

A PERMANÊNCIA DOS JOVENS NOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA: UM ROSÁRIO DE EQUÍVOCOS

Dulce C. A. Whitaker*
Marinaldo Fernando de Souza**

Introdução

O tema das idades da vida é rodeado de equívocos elaborados pelo senso comum, como já o demonstrou entre outros Philippe Ariès (1981). Conceitos como infância, juventude velhice, não são absolutos, já que variam os seus limites historicamente, dependem de avaliações que se modificam nos espaços e culturas e são atravessados por questões relativas a diferentes classes sociais.

A adolescência por exemplo, período tão agudamente sentido pelas camadas modernizadas da sociedade do tipo ocidental, não é fenômeno universal, conforme demonstrado há mais de meio século por Karl Mannheim (1978). Mas nem se precisa ir tão longe em termos de Teoria Sociológica. Basta ler a obra magistral de Gilberto Freyre – Casa-Grande e Senzala, para encontrar lá os meninos da classe dominante, passando diretamente da infância para a Idade Adulta com menos de 14 anos, e as meninas se casando e substituindo rapidamente as bonecas pelos bebês, em maturidade biológica e social, prematuras para os padrões de hoje (Freyre, 1933).

No Brasil modernizado, tal como no primeiro mundo, a adolescência se prolonga, por necessidades sociais ligadas à sociedade do tipo industrial, hoje conhecida como sociedade do conhecimento, que nada mais é do que o capitalismo em fase de avançado desenvolvimento tecnológico e acelerada acumulação.

* Socióloga, pesquisadora do CNPq e Professora do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Educação Escolar – FCL/UNESP – Araraquara / S.P.

** Psicólogo e Pesquisador voluntário de Apoio Técnico junto ao Projeto “As Idades da Vida: Um Estudo de Representações Sociais sobre Juventude / Envelhecimento e Modos de Vida em Assentamento de Reforma Agrária no Estado de São Paulo”, CNPq, Coordenado pela Professora Dulce C. A. Whitaker.

Vamos encontrar então, nas camadas médias urbanas, jovens que se aproximam dos vinte ou trinta anos, sustentados pela família ou por bolsas de estudo, realizando curso de aperfeiçoamento ou especializações, num comportamento que prolonga a adolescência, sem absolutamente qualquer base biológica.

O fenômeno atinge a zona rural, na medida em que as aspirações por educação criam expectativas de acesso à universidade (Whitaker e Onofre, 2003) e (Machado, 2000). São aspirações que devemos respeitar. Se nas cidades, costumamos considerar jovens, cada vez mais, aqueles que não se integram ao mercado de trabalho oficial, independente, muitas vezes da idade, por que não aceitar que no campo, alguém seja considerado jovem simplesmente por que ainda não se casou, ou não definiu seu destino profissional? Mas este não é o único equívoco que temos encontrado na fala de alguns pesquisadores, afetados pelo preconceito que se desenvolve contra o rural (Whitaker, 2002).

Na verdade, o primeiro e grande equívoco das avaliações sobre juventude rural acompanha o processo educacional e incide primeiramente sobre as crianças para depois atingir o adolescente e o jovem que estuda. É a idéia de que é preciso dar às crianças da zona rural e principalmente ao adolescente assentado, uma educação escolar que ajude a “fixá-lo” na terra, para que se possa garantir a continuidade dos assentamentos de Reforma Agrária. Esse ruralismo pedagógico, agora travestido de modernidade, foi a ideologia da educação rural do primeiro governo Vargas (há mais de 70 anos) num projeto aliás fracassado, quando despontaram intelectuais que proclamavam a necessidade de escolas rurais, com práticas de agricultura e criação (de pequenos animais ou abelhas por exemplo) (Whitaker e Antuniassi, 1994).

O avanço dos estudos Sociológicos na área da Educação, no entanto, demonstra que:

- a escola não tem o poder de segurar populações; e homens e mulheres, jovens ou não, que saem do campo, são tangidos por forças históricas alienantes que os empurram muitas vezes de forma inexorável;

- de um ponto de vista da Educação como força conscientizadora e libertadora, não se pode e nem se deve pensar em “fixar” ninguém a espaço algum, através da escola, seja esse espaço pensado como campo ou como cidade.

A Educação como prática libertadora deve dar aos sujeitos a capacidade de fazer suas próprias opções. Deixar a zona rural e partir para a cidade pode ser para alguns o melhor destino. Mas se políticas públicas democratizantes estendessem ao campo os benefícios e os equipamentos equivocadamente chamados de urbanos, a maioria sentiria como destino, ali permanecer (como destino e opção a ser considerada).

À escola cabe portanto ensinar os conteúdos da norma culta da língua e

dar aos estudantes da zona rural – assentados ou não – os dados científicos ligados ao arbitrário cultural dominante, como diriam Bourdieu e Passeron (1975), que lhes permitirá a inclusão na sociedade do conhecimento, seja no rural, seja no urbano.

O que a escola do campo pode e deve fazer é partir das práticas que a criança possui, aprendidas com seus pais, para construir a partir daí, a ponte que permite a melhor aprendizagem dos conteúdos escolares. Ou seja – os moradores da zona rural possuem riqueza de dados culturais que podem e devem ser usados como esquemas de assimilação para aprendizagem dos conteúdos escolares. Essa tem sido a proposta da escola do campo que atende crianças dos assentamentos de Araraquara (Bastos 2005).

Mas nem sempre tem sido assim. Importante lembrar que, no início dos anos 1990, quando o governo do Estado de São Paulo implantou as escolas agrupadas, fechando inúmeras escolas na zona rural, Whitaker e Antuniassi, investigaram o problema e encontraram no projeto em questão, uma proposta de “enriquecimento curricular” que indicava e resultava em atividades que as crianças podiam muito bem aprender com os pais, como a confecção de hortas por exemplo, para ajudar a manter os homens no campo. (Whitaker e Antuniassi, 1994)

Nas entrevistas realizadas com os pais e mães das crianças dos assentamentos da Fazenda Monte Alegre encontraram expressões que apontam para mais dois equívocos da política educacional. Num primeiro momento todos lamentavam o agrupamento que obrigava as crianças a irem para as cidades de Araraquara, Bueno ou Matão, num transporte escolar precário e preocupante (Whitaker e Antuniassi, 1994). E em seguida, manifestavam descontentamento com o que chamariam o “iluminismo da escola”, que pretendia ensinar a seus filhos aquilo que eles mesmos podiam ensinar e que muitas vezes as crianças já sabiam.

Registrou-se à época, o desabafo de um pai assentado, reivindicando que os filhos aprendessem os conteúdos do conhecimento escolar que lhes permitiriam participação e decisões. Quanto à horta, declarou, isto ele mesmo podia ensinar. (Whitaker e Fiamengue, 1995)

Realmente, o ruralismo pedagógico nunca morre. Renasce periodicamente das próprias cinzas, alimentando equívocos bem intencionados.

Um outro equívoco nas avaliações daqueles que desconhecem a realidade dos assentados, está em acusar os jovens de abandonarem o campo em busca da cidade, como se houvesse uma “força jovem” interior a comandá-los mecanicamente. Na realidade, os projetos de assentamento é que não prevêm a continuidade das gerações. Eis que, famílias com muitos filhos ainda caracterizam os assentamentos. Como integrá-los à escassez das terras que receberam? Estudos compreensivos mostram que os fenômenos são mais complexos. Machado (2000) em sua Dissertação de Mestrado encontrou anseios

de permanência, articulados à aspirações por ensino superior. E Elisa Guaraná de Castro (2005) mostra que há nos assentamentos por ela estudados, um dilema entre “ir e ficar”, marcado por contradição e complexidade. Já Maria Nazareth Wanderley (2003), em seu projeto Juventude Rural: Vida no campo e Projetos para o Futuro, realiza importante mapeamento do problema em diferentes regiões do Brasil, mostrando a diversidade de situações encontradas. Apoiada em José Eli da Veiga, para quem as pequenas cidades de populações dispersas não podem ser consideradas urbanas, a pesquisadora mostra a variedade de circuitos em que vive o jovem rural (Wanderley, 2003). Vale recordar aqui que a ideologia urbana pensa esse jovem como alguém “revoltado” sob a autoridade paterna, ansiando pela “fuga” para a cidade.

Wanderley cita ainda Maria José Carneiro, cujos estudos desvelam uma dialética, na qual trabalhar, estudar e mesmo fazer um curso superior, não é um projeto que signifique para os jovens abandonar o conforto afetivo e a segurança econômica garantidos pelos laços familiares na zona rural.

“Uma consequência dessa dinâmica para a população local é a ampliação das condições de permanência de jovens em sua localidade de origem, oferecendo um contraponto à tendência de migração para as grandes cidades em busca de trabalho e de melhores condições de vida” (Carneiro, 2002 apud Wanderley, 2003).

Carneiro estuda o problema no Estado do Rio de Janeiro (Friburgo) e em municípios das Serras Gaúchas, regiões nas quais cidades pequenas podem significar prolongamento da vida rural em movimentos peculiares de grupos que vão e vêm diária ou semanalmente entre as “colônias” e as vilas.

Inspirados nesses estudos, resolvemos colher, junto aos jovens dos assentamentos da região de Araraquara, as representações sociais que dão conta da forma como os jovens desses assentamentos representam essa dinâmica.¹

Questões Teóricas

Escolhemos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003) como instrumental teórico para dar conta do problema em pauta, porque entendemos que devemos dar voz ao jovem para que fale sobre o seu destino,

¹ Os equívocos e preconceitos não se esgotam nestas colocações. Atingem crianças e jovens rurais com a crença de que não valorizam a educação e não possuem aspirações ao Ensino Superior, quando nossos estudos mostram exatamente o contrário (Whitaker e Onofre, 2003) e (Whitaker, Onofre e Paiva, 2006). Não vamos abordar aqui, no entanto todos os “desencontros” entre os “consensos” e a esfera da pesquisa. Estamos preocupados por enquanto em captar as Representações dos Jovens sobre os dilemas da permanência.

tentando dessa forma, compreender a maneira como ele percebe suas vinculações com a família e como projeta o seu futuro em relação ao Assentamento. Para Moscovici, as representações sociais ajudam os seres humanos a se organizar em termos sociais, ajustando suas crenças e valores, às necessidades do momento histórico.

“Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social”. (Moscovici, 2003, p. 21)

Para captar e compreender representações sociais, temos que saber utilizar com muito cuidado, dois pares de conceitos que facilitam a análise (e a própria apreensão da representação).

São eles: os conceitos de ancoragem e objetivação, que ajudam a explicar a dinâmica das representações sociais; e os conceitos que estabelecem a contradição entre as explicações científicas e o senso comum (universo do consenso x universo reificado).

Apoiados em Moscovici, passamos a explicitá-los.

Considerando com esse autor que as representações sociais orientam os atores sociais porque organizam, classificam e ordenam o mundo e que “pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação” (Moscovici, 2003 p. 41) não é difícil imaginar a complexidade das representações sociais, elaboradas nesses novos espaços sociais, após tantas trajetórias, marcadas por rupturas anteriores (Whitaker e Fiamengue, 1995).

Cabe aqui explicitar então a maneira como utilizaremos os dois pares de conceitos acima referidos. Em primeiro lugar precisamos situar pontos cruciais da Teoria das Representações Sociais: as representações sociais compõem “uma ‘atmosfera’ em relação ao indivíduo e ao grupo social” (Moscovici, 2003 p. 55). Ou seja, elas são produzidas porque são essenciais ao nosso tipo de sociedade e segundo esse mesmo autor elas têm como objetivo transformar o não familiar em familiar para dar estabilidade ao grupo. Com efeito, Moscovici assinala à página 60.

“Não é fácil transformar palavras não-familiares, idéias ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais”.

Imagine-se o processo numa situação de assentamento rural - famílias elaborando e re-formulando representações sociais para garantir estabilidade e permanência, adaptando-se a uma situação específica.

Daí a necessidade daquele par – ancoragem e objetivação. Com a ancoragem, os sujeitos desenvolvem um “mecanismo” através do qual, idéias

estranhas são reelaboradas, simplificadas, para serem integradas a um contexto familiar. Assim, “colocadas” em um sistema particular de categorias, elas são comparadas aos paradigmas que pareçam apropriados aos indivíduos que compõem o grupo. Em síntese, a “novidade” é classificada e rotulada (recebe um nome – tornando-se familiar).

A objetivação, segundo Moscovici (2003, p. 71) “une a idéia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Ou seja – o que era representação torna-se realidade da representação, adquire concretude. Ocorre então a materialização de uma abstração – para Moscovici, um dos processos mais misteriosos do pensamento e da fala. A representação adquire então Imagem (seu caráter icônico) se estabiliza, cristaliza e solidifica.

Isso não significa que não haja mudança no universo consensual das representações sociais. Pelo contrário, há uma dinâmica com mudanças subsequentes que Moscovici metaforicamente esclarece.

... *“tais mudanças acontecem durante a transmissão de referenciais familiares, que respondem gradualmente ao que foi recentemente aceito, do mesmo modo que o leito do rio é gradualmente modificado pelas águas que correm entre as margens”* (Moscovici, 2003. p. 73)

As diferenças entre o universo consensual e o universo reificado são mais difíceis de explicar, embora mais fáceis de perceber, uma vez que estes dois universos se contrapõem, sendo o primeiro o do senso comum, no qual “brotam” constantemente as representações sociais – universo este onde existe a voz humana e todos podem opinar, discutir, enfim conversar. “Este motivo é profundo” como assinala Moscovici (pg. 51) afinal, diríamos nós, é a base da sociabilidade.

Já o segundo universo, o reificado, está na esfera da ciência, da racionalidade, a esfera na qual somente podem opinar aqueles que adquirem competência. Mas é preciso fazer falar o próprio Moscovici (2003) para compreender exatamente o que queremos estudar.

“Tais categorias de universos consensuais e reificados são próprios de nossa cultura. Em um universo consensual, a sociedade é vista como um universo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob o seu auspício. Dessa maneira, presume-se que nenhum membro possua competência exclusiva, mas cada qual pode adquirir toda competência que seja requerida pelas circunstâncias. Sob este aspecto, cada um age como um “amador” responsável, ou como um “observador curioso” nas “frases feitas” e chavões do último século. Na maioria dos locais públicos de encontro, esses políticos amadores, doutores, educadores, sociólogos, astrônomos, etc. podem ser encontrados expressando suas opiniões, revelando seus pontos de vista e construindo a lei.”(p.50)

Discussão de Algumas Representações

Tomamos agora, trechos de entrevistas realizadas com jovens dos assentamentos da região de Araraquara, que desvelam representações sociais importantes para a compreensão das contradições que acompanham o processo de socialização das crianças e dos jovens e para desmistificar os equívocos que brotam da situação.

O jovem D. nos conta como veio para o assentamento.

“Eu tinha... oito para nove anos; hoje eu tenho vinte e seis anos. É uma vida lá, já”.

A sua primeira representação social é de que já passou *“uma vida lá”*.

Colhemos a sua entrevista em uma Universidade Particular, onde cursa matemática. Voltou a morar com os pais no assentamento, após ter morado na cidade por uns tempos. Estudante, solteiro e sem emprego, ninguém ousaria tirá-lo da categoria dos jovens. E observamos que é assim que se autoidentifica. Sua trajetória contraria estereótipos e confirma observações feitas por outros pesquisadores. (Wanderley, 2003)

Aos 18 anos, saiu do assentamento e foi morar com um irmão que já estava em Campinas.

“Eu vou lutar, vou conseguir meus objetivos, porque aqui no assentamento eu não vou ter futuro – minha visão, n/é? (grifos nossos)

Observem o final da frase, em que parece se desculpar – *“minha visão, n/é?”* Ou seja, *“posso estar enganado”*. Estamos diante de uma representação social em busca de ancoragem. O jovem sabe que esta opinião é polêmica. Afinal, seus pais participaram de um movimento de luta pela Terra e o futuro era justamente a terra. Esta representação social ainda não está objetivada para aqueles que participaram deste processo, mas o jovem já teve a sua vivência num circuito urbano e neste espaço, a representação social contrária já está objetivada. Confuso, ele oscila entre duas Representações contrárias, sem ancoragem.

A seqüência discursiva esclarece a hesitação que acaba de manifestar.

“... eu morei dois anos lá, trabalhei e voltei para Araraquara. Ai eu fiquei sabendo de um concurso público que se chamava (...) trabalhar de auxiliar de bombeiro”.

Conta então que o contrato era de dois anos e que o sonho de se efetivar e continuar bombeiro não se realizou. Foi dispensado. Inscreveu-se no Programa Escola da Família e faz graduação em Matemática. Observem agora suas representações quando conta como voltou a morar com os pais no assentamento, confirmando-se ainda mais sua identidade de jovem.

“Quando eu fiquei desempregado aqui, eu juntei minhas coisinhas e fui embora para o assentamento; eu pagava aluguel, pagava água, força, então não dava. Peguei e falei: não vou ficar aqui passando necessidade, eu vou para a

casa de meu pai. (grifos nossos)

Eu até ajudava ele aqui, quando não trabalhava aqui.”

Duas representações sociais estão aí expressas, bem objetivadas e com ancoragens fáceis de localizar. Em primeiro lugar, ele não diz, “vou para o assentamento”; ele diz “*vou para a casa do meu pai*”, o que nos reporta à parábola do filho pródigo. Ele pensou viver longe e parecia ter abandonado a casa paterna. Mas sua representação é tranqüila “*a casa do meu pai*” e ancorada em nosso imaginário social, o qual transmite a idéia de afeto, de portas abertas, do amor, não só paterno, mas principalmente materno. Mas o pai é a autoridade, por isso esta ancoragem quase bíblica. Moscovici diz que uma representação social objetivada é como um ícone. Aí temos o ícone: a casa do pai – quase podemos vê-la.

A segunda representação social importante aí refere-se ao trabalho. Ele diz que ajudava o pai, quando não trabalhava. Aqui estamos na esfera de dois valores indiscutíveis para populações rurais: o valor do trabalho e a piedade filial – ajudar os pais.

“... ele nunca foi de forçar a gente trabalhar, sabe? (...) mas a gente gostava entendeu, era coisa de criança, a gente não ia trabalhar, a gente ia praticamente brincar lá, né? Meu pai plantou numa época melancia. Nossa! deu muita melancia (...) fazia os montes para vender... Chupava, brincava”.

O caráter lúdico do trabalho infantil na zona rural se expressa claramente nesta representação social, objetivada entre as populações ligadas ao mundo rural, cujas ancoragens históricas não são difíceis de localizar².

O confronto entre essas representações, com seu caráter consensual e o universo reificado, que se pretende científico, das marchas mundiais contra o trabalho infantil, precisa ser equacionado. É preciso combater todo e qualquer trabalho infantil quando este se dá na relação com o Capital – já que produz mais-valia e significa exploração e massacre da infância. Mas é preciso que a esfera científica reconheça os valores do trabalho feito livremente dentro da família pela criança, em processo educativo e não de exploração. Muitos estudiosos já reconhecem isso e então temos intersecção entre a esfera consensual e a esfera científica e a compreensão de que as representações sociais nem sempre compõem a ideologia.

Só assim podemos ir desfazendo os equívocos e preconceitos que a mídia contribui para perpetuar e que muitas vezes contaminam pesquisadores, com suas dualidades facilitadoras e perigosas. Assim, é obvio que não cabe ao

² Veja-se a esse respeito Whitaker (2007) (no prelo) aceito para publicação pela Revista de Educação da UESC – Ilhéus.

pesquisador ou técnico afirmar que o jovem gosta ou deixa de gostar da situação de assentado – ou que vai-se embora assim que tiver oportunidade. É preciso dar voz aos atores sociais que se quer compreender e registrar e interpretar suas representações sociais.

Assim, nosso jovem passa agora das lembranças do trabalho infantil para a questão do trabalho no assentamento.

*“Não era trabalhar (**quando criança**). E lá no assentamento ninguém força os filhos a trabalhar. ‘Vai você ser obrigado a trabalhar?’ Não! Eles vão para aventura, é gostoso...”*

Observem a referência prazerosa – quase como se falasse de um lazer. Mas nada é tão idílico. Quando lhe perguntamos se gosta do assentamento, as contradições emergem.

“Ah... eu gosto sabe, assim: gosto de um lado, mas não gosto do outro”.

A contradição entre o gostar e o não gostar do assentamento se expressa claramente, à medida que o jovem explica toda a ânsia de “sair à noite” e as dificuldades de transporte até às cidades próximas “ir para um clube”... “ter uma namorada”... Ou seja, tudo o que qualquer jovem em qualquer espaço deseja: conhecer gente diferente, por exemplo. E então ele completa com muita graça.

“No final de semana, o pessoal da cidade vem para o sítio. - ‘Ah, estou estressado, vou para o sítio desestressar, ver a natureza’. E a gente já está estressado do sítio, a gente quer ir para a cidade ver coisa diferente”.

O trecho acima é expressivo. O jovem, inteligentemente contrapõe dois tipos de representações sociais contrárias, porém, ambas da esfera do consenso. (Aliás, Moscovici adoraria ver um termo da fisiologia e da psicologia “*Stress*”, fazendo parte de um senso comum, ou seja, fazendo parte de um contexto de representações sociais). Mas que consenso é esse que se coloca de forma tão contraditória?

Ora, se brota na cidade, a idéia de que é preciso o retorno à natureza para aliviar as pressões do urbano, por que não sair do campo a idéia de que um pouco de agitação se torna necessária para quebrar a monotonia da vida tranqüila e bucólica que os caracteriza?

Mas as contradições não cessam por aí. A memória dos tempos anteriores ao assentamento também sofre sua dialética específica.

O jovem parece se lembrar de um tempo melhor.

*“Em Minas a gente tinha mini mercado, n/é? Tinha sítio grande lá, tinha gado, então p’ra gente na minha visão, ir para o assentamento não foi muito lucrativo. Foi bom, n/é? Por que aqui a gente tem mais facilidade de educação, lá era mais difícil porque lá em Minas é um Estado mais pobre. Mas para a gente lá mesmo no assentamento não... (**não foi lucrativo**)”.*

O entrevistado estava comparando a situação dos seus pais com a de outros assentados que tiveram mais sucesso. E vejam o dilema de sua

avaliação. Estavam melhor em Minas – tinham mini mercado, sítio e gado – certamente perderam tudo. A ruptura no fluxo de suas vidas é clara. E vir para o assentamento não foi lucrativo, mas foi bom porque “*Aqui tem mais facilidade de Educação*”. Nosso jovem está na Universidade e paradoxalmente, foi o fato de ele ter vindo para um assentamento que lhe propiciou isso. Então “foi bom”. As representações sociais sobre educação escolar são todas marcadas por avaliações positivas e ancoradas nas representações que acompanham a totalidade seja ela no espaço urbano, seja no rural. Ou seja, contrariamente ao que pensam os preconceituosos, o valor dado à escola em qualquer nível é uma constante na zona rural. Aqui não há contradição com a esfera reificada do universo científico.

Esta entrevista é preciosa para desmascarar preconceitos. Com suas mediações e hesitações, o jovem desconstrói sem o saber grande parte do discurso reacionário que afeta a imagem da juventude rural. E inclusive o daqueles que pensam as crianças dos assentamentos como seres em sofrimento.

*“Eu cheguei criança lá no assentamento, então minha adaptação foi fácil... brincar de bola, subir em árvore... Meus irmãos adultos é que tiveram dificuldades”.*³

Mas não se pretende aqui trabalhar com apenas esta entrevista. Toma-se agora uma questão crucial que foi respondida por nove jovens de maneira semelhante. Com essa questão foi possível captar uma representação social solidamente ancorada nas percepções familiares sobre a natureza e perfeitamente objetivada, que merece reflexão sociológica adequada.

A questão em pauta refere-se ao morar em contato com a natureza. A relação amorosa com a natureza foi uma constante no depoimento desses jovens – inclusive em cinco deles que me forneceram redações numa experiência piloto de orientação para o vestibular. Todos afirmaram preferir uma profissão que lhes permita trabalhar em locais abertos, alguns pontuaram mesmo a dificuldade de se imaginarem trabalhando ou vivendo em locais fechados e declarando que após seus estudos, se tiverem que trabalhar na cidade, gostariam de morar nos assentamentos.

Conforme se pode observar, não se coloca mais, ou pelo menos não se deveria colocar, dualisticamente sem mediações, a contraposição entre o rural e o urbano. Afinal, a razão dualista já foi superada nos anos 1970 e os sociólogos rurais imediatamente perceberam que não se pode separar tão facilmente aquilo

³ Em sua Dissertação de Mestrado, Elis Cristina Fiamengue capta, através dos desenhos das crianças a intensa alegria e felicidade que desenvolvem morando nos assentamentos (Fiamengue – 1997)

que o Capitalismo unificou, conforme nos alertou Martins (1976). Ou seja, as fronteiras entre rural e urbano são cada vez mais tênues e os atores sociais que optaram por viver nos assentamentos de Reforma Agrária, possuem uma trajetória cheia de rupturas já que perpassa a vida em cidades de muitos diferentes tamanhos. Aliás, depois das ponderações de José Eli da Veiga (2004), nem sabemos mais se somos tão urbanos como rezam as estatísticas.

É preciso, portanto, compreender o jovem rural nessa complexa teia que une os espaços rurais às pequenas vilas e estas às cidades maiores, teia na qual ele está em constante ir e vir (aliás, um dos direitos fundamentais proclamados pela burguesia, na Revolução Francesa).

Ao invés de nos preocuparmos com o jovem assentado, desejando que ele fique na Terra para confirmar nossos papéis de Intelectuais Orgânicos da Reforma Agrária, é melhor observarmos o fascinante jogo do qual participa, freqüentando clubes e cafés na cidade, aspirando a Universidade, desistindo dela, aspirando novamente, voltando à “casa do pai”. Optando por viver finalmente na cidade e colher os benefícios dos equipamentos urbanos, ou optando por viver em contato com a natureza e respirar um ar mais puro, o que importa é que tenha possibilidade de optar.

A Reforma Agrária é um processo inexorável. Os poderosos conseguem apenas retardá-la, mas há forças históricas que a impulsionam. A juventude é efêmera e o jovem rural, assim como a criança rural, é apenas um dos protagonistas desta grande aventura. Só temos que compreender suas aspirações e necessidades, para criar políticas públicas adequadas às suas opções – principalmente no que se refere à escolaridade. Mas não podemos cobrar deles, uma tarefa que depende de reivindicações do movimento social e de políticas comprometidas com a justiça social.

Referências

ARIÉS, P. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BASTOS, V.A. *Educação do Campo e Formação Continuada de Professores(as): as contribuições do projeto político-pedagógico*. 2005. 185p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Ribeirão Preto / USP, 2005

BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

CASTRO, E.G. *Entre Ficar e Sair: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

FIAMENGUE, E.C. *Entre o Espaço Vivido e o Espaço Sonhado: Imagens da Infância num Assentamento de Trabalhadores Rurais*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 1997. (mimeo)

MACHADO, V. *Estudantes em Assentamentos de Terras: Um Estudo de Aspirações por Educação*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2000. (mimeo)

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MANNHEIM, K. Funções das Gerações Novas. In: PEREIRA, L., FORACCHI, M.A. *Educação e Sociedade - Leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Biblioteca Universitária, 1978.

MARTINS, J.S. *Sobre o Modo Capitalista de Pensar*. São Paulo: Hucitec, 1976.

VEIGA, J.E. *Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

WANDERLEY, M.N.B. *Vida no Campo e Projetos para o Futuro*. Recife: Projeto de pesquisa apresentado ao CNPq, 2003.

WHITAKER, D.C.A. *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau: Letras à Margem/CNPq, 2002.

WHITAKER, D.C.A. *Trabalho Infantil e Capitalismo: os paradoxos da Modernidade*. Revista de Educação. UESC – Ilhéus BA, 2007. (no prelo)

WHITAKER, D.C.A., ANTUNIASSI, M.H.R. A Escola Pública Localizada Na Zona Rural: Contribuições Para A Sua Restruturação. In: ANTUNIASSI, M.H.R., DEMARTINE, Z.B.F., GUSMÃO, N.M., VON SIMSON, O.R.M. (Orgs.). *Educação e multiculturalismo: favelados e meninos de rua*. CAMPINAS: Ed. Papirus, Cadernos Cedes, 1994.

WHITAKER, D.C.A., FIAMENGUE, E.C. Assentamentos de Reforma Agrária: Novos atores e novos espaços sociais no campo. In: WHITAKER, D.C.A., FIAMENGUE, E.C (Orgs.) *Retratos de Assentamentos*. Araraquara: Programa de Pós-graduação em Sociologia FCL/UNESP. Ano II, nº. 2, 1995.

WHITAKER, D.C.A., FIAMENGUE, E.C. Crianças em Assentamentos de Reforma Agrária: Um Estudo das Possibilidades de Um Novo Modo de Vida. In: BOTTA FERRANTE, V.L.S. (org.). *Retratos de Assentamentos*. Araraquara: Programa de Pós-graduação em Sociologia FCL/UNESP/NUPEDOR/CNPq. Ano VI, nº. 8, 2000. p. 69-81

WHITAKER D.C.A., ONOFRE, S.A. Orientação para o vestibular: Ensaio sobre uma experiência realizada com jovens rurais. In: MELO-SILVA, L.L. et alli *Arquitetura de uma ocupação*. São Paulo: Vetor, 2003. p. 291-312

WHITAKER D.C.A, ONOFRE, S.A., PAIVA, F.N. *Cursinhos comunitários, esperança e desalento: um estudo de casos em Assentamentos de Reforma Agrária*. Araraquara: Comunicação Apresentada no 34º Encontro Anual do Centro de Estudos Rurais e Urbanos – USP, 2006.