Alencar (2003) apresentam a partir de dados colhidos junto a 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.

Trata-se de uma elaboração negativa acerca da identidade de trabalhador agrícola que 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 lhe 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, entre outros fatores, aguça a percepção de que o endereço do futuro é fora da agrovila.

Os próprios pais têm essa percepção e alimentam que os filhos, através da educação escolar, possam conseguir ocupações distintas daquelas do universo agrícola. Dona Ivani, por exemplo, fala com muita convicção sobre as possibilidades de futuro que seu filho poderia trilhar freqüentando a escola:

Eu acho que tem, ele estudando pode arranjar um emprego de professor, alguma coisa assim, pra melhorar o assentamento, tá entendendo? (Dona Ivani Maria da Silva – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 07/03/2005)

A pergunta que fiz a Dona Ivani foi feita também a um grupo de jovens que dominicalmente se reúnem no Salão Comunitário. É um grupo fortemente influenciado pelo trabalho catequisador da Irmã Hildegardes e, portanto, têm um diferencial que é o envolvimento em diversas atividades que os ocupam produtivamente (um projeto embrionário de cultivo de mel de abelha) e culturalmente (o projeto de musicalização e formação de uma banda filarmônica).

Eles reafirmam a importância da chegada no assentamento para as suas vidas e das respectivas famílias, como que repetindo – porque, de fato, compartilham – os relatos dos seus pais, de migração errante e precariedade das expectativas de melhoria das condições de vida e de trabalho.

Rapaz...eu acho que esse tempo agora é melhor do que o que eu tinha antes em João Câmara. [...]Jeu perdi dois anos nesse negócio de vai pra lá vem para cá, porque ele precisava de mim e do meu irmão mais velho pra trabalhar nesse negócio. Aí depois que a gente chegou aqui, acampemo, assentemo, aí eu não parei de estudar mais, aí a idade foi avançando, e o negócio foi mudando (Francisco Canindé D. dos Santos, filho de assentados – informação verbal, grupo de discussão realizado em 31/10/2004).

Esse apego traz a marca das relações afetivas que estabeleceram na agrovila, bem como uma decisão do grupo familiar em permanecer no assentamento, apesar das poucas oportunidades e alternativas que ele oferece. A tentativa de equacionar essa situação, no plano concreto das escolhas que os sujeitos têm de fazer, impõe que se busquem alternativas e oportunidades fora do assentamento.

Eu acho que eles num iam ficar aqui não... Os meus só tão por aqui porque num arrumam um emprego fora...se arrumassem, tem uns quato aí que já tinham ido embora...[...] Sabe praquê? Se tivesse uma irrigação aqui, tivesse uma renda aqui, num ia nenhum pa fora. [...] Ficaria...os meu ficava tudinho. Mas num tem nenhuma irrigação, pra gente trabaiaar...aí vai viver de quê? Você veve sofrendo, porque num tempo desse aqui só tem roça aqui...o caba faz uma roça de feijão, mas a gente num veve só disso...com dois, três mês se acaba tudo! Eu mermo...ano passado, passemos uma seca todinha, andando uma légua por dia, pa ganhar oito reais...lá em Moacir Baltazar, lá junto da Serra...uma légua pra lá, outa légua pra cá (Seo Manoel Moacir de Oliveira – informação verbal, grupo de discussão realizado em 03/11/2004).

Eu acho que não tem futuro, porque com os inverno que dão hoje no ano dá cinco mês, seis, a produção é pouca e só dá pra comer, só dá pra comer durante o ano, não dá pra vender, para comprar o que você precisa, o alimento...então pra fazer uma universidade fora quem é que vai ter condições de trabalhar? Fazer uma universidade fora? E dinheiro pra pagar tudo isso? (Damião José dos Santos, filho de assentados – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 31/10/2004)

Para os jovens e adolescentes sem perspectivas de trabalho fora do assentamento, e descrentes da possibilidade de alternativas de renda a partir de atividades produtivas dentro dele, a escola preenche o tempo ocioso e se torna um espaço de sociabilidades e aprendizados voltados a um tempo futuro indefinido, cujos contornos são obscuros, imprecisos e ambíguos como uma obra abstrata. Para outros, a escola agencia e anima perspectivas de futuro que se definem como uma realidade sócio-econômica 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 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 se sintoniza com o apego com o lugar e as 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 atrás.

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...(Damião José dos Santos, filho de assentado – informação verbal, entrevista concedida ao autor em 31/10/2004)

A gente hoje tem o que comer e viver porque lutemo por aqui. Depois que a gente tá mais melhor deixar essa vida? Se a gente lutemo é pra se ficar por aqui, trabalhar fora mas viver aqui dento...(Patrício Lázaro de Oliveira, filho de assentado – informação verbal, grupo de discussão realizado em 03/11/2004)

Os testemunhos desses jovens (e a manifestação silenciosa que os demais participantes da reunião fazem 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 um outro território, distinto do existente há dez anos atrás e igualmente distinto do que se tem hoje.

Essa esperança floresce como memória compartilhada acerca da luta que engendrou a ocupação e a conquista da terra, mas também como uma promessa a ser alimentada pelos próprios sujeitos num processo indefinido quanto ao seu resultado e aberto às várias possibilidades. Aparentemente, essa indefinição e abertura à várias possibilidades não se distingue das promessas e esperanças que nutriam as andanças de vários deles “pelo mei do mundo”.

Mas a nova realidade da condição de assentado propiciou em alguns sujeitos um reconhecimento do papel protagonista que deveriam assumir dentro do assentamento não apenas em relação a si mesmos como também na construção de um projeto de futuro que deve ser compartilhado coletivamente pelas gerações adultas, bem como pelas gerações vindouras.

Nós samos responsáveis pelos nossos filho, desda a educação que nós der, se nós educar nossos filho pra eles ficarem trabalhando desda este tamanhinho assim, dizendo “Meu filho, nós vamos trabalhar na roça, nós nascemo e se criemo na roça e inté hoje estamo aqui trabalhando de roçado, ninguém nunca morreu de fome. É o seguinte: vocês vão estudar, no dia de amanhã vocês vão ajudar a organizar e preparar esta comunidade, este assentamento, aqui. Mas vocês não vão sair daqui praque aqui é o canto certo de vocês. Nós lutemo por essa terra e é essa terra aqui que nós vamos deixar de herança pra vocês. Vocês não podem nunca abandonar, praque foi uma terra que nós lutemo, nós sofremo e é uma terra que hoje que nós estamos tirando o sustento dela pra nós e pra vocês. Então vocês vão se preparar, vão estudar, pra ficar organizando aqui dento do assentamento. Vão ser os lidere no futuro (Dona Rita Fernandes da Silva – informação verbal, grupo de discussão realizado em 24/01/2005).

Na noite em que Dona Rita proferiu essas palavras, estávamos reunidos num grupo de discussão. Éramos nove pessoas e a questão colocada dizia respeito à possibilidade dos jovens, filhos dos assentados, diante da ausência de oportunidades de renda produzidas a partir da atividade produtiva da própria comunidade, optarem em buscar uma vida fora do assentamento.

Sua fala atravessou a roda de gente do grupo de discussão com a energia de quem o fazia brotar de suas entranhas. Claramente, ela não estava falando em direção ao gravador ali colocado para o registro da reunião. Era um clamor voltado para todos os presentes, mais um produto de um processo subjetivo-coletivo que havia se iniciado há dez anos atrás, quando ela mais outros tantos sujeitos resolveram ocupar a então Fazenda Modelo.

Parecia “possuída” por Mathieu, um camponês como ela, pouco escolado, mas profundo leitor do mundo, personagem que emerge da obra de Célestin Freinet (1998), onde, a certa altura de um diálogo que trava com um outro personagem, o professor Sr. Long, de formação humanista, clássica, lhe diz:

A verdade é que, vendo que aqueles que o comandavam ou o exploravam davam muita importância à instrução deles e, graças a ela, galgavam às posições ambicionadas, o povo concluiu, meio intuitivamente, que a instrução era por si só um enriquecimento, que tornava o homem melhor. Entretanto, não é assim: creio que o povo nunca foi totalmente iludido, pois está muito imerso na realidade, e seus juízos jamais são exclusivamente intelectuais e morais. Penso, ao contrário, que os pais de família outrora não diziam aos filhos, como não dizem hoje: ‘Estuda que assim te tornarás uma pessoa melhor; serás um filho mais devotado e um cidadão mais leal’...mas unicamente: ‘Estuda, meu filho, adquiere a ciência que fará de ti um doutor; será sempre menos duro, para ganhar o teu pão, do que pegar na enxada’ (FREINET, 1998, p.112).

As palavras de Dona Rita (e de vários outros entrevistados) pareciam me confirmar isso e estavam prenhes de uma profunda afetividade para com tudo aquilo que construíram ao longo de todo esse tempo, oferecendo um sentido – ainda desesperadamente vago, mas certo – à educação escolar que se gestava naquela comunidade. Em primeiro lugar, uma recusa em conceber que o saber escolar se volte exclusivamente aos que viverão as benesses cintilantes das cidades, mas, pelo contrário, que ele estivesse sintonizado com a vida silenciosa da agrovila cinzenta e descolorida. Em segundo, um compromisso com um projeto de construção territorial, que ultrapassa a cada um e a todos, ao mesmo tempo em que aponta para a realização das promessas fundadoras daquela comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DE VENTOS, POEIRAS E ÁRVORES...

*Canto as fulô e os abróio
Com todas coisa daqui:
Pra toda parte que eu óio
Vejo um verso se bulí.
Se as vêz andando no vale
Atrás de curá meus male
Quero repará pra serra,
Assim que eu óio pra cima,
Vejo um diluve de rima
Caindo inriba da terra.*

(Patativa do Assaré, In: “Cante lá que eu canto cá”)

A poeira é muita. Os minúsculos grãos de areia deslizam por sobre solo, dançando o ritmo imposto pelo vento. Correm soltos, porque poucas árvores estão erguidas para empatá-los e a chuva há tempos não aparece.

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, se instala, encobrendo os 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.

Todos na agrovila reclamam da poeira e convivem com ela todos os anos, no período que vai de agosto a novembro, quando uma rápida caminhada pelas suas poucas ruas é sempre um incômodo, dada a pouca arborização e os ventos fortes espalhando a poeira.

Um dia perguntei a uma das lideranças jovens da agrovila, atualmente exercendo o trabalho de educador numa turma do PETI, se não seria uma boa idéia desenvolver uma série de atividades educativas de sensibilização, principalmente, das crianças e adolescentes, em torno da arborização do lugar, de modo a se reduzir os efeitos dos ventos e da poeira. Em resposta, ele me jogou uma nova pergunta: como manter o aguar das mudas eventualmente plantadas se o abastecimento d'água para os próprios moradores já é um sério problema, tanto pela distância do principal poço que lhes servem (a um quilômetro da agrovila), como pela baixa qualidade da água.

Num primeiro momento, concordei e seguimos andando em direção à uma das casas onde eu faria uma entrevista. Logo outros assuntos tomaram conta de nosso tempo até a chegada na tal casa. Mas todas as vezes em que senti aquele vento de poeira batendo na minha cara, não podia deixar de lembrar que, no fundo, não havia acordo entre eu e ele.

O teor dessa conversa assumiu em minhas lembranças a condição de uma metáfora dos desafios que atravessam o campo pedagógico nas vivências da reforma agrária. Pois ela condensava um conjunto significativo de questões cujo tratamento em tal ou qual sentido desvela concepções, estratégias, representações, e as relações que se constroem entre os sujeitos assentados e a educação escolar, à luz da reflexão sobre os seus respectivos passados, os dilemas do presente e os projetos de futuro que se apresentam para eles e suas famílias.

Como metáfora, seu compromisso não é com a descrição de uma realidade ou a sua explicação exaustiva, mas com a tentativa de focar o complexo de significados – muitas vezes inconscientes – que lhes dão uma sustentação e refletem os processos (micro e macro) tramados na existência e no cotidiano das coletividades. Nesse sentido, ela dialoga com várias questões, estando presente no cerne de algumas ou apenas marginando outras. Consciente disso, minhas observações aqui tem como objetivo tão-somente pronunciar elementos de uma discussão que amplia as problemáticas que tratei ao longo desse trabalho. Pus-me, então, a fazer uma leitura da situação e das questões que me foram colocadas pelo jovem educador.

A ITINERÂNCIA DOS VENTOS DE AREIA

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 moradores da agrovila Santa Luzia, que por muito tempo viveram dispersos, costurando épocas de prolongada miséria com a conquista de parques recursos capazes de manter a sobrevivência familiar.

Incorporaram esse estado de permanente provisoriedade 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, a imissão de posse e o cadastramento como beneficiário 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 a 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 se inserirem, 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 desenraizamento de famílias rurais inteiras, obrigadas ao trabalho precário num pequeno pedaço de terra, se reproduziu na escala do assentamento. Tal qual o 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 retratam a chegada no assentamento como o início de um novo tempo que supera o anterior exatamente na sua qualidade itinerante, 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, na medida em que a permanência no assentamento não implicou na realização das promessas de melhorias significativas de renda, em consequência da não implementação de projetos de infra-estrutura produtiva e de viabilidade 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 residem melhores esperanças de um futuro para os jovens filhos dos assentados, longe da xibanca, da enxada, da foice 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, assentados na agrovila Santa Luzia, 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 em suas vidas se deu num momento em que eles já não nutriam perspectivas de mobilidade social a partir do que ela oferecia, senão para alguns de seus familiares, principalmente os mais jovens. E para si mesmo, a escola se erguia como um lugar para a realização de outras necessidades (de socialização, de comunicação e de aquisição de alguns conhecimentos e habilidades específicas) menos associadas à possibilidade de um futuro substancialmente diferente do presente.

Sem um futuro concreto e estável que nasça e floresça no chão do próprio lote onde se realiza a labuta diária, constrói-se e alimenta-se, entre os adultos e jovens, a convicção de que – infelizmente, como afirmam quase todos – é preciso deixar o assentamento e procurar o futuro em algum lugar ainda pouco definido, mas certamente fora dali. Uma decisão que não é tranqüila, pois implica na quebra das conexões afetivas e de 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 impescinde de bons níveis de escolaridade.

Mesmo assim, apreender a escola (e, com efeito, seus “produtos”: a escolarização e os saberes escolares) desde a perspectiva de um espaço destinado principalmente aos filhos e/ou netos é uma forma de (re)inscrever a escola no seu destino. Afinal, como nos informa Moscovici (1978, p. 64),

Um povo, uma instituição, uma descoberta, etc. parecem-nos distantes, bizarros, porque não estamos neles, porque se formaram e evoluíram “como se não existíssemos”, sem relação alguma conosco. Representá-los conduz a repensá-los, a reexperimentá-los, a refazê-los à nossa maneira, em nosso contexto, “como se aí estivéssemos”; em suma, introduzir-nos numa região do pensamento ou do real de que fomos eliminados e, de fato, a investir-nos nela e a tomá-la como própria. É profunda a propensão para dar uma existência conosco àquilo que tinha uma existência sem nós, para nos fazer presentes onde estamos ausentes, familiares em face do que nos é estranho.

Assim, se por um lado, no plano representacional, a educação escolar mantém sua aura de promotora de progresso material e espiritual dos indivíduos que a procuram; por outro lado, ela se distancia ou ambigualmente dialoga – quanto aos seus efeitos concretos – com a construção cotidiana dos sonhos e projetos de futuro.

Essa constatação cristalizava, na verdade, aquilo que a bibliografia companheira em maior ou menor grau antecipava, às vezes em letras frias impressas em papel, e que a visita a agrovila me permitia vivenciar na quentura do sol, na poeira da estrada e, fundamentalmente,

no contato com as pessoas: que as representações da educação escolar não são simples reflexos da realidade que se materializa no contexto do assentamento.

Elas, é verdade, se manifestam nas paredes sujas da escola, no modo como os professores conduzem sua atividade docente, nos “cotôcos” de lápis, nos pequenos cadernos finos das crianças que freqüentam as aulas, ou nas taxas de abandono dos jovens e adultos que se matriculam nos projetos de EJA.

Mas são, principalmente, dimensões organizadoras das significações dessa realidade, pois funcionam como um sistema de interpretação que recolhe dela alguns dos seus elementos constituintes e reage definindo a relação do indivíduo com seu meio físico e social, estruturando suas práticas e comportamentos, ações e relações sociais. Como sistema de pré-decodificação da realidade, elas determinam um conjunto de antecipações e expectativas.

Naturalmente, as teorias subjetivas e o conhecimento pessoal sempre serão baseados, embutidos e relacionados a um conhecimento social e cultural preexistente. Nenhum pensamento individual cria idéias sem referência a um alicerce mental formado social e culturalmente. A questão, no entanto, não é se as idéias idiossincráticas podem ser referidas a um denominador comum no substrato da mente social, mas se essas idéias desempenham um papel na coordenação da prática reflexiva do grupo (WAGNER, 2000, p. 16).

Assim, entre aqueles sujeitos, a realidade anterior de itinerância, cujos caminhos os levavam a um futuro que não se construía senão na segurança do cabo da enxada, da xibanca ou da foice, atravessou suas vidas de criança, jovens e adultos como uma marca indelével que tinha como efeito sua exclusão e/ou inadequação à dinâmica escolar. Com efeito, em sua prática reflexiva, construíram uma relação identitária com a imagem do “rude”, afunilando suas expectativas no sentido da única libertação “possível”: a conquista da terra como única possibilidade de refundar seu presente e de sua família.

A mudança para a condição de assentado, implicou na sua inserção como parte do processo de construção do território que é o assentamento e todas as demandas que dele emergem (posto de saúde, escola, crédito para habitação, infra-estrutura produtiva e de comercialização da produção).

Contudo, mesmo esse novo momento – conquista da terra e a nova condição de beneficiário de um programa de reforma agrária – não implicou na absorção da educação escolar no sentido de sua incorporação como direito subjetivo dos assentados adultos. Isso porque esse novo momento não representou alterações significativas nas suas *condições de*

aprendizagem (HADDAD, 2001), isto é, “as condições de vida que afetam a disponibilidade dos alunos para o aprendizado, e que não se restringem aos fatores intra-escolares”. Assim, suas expectativas subjetivas referentes à educação escolar deslocaram-se, ou mudaram de forma, em direção ao âmbito das expectativas de futuro geracional, como um mecanismo que se destina às gerações mais novas, portadoras da promessa de melhorias, progressos e projetos de futuro, que não se situam nas condições que hoje lhes são oferecidas pelo assentamento.

Essas promessas somente 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. Diante de tal quadro, resta à geração adulta reconhecer a conquista do assentamento como o encerramento de um certo tipo de itinerância herdado dos seus pais, mas se conformar que haverá uma hora em que os filhos deverão se retirar dali e se “sortar pelo mundo” à procura de trabalho e renda que não encontram nas condições atuais do assentamento.

QUANDO PLANTAR (OU NÃO) ÁRVORES É EFEITO DE CONQUISTAS, PROMESSAS E DESAFIOS.

E lá se vão os pequeninos grãos de areia, empurrados pelos ventos, rolando ruas abaixo. Facilitados pela ausência de árvores que lhes bloqueie o caminho da mobilidade e os agarre para junto de suas raízes, troncos e galhos.

Em muitas culturas, a árvore tem uma forte representação de ligação do mundo real com um universo transcendente. Elas realizam a conexão entre esses dois mundos e sua permanência na natureza, atravessando gerações, dá-lhe uma solene aura de testemunha da imemorialidade e de intercâmbio entre elas. Em torno dela as sucessivas gerações passam, vivem suas específicas tramas. Sob sua sombra silenciosa, passado, presente e futuro dialogam e se constroem pelas mãos daqueles que habitam o mesmo espaço que elas.

De modo que fiquei pensando se a despreocupação do educador da agrovila em plantar árvores não seria uma expressão inconsciente do despercebimento da tríade temporal (passado-presente-futuro) que se aloja em cada grão de areia que encapa nossos rostos quando caminhamos contra aqueles ventos. Uma negação da imemorialidade que poderia ser plantada no chão daquele assentamento como um recado a ser mandado à posteridade de que ali, de fato, poderia se iniciar uma nova história de enraizamento.

Na agrovila o passado não é comemorado – e não há muito que comemorar de um tempo marcado pela itinerância errante e sem perspectivas. Nem mesmo aquele momento em

que a conquista da terra demarca o início de um novo período para cada um e para todos. Talvez a não concretização daqueles sonhos de melhoria em consequência da conquista da terra, fartamente propugnados pelas lideranças do MST como se fossem decorrências automáticas do processo, seja o motivo da pouca relevância para com uma data tão importante.

O presente como assentado, ainda que revestido de um conceito substancialmente melhor que o anterior de itinerância errante, não é ainda o suficientemente empolgante para se reverenciá-lo como um evento. Nele ainda sopram ventos de poeira de um passado atravessado pelas condições precárias de trabalho e vida e de uma indefinição sobre o futuro da família.

Assim, se o futuro é um tempo cuja construção, no momento presente, se dá sobre um solo seco e sob chuvas raras, a partir de bases frágeis e instáveis, como não teria cabimento pensá-lo senão realizando-se fora dali? Metaforicamente falando, que sentido teria plantar árvores num solo cuja presença das gerações mais novas se apresenta como passageira, a ponto de não haver tempo de vê-las crescer e florirem? Qual o sentido de cuidar de algo que no plano do imediato não trará efeitos que não um aparente aumento do consumo d'água numa comunidade em que a falta do líquido precioso é uma questão premente?

A passividade com que se aceita os ventos de areia que incomodam o caminhar e se resiste a um processo de arborização da agrovila me fazem inferir o quanto refletem a construção simbólica daquela jovem liderança (e da maioria da comunidade) em relação à viver naquele ambiente, sobre seus projetos de futuro, como também acerca do “lugar” e o sentido da educação escolar nesse contexto.

Em princípio, a negação de atribuir-se a si mesmo essa tarefa, implicava, na verdade, menos numa demonstração de discordância ou descrença na proposta que lancei à sua reflexão. Mas em não visualizar como atribuição da educação escolar (expressa nas ações dos seus agentes, os educadores) o papel de promover uma intervenção voltada a plantar árvores e atacar um problema que atingia a todos.

O divórcio entre as preocupações tratadas no interior dos processos escolares e as questões que configuram o assentamento com um bom lugar para se viver, não parecia ser objeto da reflexão daquele educador (não obstante ser ele uma jovem e importante liderança local). Inferi que isso decorresse de sua visão acerca dos objetivos da educação escolar, reprodutora das significações dominantes, justificadoras de práticas pedagógicas que mantém

a escola à margem da força com que os ventos de areia se apossam das roupas brancas penduradas nas cercas ou dos nossos desprotegidos rostos.

Mas me parecia, também, condensar as representações em torno do futuro do assentamento e as expectativas da presença nele, criadas no decurso das comunicações e das experiências compartilhadas entre os grupos reflexivos e as gerações adultas e jovens. Representações em que o assentamento não se apresenta como um espaço capaz de assegurar alternativas consistentes e duradouras de emprego e renda tanto para as gerações adultas como para as gerações mais jovens. O que implica em reconhecer o *sair* do assentamento como movimento mais sensato, especialmente aos que puderem freqüentar a escola e alcançar níveis de escolaridade condizentes com as expectativas de se obter um emprego “de firma”.

Em que se pese o legítimo anseio de qualquer indivíduo em buscar ocupações profissionais não-agrícolas, o propósito de se ausentar do assentamento a fim de sua realização profissional, longe de ser uma indicação de prosperidade das famílias beneficiárias do programa de reforma agrária, é o sintoma de um efeito em sentido contrário. Alerta para a necessidade de observar em que medida não estamos assistindo a um progressivo esvaziamento da população jovem assentada, desidentificada com o trabalho agrícola. Resultado não apenas da dominância das representações que o associam a um passado *arcaico* ou uma atividade de “rudes”, mas da própria impossibilidade dos sujeitos visualizarem, nas atuais condições de infra-estrutura produtiva dos assentamentos, elementos que justifiquem expectativas de progresso material de si e de suas famílias a médio e longo prazo.

Esse cenário, num extremo, descaracteriza o próprio programa de reforma agrária se o concebemos como uma dimensão estratégica de um projeto mais amplo de desenvolvimento econômico de alcance nacional, sustentável e de inclusão social. A ausência de investimentos no sentido de dotar os assentamentos em verdadeiras unidades produtivas pode redundar em transformá-los em comunidades predominantemente constituídas de trabalhadores rurais aposentados e jovens trabalhadores rurais desqualificados, ambos condenados ao trabalho “rude”, na xibanca ou na enxada.

Contudo, olhando nos olhos dos jovens e adultos da agrovila Santa Luzia, pude perceber que, no fundo, a não permanência no assentamento não é um desejo baseado na desvalorização do lugar, mas de uma leitura de mundo que apreende as imediatas condições em que a vida transcorre. Reflete, inclusive, o apego à família e a esse lugar onde vicejaram algumas das experiências fundadoras de suas respectivas personalidades, na medida em que a

conquista “de um emprego melhor” fora dali é também uma forma de se manterem lá, projetados na família que fica e com a qual esperam contribuir à manutenção.

É no seio dessas contradições aparentes que os desafios se erguem para todos os que se debruçam a pensar a educação para além das quatro paredes da escola, especialmente no universo de assentamentos de reforma agrária. Como nos diz o poeta da epígrafe, é preciso ver que por toda parte que se olha há um verso se bulindo.

Trata-se de perceber que os processos de educação em assentamentos de reforma agrária obedecem a uma dinâmica específica, relacionada aos vários fatores que se entranham como *habitus* e fonte da produção de representações que orientam escolhas, condutas e projetos. São esses elementos que operam deslocamentos de sentido e ressignificações de objetos sociais, adequando-os aos contextos sociais, econômicos e culturais mais amplos, condicionantes dos projetos de futuro elaborados pelos sujeitos.

Entre esses fatores estão as suas respectivas histórias pregressas de profunda exclusão social e de itinerância errante, que somente ganha algum alento de superação quando se deparam com o processo de luta e conquista da terra. Esse momento é seminal porque engendra um conjunto de expectativas apropriadas pelos sujeitos como re-fundação do presente e do futuro de si e da família, a partir da posse da terra.

Além disso, há também, as vivências do enfrentamento dos processos cotidianos, internos e externos à comunidade, de construção, gestão e consolidação do assentamento como um território e unidade produtiva. Esse momento encerra um contexto de relações sociais totalmente novas para a grande maioria, pois contraditória com sua territorialidade remanescente, pautada na negação do trabalho cooperativo para além do núcleo familiar; na submissão absoluta ao dono da terra; na negação do acesso a direitos e bens básicos como educação, saúde e o acolhimento pelo poder público de demandas relacionadas à produção. Soma-se a isso tudo o fato de que enquanto assentados, são responsáveis em erguer e dar vida a uma comunidade anteriormente inexistente e que reúne pessoas distintas, vindas (a maioria) de lugares diferentes e cujos laços de pertença se constroem lenta e recentemente, desde o momento da ocupação até os dias atuais de consolidação do assentamento.

A complexa inter-relação desses fatores, por si só, já configura e condiciona um determinado contexto, onde as representações anteriores dos sujeitos ganham robusteza ou se redefinem ou se deslocam. Onde novas representações emergem em face da nova condição de

vida e de trabalho, obedecendo à dialética em que as leituras de mundo, confrontadas com os desafios cotidianos, vão se conformando, norteadas por escolhas, comportamentos e projetos, gerando sentidos aos objetos sociais relevantes, entre eles a educação escolar.

Assim, há de se perceber que as representações negativas brotadas em nossas conversas, especialmente entre os adultos – por exemplo, a definição do trabalho agrícola como ofício dos “rudes”, a perspectiva que vê no assentamento um lugar “sem futuro” ou a projeção da educação escolar como passaporte para se livrar do “trabalho dos rudes” ou do “assentamento sem futuro” – não agem sem tensões que emergem de dentro da própria agrovila, a partir de grupos que lhes são internos.

Elas são interpeladas por outros aspectos da realidade que apontam para a superação dessa “subjetividade coletiva” e podem oferecer uma outra territorialidade, um outro contexto, onde outras representações podem se apresentar, como rimas que moldam e dão coerência às estrofes que os sujeitos constroem todos os dias. Entre esses aspectos, os que aparecem mais visivelmente são:

- o sentimento de pertença familiar que permeia, especialmente, as várias falas dos jovens, abrindo-os à possibilidade de permanência no assentamento, desde que constituídas as condições de infra-estrutura produtiva atualmente inexistentes;
- a perspectiva, alimentada por alguns desses jovens (e mesmo pelos seus pais), de que mesmo se escolarizando em nível superior, se propõem a exercer sua profissão junto da comunidade da agrovila;
- o orgulho, que a grande maioria dos sujeitos deixa transparecer, da participação em um processo de luta e conquista da terra que, a um só tempo, enterrou um passado do qual não têm saudades, e recriou as condições de constituição de um novo presente e de um outro futuro para toda a família, a partir do acesso a alguns direitos básicos, inclusive a educação escolar;
- a assunção da responsabilidade para com a comunidade que, em maior ou menor grau, o grupo de jovens incorporou e que se manifesta hoje na disposição em cuidar da turma de crianças do Programa PETI; de manterem em funcionamento o projeto de biblioteca da Arca das Letras; na participação efetiva nas atividades do projeto de musicalização e da Banda de Música; e no projeto (ainda embrionário) de apicultura;
- a firmeza do grupo de produção da Associação de Mulheres Girassol em recusar um papel de passividade em relação à construção da consolidação do assentamento, buscando

tecer um poema em que a geração de emprego e renda rime com a presença ativa de mulheres e jovens.

São esses os protagonistas dos processos pedagógicos que podem ensinar uma outra territorialidade e uma outra construção territorial na agrovila Santa Luzia. Para fazer uma analogia com a estrofe de Patativa do Assaré que abre este texto, se há um “poema” pedagógico a ser gestado em Modelo II, esses são os seus autores e os versos que estão em ebulição.

Infelizmente, eles passam ao largo da educação escolar que se desenvolve ali. Dialogam pouco com ela e apesar de o prédio escolar (mal cuidado) estar localizado no centro da agrovila, suas atividades cotidianas não se encontram interagindo com o centro da vida daquelas pessoas, senão numa dimensão distante, prisioneira dos formalismos da tradição escolar hegemônica.

Inverter esse processo e torná-lo algo que dialoga e se incorpora às práticas sociais cotidianas da comunidade, tornando-se pulmão de políticas públicas educacionais em assentamentos exige a sensibilidade dos poetas. Mas as suas estrofes e rimas não deverão cair como um “diluve”, mas serem construídas como uma “peleja”, um “desafio” que se estabele num diálogo que no contexto da agrovila Santa Luzia pode ser metaforizado como entre o prédio da escola – sujo e mal cuidado, onde reina um quase completo alheamento ao que ocorre para além do seu portão – e o Salão Comunitário, limpo e bem cuidado de modo a abrigar as celebrações, as reuniões e assembléias, em síntese, a vida concreta das pessoas, que as fazem ser o que são de fato∞

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. O mundo desencantado dos assentamentos. In: MEDEIROS, Leonilde et al. *Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Unesp, 1994.

_____. *A Formação de Capital Social para o Desenvolvimento Local Sustentável*. II Fórum CONTAG de Cooperação Técnica. São Luis/MA, 06 a 08.12.1998.

_____. *O Capital Social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural*. Disponível em: <http://www.econ.fea.usp.br/abramovay/artigos_cientificos/2000/O_capital_social.pdf> Acesso em: 01. set. 2002.

_____. Agricultura familiar e o capitalismo no campo. In: STÉDILE, João Pedro (Coord.) *A Questão agrária na década de 90*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ABRIC, Jean-Calude. Abordagem estrutural 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. pp. 27-38.

ALBUQUERQUE, Francisco José Batista de. Psicologia Social e formas de vida rural no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 37-42, jan./abr. 2002.

ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. *Segredos Íntimos – a gestão nos assentamentos de reforma agrária*. Fortaleza: UFC Edições, 2000.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A Construção de uma política de educação na reforma agrária. In: _____; 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.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*. v. 18, n. 43, Campinas, dez.1997.

ARAÚJO, Severina Garcia. *Assentamentos Rurais, trajetória dos trabalhadores assentados e cultura política: Assentamento Fazenda Zabelê*. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2000. (Tese de Doutorado).

ARRUDA, Ângela. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do rodaminho. In: COUTINHO, Maria da Penha de Lima et al. *Representações Sociais: abordagem interdisciplinar*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2003.

AZEVÊDO, Alessandro Augusto de (Org.). *Começou Assim...Narrações da Reforma Agrária no RN*. Natal: EDUFRN, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

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.

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

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

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BIANCHINI, Valter. Estratégias para o desenvolvimento rural. In: NÚCLEO DE ESTUDOS AGRÁRIOS E DE DESENVOLVIMENTO. *José Graziano, Jean Marc e Bianchini debatem O Brasil Rural precisa de uma Estratégia de Desenvolvimento*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário/Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Núcleo de estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2001. (Série Textos para Discussão, 2) p. 71-108.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa: DIFEL, Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 1989.

_____. 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.

_____. Os Três estados do Capital Cultural. In: _____. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (Orgs.). 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b p. 73-79.

_____. *A Dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Trabalho de saber*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) – Rio Grande do Norte*. Brasília, 2005.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Superintendência Regional do Rio Grande do Norte/SR-19. *Plano Regional de Reforma Agrária PRRA – 2003/06*. Natal, 2004.

_____. _____./Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. *Manual de Operações*. Brasília, 2001.

BRENNEISEN, Eliane Cardoso. *Relações de poder, dominação e resistência*. Cascavel: Edunioeste, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C., JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Col. Por uma Educação do Campo, v. 5)

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. *O Outro lado do aprender – representações sociais da escrita no semi-árido norte-rio-grandense*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana; Natal: EDUFRN, 2001.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição imaginária da sociedade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CASTRO, Elisa Guaraná. A Escolarização nos assentamentos rurais: uma caracterização comparada. *Estudos Sociedade e Agricultura*, n. 12, abril.1999. p. 80-103.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL. *Plano Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – 3ª versão*. 2002. Disponível em: <www.cndrs.org.br> Acesso em: 05 jan. 2003.

CORRÊA, Roberto Lobato. Territorialidade e corporação: um exemplo. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (Orgs.) *Território, globalização e fragmentação*. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Anpur, 1996.

COSTA, Manuel Cândido da. Fim à política neoliberal que impede a reforma agrária. In: OLIVEIRA, Ótom Anselmo; GERMANO, José Willington (Orgs.) *Os Caminhos do Rio Grande do Norte*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003. 225 p. p. 111-116.

CRUZ, Dalcy da Silva. *A redenção necessária: Igreja Católica e Sindicalismo rural – 1960-64*. Campina Grande: UFPB, 1982. (Dissertação de Mestrado)

D'INCAO, Maria Conceição; ROY, Gerard. *Nós, cidadãos*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

DANTAS, Alexsandro Galeno Araújo. *Imagens da Terra – Por uma poética da luta política*. Natal: UFRN, 1996. (Dissertação de Mestrado)

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.

ESQUIVEL, Laura. *Como água para chocolate*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1995.

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. (Col. Por Uma Educação Básica do Campo, 2)

_____. *Questão Agrária, Pesquisa e MST*. São Paulo: Cortez, 2001. (Col. Questões da Nossa Época, 92)

FREINET, Célestin. *A Educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALEANO, Eduardo. *As Palavras andantes*. Porto Alegre: LP&M, 2005.

GARCIA JR., Afrânio Raul. *Terra de trabalho – trabalho familiar de pequenos produtores*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC editora, 1989.

GERMANO, José Willington. *Lendo e Aprendendo: a campanha de pé no chão também se aprende a ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

GERMER, Claus. O Desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro e a reforma agrária. In: STÉDILE, João Pedro (Coord.) *A Questão agrária na década de 90*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

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

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: STÉDILE, João Pedro; GORENDER, Jacob et al. *A Questão Agrária na década de 90*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

HADDAD, Sérgio. A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) *Educação de Jovens e Adultos – novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras/ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

JARA, Carlos Julio. *As Dimensões intangíveis do desenvolvimento sustentável*. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola (IICA), 2001. 352 p.

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.

KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês e colaboradores. *O Ensino e a Formação do Professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 280 p.

- _____. *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. 294 p.
- KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir.; MOLINA, Mônica C. *A Educação básica e o movimento social do campo – Por uma Educação Básica do Campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. 95 p.
- LACKI, Polan. *Buscando soluções para a crise do agro: no guichê do banco ou no banco da escola?* Santiago, Chile: FAO – Organizações das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação, Série Desenvolvimento Rural n. 12, [s.d.] Disponível em <www.rlc.fao.org> Acesso em 29 abr. 2001.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. *O Sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.
- LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. (Col. Questões da Nossa Época, 70)
- LÉVI-STRAUSS, C. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: ed. Francisco Alves, 1975.
- 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.
- MAFFESOLI, Michel. A Sociologia como conhecimento da socialidade. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: editora da UFSCar, 1998.
- MARTINS, José de Souza. *O Poder do atraso – ensaios de sociologia lenta*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. *Reforma Agrária: o impossível diálogo*. São Paulo: Editora da USP, 2000.
- _____. O Futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 43, São Paulo: USP, dez.2001. p. 31-36.
- _____. *O Sujeito oculto*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003a.
- _____. O Sujeito da reforma agrária (estudo comparativo de cinco assentamentos). In: _____ (Coord.) et al. *Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003b. 295 p. p. 11-52.
- MARTINS JÚNIOR, Tomaz. Apoderamento. *Sanare*, Sobral, n.1, Jan./Fev./Mar.2003 p. 27-29.
- MOLINA, Mônica Castagna. *O Debate sobre Reforma Agrária na década de noventa*. Disponível em <www.nead.gov.br/biblioteca> Acesso em: 10 mai. 2004.
- 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.
MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. *Construindo o caminho*. São Paulo: MST, 2001.

NÓBREGA, Sheva Maia, 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: Editora Universitária UFPB, 2003.

PAIVA, Irene Alves de. *Os Aprendizados da prática coletiva – assentados e militantes no MST*. São Paulo: USP, 2003. (Tese de Doutorado)

PUTNAM, Robert D. *Comunidade e Democracia – a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

QUINTEIRO, Maria da Conceição. Rio Paraíso, o paraíso conquistado. In: MARTINS, José de Souza (Coord.) et al. *Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003b. 295 p. p. 159-201.

RAFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Planejamento e das Finanças – SEPLAN, Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA. *Plano de desenvolvimento da Zona Homogênea do Litoral Norte*. (Diagnóstico). Vol. 1. Natal, maio de 2002.

RODRIGUES, Claufe. *Escreva sua história – antologia poética*. Five Star editora, 2004.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A Educação obrigatória*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). *Tecnologias, Trabalho e Educação – um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. pp. 147-164.

SCHAAF, Alie Van Der. Jeito de mulher rural: a busca de direitos sociais e da igualdade de gênero no Rio Grande do Sul. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 10, p. 412-442, jul./dez. 2003.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SIGAUD, Lúgia. A Idealização do passado numa área de plantation. *Contraponto*. Rio de Janeiro, 1977.

SILVA, Aldenor Gomes da. Famílias, domicílios e pluriatividade: as transformações do rural norte-rio-grandense. In: XXXVII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 1999. Foz de Iguaçu-PR. *Anais do XXXVII SOBER*. Brasília: SOBER, 1999, v. 1. p. CD-ROM.

SILVA, Maria Aparecida Moraes. Assentamento Bela Vista, a peleja para ficar na terra. In: MARTINS, José de Souza (Coord.) et al. *Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003b. 295 p. p. 107-158.

SILVA, Paulo Roberto Palhano. *Novo momento da luta pela terra: quando o patrão sai de cena*. Natal: UFRN, 1996. (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Rita Francisca da et. al. Assentamento Modelo II (João Câmara): a luta e a conquista da terra. In: AZEVÊDO, Alessandro Augusto de (Org.). *Começou Assim...Narrações da Reforma Agrária no RN*. Natal: EDUFRN, 2004, p.13-21.

SOUSA, Aécio Cândido de. *Para Além do acesso à terra – representações sociais, condição camponesa e ação política dos colonos da Serra do Mel – RN*. Campina Grande: UFPB, 1991.

SOUSA, Baltazar Macaíba de. *A Emergência do Movimento dos Sem Terra no RN: 1989 a 1994*. Natal: UFRN, 1995 (Dissertação de Mestrado)

SOUZA, Maria Antonia. *Educação em assentamentos: relações (re)criadas no cotidiano do movimento social*. Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Anual da ANPed. Caxambu, 2003.

SPAROVEK, Gerd. *A qualidade dos assentamentos da reforma agrária brasileira*. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2003.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.117-148. 324 p.

THOMPSON, Edward. *A Miséria da Teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TORRES, R. M. Cinco reflexões sobre educação. *Alfabetização e cidadania*, RAAAB, n.1, mai. 1995.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO/MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO/FAO. *A qualidade dos assentamentos da reforma agrária brasileira*. São Paulo: USP, 2002 (Relatório de Pesquisa).

VEIGA, José Eli da. Fundamentos do agrorreformismo. In: STÉDILE, João Pedro; GORENDER, Jacob et al. *A Questão Agrária na década de 90*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

_____. *Pobreza rural, distribuição da riqueza e crescimento: a experiência brasileira*. Disponível em <www.nead.gov.br/biblioteca> Acesso em: 04 ago. 2004.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese 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.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). *Agricultura familiar: realidades e perspectivas*. 3. ed. Passo Fundo: UPF, 2001. 405 p. pp. 21-56.

_____. “Morar e trabalhar”: o ideal camponês dos assentados de Pitanga (estudo de caso no Nordeste). In: MARTINS, José de Souza (Coord.) et al. *Travessias: a vivência da reforma agrária nos assentamentos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. 295 p. p. 203-245.

APÊNDICE: PEQUENO ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS



Seo Arlindo Roque e Seo Antonio Rosa, Coordenadores de Grupo de Produção da Agrovila Santa Luzia. Ao fundo, de óculos, Seo Francisco Damião. Apresentação da Banda de Música da Agrovila, no Salão Comunitário. 2005. Arquivo do Autor.

Crianças, jovens e adultos, juntos, erguendo casa de taipa que tornou-se a primeira unidade escolar do Assentamento Modelo. 1995. Foto do arquivo da Irmã Hildegardes Côrrea.



Seo Raimundo Rosa e sua filha, Dona Maria de Fátima dos Santos Silva, ambos participantes da ocupação e atualmente assentados na agrovila Santa Luzia. Apresentação da Banda de Música da Agrovila, no Salão Comunitário, 2005. Arquivo do Autor.

Fabiana, jovem da agrovila Santa Luzia. Integrante do grupo de jovens e do projeto de iniciação musical. Filha de Dona Maria de Fátima dos Santos Silva. Foto batida na entrega dos instrumentos da banda, no Salão Comunitário, 2005. Arquivo do Autor.



Dona Rita Francisca da Silva, Presidente da Associação de Mulheres Girassol. Em evento de entrega do acervo de livros do Programa Arca das Letras, no Salão Comunitário da agrovila. 2005. Foto do arquivo do Autor.



Irmã Hildegardes Côrrea, missionária e residente na agrovila Santa Luzia até janeiro de 2006. Fundadora e integrante da Associação de Mulheres Girassol. Em evento do recebimento dos instrumentos da Banda de Música da agrovila, no Salão comunitário. 2005. Foto do arquivo do Autor.

Maestro Ubaldo Medeiros, com algumas crianças do grupo de iniciação musical que ele coordena, através de projeto coordenado pelo SEAPAC e Associação de Mulheres Girassol. 2005. Foto do arquivo do Autor.



Reunião da comunidade para recebimento do acervo de livros do Programa Arca das Letras. 2005. Foto do arquivo do autor.



Seo Pituu, no dia do casamento de sua filha Luzia. Dezembro de 2005. Foto do arquivo do autor.



Maria Rosineide. Agente Comunitária de Saúde da agrovila e diretora da Associação de Mulheres Girassol. Momentos antes do início do casamento da filha de Seu Pituu. Dezembro de 2005. Foto do arquivo do autor.



Casamento de Luzia (filha de Seo Pituu). Dezembro de 2005. Foto do arquivo do autor.

Outro casamento. Dessa vez, o de Dona Maria de Fátima Santos Silva. Dezembro de 2005. Foto do arquivo do autor.





Grupo de jovens pegando água no principal poço de abastecimento da agrovila. 2005. Foto do arquivo do autor.



Adriana (filha de Dona Rita) e seu filho mais novo. Fevereiro de 2006. Foto do arquivo do autor.



Rivelza, filha de Dona Rita, à espera de seu primeiro filho. Novembro de 2005. Foto do arquivo do Autor.

Seo Cícero Bandeira, Coordenador de Grupo de Produção. Participou da ocupação da Fazenda Modelo. 2005. Foto do arquivo do Autor.





O autor falando à comunidade, em solenidade de entrega do acervo de livros do Programa Arca das Letras, no Salão Comunitário. Ao fundo a Irmã Hildegardes 2005. Foto do arquivo do

Batizado do filho de Adriana, no Salão Comunitário. Dezembro de 2005. Foto do arquivo do Autor.



Dona Maria Lázaro. Integrante do Grupo de Produção da Associação de Mulheres Girassol. 2006. Foto do Arquivo do Autor.

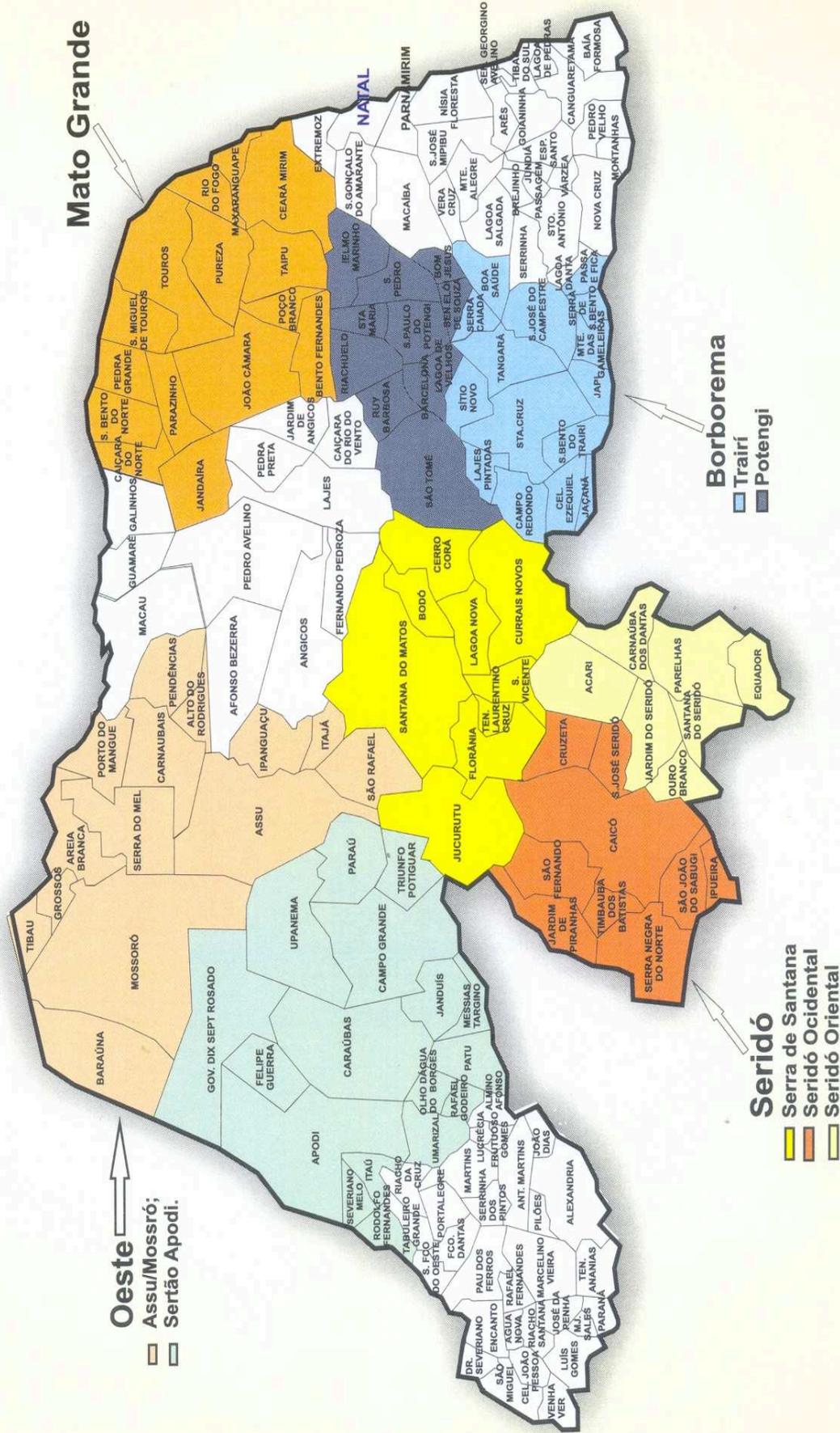
Jovens integrantes do Grupo de Jovens e da banda de música da agrovila. Ao fundo, Seo Cláudio e ao seu lado, Damião, jovem liderança do lugar. Apresentação da Banda. 2005. Foto do arquivo do autor.

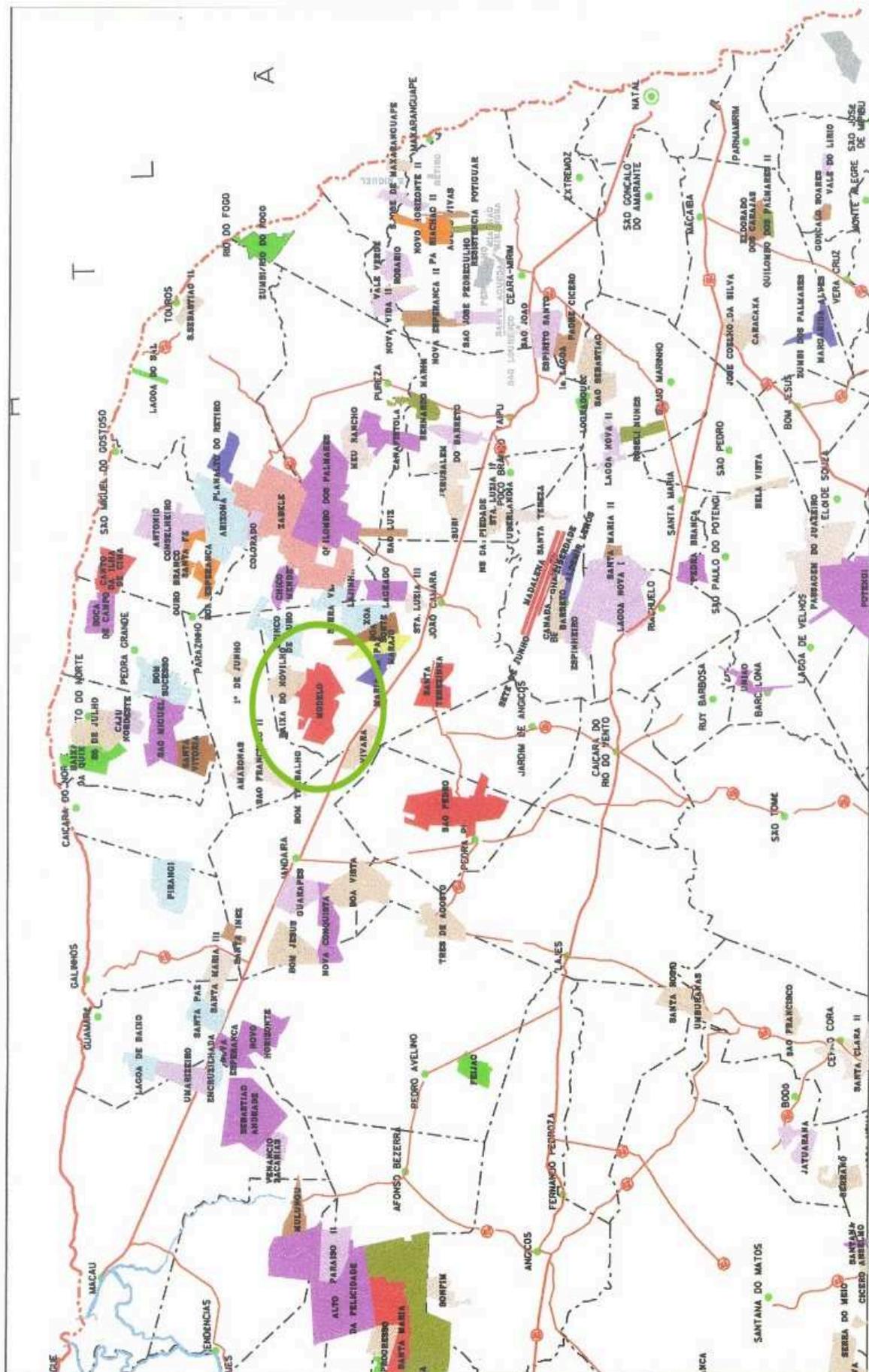


ANEXOS

RIO GRANDE DO NORTE

Territórios e Sub - Territórios Prioritários para o PTDRS - RN





...ESTADOIRN2006.dgn 19/4/2006 10:52:45