

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves

Projetos vividos representações construídas: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida.

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves

Projetos vividos representações construídas: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores.

Orientadora Prof. Dra. Ivany Pinto Nascimento

Belém
2007

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves

Projetos vividos representações construídas: as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para os seus projetos de vida.

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores.

Data de defesa: 25/09/2007

Banca Examinadora

09:00 hs.

Orientadora

Prof^a. Dra. Ivany Pinto Nascimento
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof^a. Dra. Ivanilde Apoluceno Oliveira
Universidade Estadual do Pará/UEPA

Prof^a. Dra. Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Pará/UFPA

Prof^a. Dr^a Maria de Lourdes Ornellas (PARECER)
Universidade Estadual da Bahia/UNEB

À minha avó Josefa Mendes Vasconcelos (in memoriam) e
À minha mãe Socorro Neves
Que pelas histórias passadas ensinarem-me a ser uma guerreira,
À minha princesa Annarry
Pelo nosso projeto de vida
Aos meus irmãos Ana, Esmeralda e João
Pelo companheirismo que nos une
Aos sujeitos assentados
Que me instigaram nessa jornada
E a todos os meus amigos que celebraram a minha vida.....

AGRADECIMENTO

Momentos vividos em uma jornada simbolicamente encerrada nestas páginas que contam histórias vividas e narradas de outros sujeitos. E nesse ato, de comemoração deste momento, sobrou apenas poucas páginas para esboçarmos os sentidos que ficaram impressos na passagem desses dois anos de nossas vidas.

Dois anos que se entrecruzaram com tantos outros momentos e sujeitos queridos e amigos que fazem parte de minha história de vida. Amigos do mesmo espaço de trabalho do Campus Universitário de Bragança Iracely, Maria Gomes, Rosa Helena, Zilah, Sebastião. Estes são amigos e irmãos de vida, e não apenas de trabalho, aos professores dos cursos de Pedagogia, Biologia e de Letras. Aos funcionários e técnicos que sempre se colocaram disponíveis para a solucionar os problemas que minha ausência causou.

Aos companheiros de trabalho do PRONERA que tanto me ensinaram Adalberto, Emiliano, Georgina, Joelma, Leidiane, Leila, Lu, Rose, Sebastião, Wagner, Zilah, (os que convivem mais próximo), aos companheiros Salomão, Jaqueline, Soraia, Raquel, Nazaré Natalina, ao Donato Pela experiência como assegurador do INCRA e tantos outros de Belém e Altamira, aos coordenadores locais, professores e alunos assentados, pelas vivências e pelo campo polifônico.

Nesse ritual de passagem do tempo em que o passado e o presente se fundem em momentos significativos de minha existência os sujeitos com quem que convivi, os amigos que conquistei e que me conquistaram ensinaram-me a perceber meus limites e respeitar nossas diferenças sempre em busca de nossas superações. Das lembranças que trago na vida essa é uma que gostarei de ter sempre. Aos colegas de mestrado e de forma especial a convivência com a Amélia, com a Mari, com a Sol, e com a Solange que ultrapassaram o convívio da sala de aula e lançaram-nos em um outro nível de amizade.

Aos professores desse mestrado pelas trocas e partilhas. Às funcionárias e estagiárias deste programa de pós-graduação pela dedicação e trabalho.

Das coisas boas que vivi, das experiências partilhadas fica-me a certeza de que o universo conspirou ao meu favor quando presenteou-me com o companheirismo da prof^a Ivany para ser a interlocutora e orientadora desta jornada. Entre a doçura e as cobranças, entre a sensibilidade e conhecimento, permitiu-me caminhar e sonhar sempre atenta para que eu não me perdesse no caminho. Ao Claudio, pelo carinho na tradução do nosso resumo.

Aos meus vizinhos e amigos Lúcia, Luzenira, Paulo, vó, Rose, Socorro, Remédio, Cecília e Ciely, a toda legião de Maria da Igreja de Fátima e, aos amigos de Capanema em

especial a Palmira, a Cleide e a Cleise, às irmãs Maria José Silva e Marieta Borges, a minha comadre Terezinha Souza, ao Frei Carlos, anjos da guarda que me protegeram com suas rezas e orações.

Aos meus sobrinhos e minhas sobrinhas Raíssa, Rahime, Rangel, Rahyra, Rhyan, Ruth, Rafa, Neta, João Pedro, Neto, João Victor pela alegria de suas companhias, todo o meu imenso carinho.

A minha filha Annarry pelos momentos que compreendeu minhas ausências.

E na folha que se encerra fica o meu amor a minha mãe, mulher guerreira, que na força de sua fé em Deus, ensinou-me a lutar pela vida e, acreditar na misericórdia de um Deus todo poderoso que me concedeu a graça de ser a prova viva de seu milagre...

Milagre da minha vida;

Milagre de ter tantos amigos protetores;

Milagre de ter a minha família;

Milagre de ainda acreditar nos sonhos e poder dizer...

Pelos sonhos que vivemos e ainda vamos viver...

♪ Por tanto amor,
Por tanta emoção
A vida me fez assim ♪

É aqui

Onde os pés que abrem seus próprios caminhos sobre a terra
marcham semeando campos e cidades de esperança.

Onde o olhar distante que guarda a utopia
revela a consciência de quem não se aceita mais objeto da história.

Onde mulheres e homens já não tão moços
retornam a tempos de coragem e sensibilidade infantil.

Onde, por ódio ou paixão, o choro fácil encharca as faces
daqueles que se permitiam sentirem-se vivos.

Onde a alegria corta o ar em beijos e sorrisos enamorados
de companheirismo
a destruir a solidão individualista.

Onde de braço em braço formam-se correntes solidárias a quebrar preconceitos
na afirmação de relações humanamente verdadeiras.

Onde pensar diferente não é crime, a participação é um princípio e saber
falar e ouvir são momentos da mesma aprendizagem.

Onde cabem todos os mundos e a diferença é a prova de nossa rica
diversidade cultural e não elemento de exclusão.

Onde tremulam bandeiras em melodias a embalar os sonhos
de tantas Marias, Franciscos, Antonios, Claras, Sebastões...

É aqui nas lutas de nosso tempo,
dentro de nossos peitos
e tangíveis à palma da mão de cada um
que se fazem as tais revoluções...

É aqui, bem aqui, no dia-a-dia
que nasce o futuro,
nem amanhã... nem depois.

(Evandro Medeiros)

Resumo

O estudo das representações sociais de mulheres e homens assentados dos saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, teve como realidade específica as histórias vividas e narradas de 13 sujeitos do assentamento Federal da CIDAPAR, na região do Nordeste paraense no estado do Pará. Para inscrevermos os significados dos saberes que esses sujeitos buscam para o seu projeto de vida estruturamos nossa pesquisa nas condições de circulação e produção dessas representações sociais. A organização simbólica das representações dessas mulheres e desses homens foi estruturada nas três dimensões que correspondem ao desejo de ter terra, a trajetória histórica da construção do assentamento e culturas e saberes que foram construídos por esses sujeitos. A dinâmica dessas três dimensões, analisadas a partir da objetivação e ancoragem, permitiram-nos identificar e compreender o como e o porquê dos significados atribuídos aos saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, que se constituiu no eixo central deste trabalho. Como corpus de análise, utilizamos os discursos obtidos nas Entrevistas Conversacionais e os desenhos e discursos do Grupo Focal. A análise baseou-se em Lefebvre e Lefebvre para identificar as objetivações e as ancoragens extraídos dos discursos desses sujeitos. Os resultados desse estudo permitem-nos falar que esses sujeitos construíram uma das faces de sua identidade a partir de sua relação com a terra, que os mobilizou na construção do território cultural do assentamento, dando-lhe uma outra perspectiva de vida articulada com esse movimento de transitoriedade entre os mundos rural e urbano, palco de vivências e partilhas que legitimaram esse sujeito como um sujeito de relações com o “poder” e o “não poder” e com o “saber e o não saber” constituindo uma dinâmica de um saber sobre si, de um saber como poder e um saber para transformar.

Palavras-Chaves: representação social, projeto de vida, saberes, desejos.

Abstract

The study on social representation of assessed women and men about their knowledge they look for at schools for their project of life has had, as a specific reality, the stories lived and told by 13 subjects of the Federal Assessment of CIDAPAR, at the Northeastern region of the State of Pará. In order to register the significant of those knowledge those subjects look for their project of lives, we structure our research works in the circulation conditions as well as in the production of such a social representations. The symbolic organizing of those women and men representations was structured in three dimensions corresponding to wishes of having a peace of land, the historic trajectory of assessment construction as well as the cultures and knowledge set up by the mentioned subjects. The dynamic of these three dimensions, analyzed starting from the targeting and anchorage, allowed us to identify and comprehend the “how” and “the” why the significant attributed to knowledge that they look for at school for their project of lives, which constituted itself the central axis of this investigation work. We have used the obtained discuss on Conversational Interviews as well as the draws and Focal Group discuss as the *corpus* for analysis. The analysis was based Lefebvre and Lefèbvre concept to identify the targeting and anchorage extracted from the discuss of those subjects. The results of this study permit us to conclude that these subjects assembled one of the faces of their identities, from their relationship with the land, which mobilized them on the construction of the cultural territory of the assessment with a new perspective of life, linked to this transient movement between the rural and the urban realities, which is the scenario of life experience and sharing that legitimate this subject like a subject that keeps relationships with the “power” and the “non power” as well as with the “know” and “not know” that constitute a dynamic about a knowledge about themselves, a knowledge like power and a knowledge to transform.

Key words: Social Representation, Project of Life, Knowledge, Wishes

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	DIMENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	42
Figura 2	CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	46
Figura 3	FOTOS DO GRUPO FOCAL	55
Figura 4	ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	58
Figura 5:	ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRIMEIRA DIMENSÃO	96
Figura 6:	ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SEGUNDA DIMENSÃO	155
Figura 7	CASA DE FARINHA	187
Figura 8	RESIDÊNCIAS DOS MORADORES DA COMUNIDADE DO CALDEIRÃO ASSENTAMENTO CIDAPAR	185
Figura 9	CONDIÇÕES DO SANEAMENTO BÁSICO	186
Figura 10	VIDA COTIDIANA AO FINAL DO DIA DE TRABALHO	187
Figura 11	ENERGIA ELÉTRICA NA COMUNIDADE	190
Figura 12:	ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TERCEIRA DIMENSÃO	200
Figura 13	ESCOLA DA COMUNIDADE DO CALDEIRÃO	209
Figura 14	ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO EIXO CENTRAL DAS DIMENSÕES	241
Gráfico 1	LOCAL DE ORIGEM DOS ENTREVISTADOS	84
Gráfico 2	PERÍODO DA OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DA CIDAPAR.	87
Gráfico3	FINANCIAMENTO RECEBIDO PELOS ASSENTADOS DA COMUNIDADE CALDEIRÃO ASSENTAMENTO CIDAPAR	180
Gráfico 4	TIPOS DE MORADIA	184
Gráfico 5	VARIAÇÃO DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA DA COMUNIDADE DO CALDEIRÃO DO ASSENTAMENTO CIDAPAR	192
Gráfico 6	ASSENTADOS QUE RECEBERAM LINHA DE CRÉDITO	197
Mapa 1	LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DO ASSENTAMENTO CIDAPAR NA REGIÃO DO NORDESTE PARAENSE	44
Mapa 2	AGRUPAMENTOS FAMILIARES NOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS DA CIDAPAR - vilas, vilarejos povoados	168

Desenho 1	DESENHO DE GUILHERME	69
Desenho 2	DESENHO DE RAIMUNDO	69
Desenho 3	DESENHO DE BENÉ	70
Desenho 4	DESENHO DE ANTONIO	73
Desenho 5	DESENHO DE CARLOS	75
Desenho 6	DESENHO DE FRANCISCO	75
Desenho 7	DESENHO DE MARIA DE NAZARÉ	76
Desenho 8	DESENHO DE NAZARÉ	76
Desenho 9	DESENHO DE ZÉ BRILHANTE	76
Desenho 10	DESENHO DE SOCORRO	76

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	PESQUISAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE 2000-2006.	31
TABELA 2	TOPOLOGIA DA ESTRUTURA LÓGICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE MULHERES E HOMENS ASSENTADOS BUSCAM NA ESCOLA PARA O SEU PROJETO DE VIDA	40
TABELA 3	ROTEIRO PRÉ-ESTRUTURADO DA ENTREVISTA CONVERSACIONAL	52
TABELA 4	SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTO DE ACORDO COM OS FATORES QUE INTERFEREM NO SEU DESENVOLVIMENTO	130
TABELA 5	TIPOS DE PROJETOS CRIADOS E O NÚMERO DE FAMÍLIAS ASSENTADAS NOS PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DO PARÁ.	136
TABELA 6	DOS ASSASSINATOS REGISTRADOS PELO IDESP-1988	143
TABELA 7	O ÚLTIMO ANO DO QUINTINO A PARTIR DE DADOS DA IMPRESSA LOCAL.	148
TABELA 8	PROJETO DE ASSENTAMENTO CIDAPAR E NÚMERO DE FAMÍLIAS.	153

LISTA DE SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações não Governamentais.
ABRA	Associação Brasileira de Reforma Agrária.
BASA	Banco da Amazônia.
BDI	Bando Denasa de Investimento.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Comunidade Eclesial de Base.
CEDAP	Centro de Educação e Assessoria Popular
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação.
CIDAPAR	Companhia Paraense de Desenvolvimento Agropecuário, Industrial e Mineral do Estado do Pará.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura.
CPT	Comissão Pastoral da Terra.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
FAOR	Fórum da Amazônia Oriental.
FASE	Federação de Assistência Social e Educação.
FETAGRI	Federação dos Trabalhadores na Agricultura.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
FINAN	Fundo de Desenvolvimento da Amazônia.
FUNAI	Fundação Nacional do Índio.
IBASE	Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômico.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária.
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário.
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico e Social do Pará.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
INIC	Instituto Nacional de Imigração e Colonização.
INTERPA	Instituto de Terras do Estado do Pará.
LDB	Lei de diretrizes e Bases Nacional.
GEREPUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Rural da Amazônia.
GUEAJA	Grupo Universitário de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos.
NAEA	Núcleo de Altos Estudos da Amazônia.
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário.
MEC	Ministério de Educação e Cultura.
MIRAD	Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário.
MMENEPA	Movimento de Mulheres do Nordeste Paraense.
MPST	Movimento pelos Sobreviventes na Transamazônica.
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.
ONG's	Organizações Não Governamentais.
PNERA	Primeira Pesquisa da Educação na Reforma Agrária.
PIN	Programa de Integração Nacional.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
POLAMAZÔNIA	Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia.
POLONORDESTE	Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste.
PEEPA	Plano Estadual de Educação do Pará.
PROCERA	Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária.
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar.

PRONERA	Programa Nacional de Educação de Reformas Agrária.
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulos à Agroindústrias do Norte e Nordeste.
PROVALE	Programa Especial para o Vale de São Francisco.
RNPN	Reservas Particulares do Patrimônio Natural.
SACTES	Serviço Alemão de Cooperação Técnica Social.
SEDUC	Secretária de Educação do Pará.
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.
SSR	Serviço Social Rural.
SUCAM	Superintendência da Campanha contra Malária.
SUPRA	Superintendência de Política Agrária.
UFPA	Universidade Federal do Pará.
ULTAB	União de Lavradores e Trabalhadores Rurais.
UNIPOP	Instituto Universidade Popular.

SUMÁRIO

1	Reflexões de uma prática às inquietações de um estudo	20
	1.1 Nossas cores e nossos tons que contornam esta pesquisa.	33
	1.2 Nas misturas das cores, as veredas que abrimos.	38
	1.3 Rompendo as matas: definindo assentamento, comunidade e identificando sujeitos	43
	1.4 Rompendo as matas: as marcas impressas nos caminhos trilhados.	51
	1.4.1 Técnica da Entrevista Conversacional	51
	1.4.2 O Grupo Focal	53
	1.5 Procedimentos de análise dos dados	56
	1.6 As cores de nosso desenho mágico: estrutura desta elaboração	59
2	Primeira Dimensão	61
	2.1 Inscrições do desejo dos sujeitos pela posse da terra.	62
	2.1.1 Desejos e características identitárias do ser assentado	63
	2.1.2 Do desejo ao movimento: A mobilidade social dos sujeitos sociais que construíram o assentamento CIDAPAR	84
	2.2 Esquema do processo de análise do estudo das apresentações sociais da primeira dimensão	94
3-	Segunda Dimensão	97
	3. História conflitos, resistências e criação do Assentamento do nacional ao local	98
	3.1 Contando a história nacional: Tecendo os primeiros nós dos desejos e Promessas da Terra no Território Brasileiro.	99
	3.1.1 Concessões e Explorações no início da estrutura fundiária brasileira	99
	3.1.2 Os fios que tecem a promessa de Terra aos estrangeiros.	104
	3.1.3 Nos fios do desejo da Terra: o início da Luta pela mudança na estrutura fundiária Brasileira.	107

3.1.4	Nos fios do desejo da Terra: a discussão da reforma agrária- do desenvolvimento econômico ao anúncio da colonização	111
3.1.5	Os fios que tecem uma história mais recente de promessas da Reforma Agrária: as questões legais e os resultados	118
3.1.6	Conceitos e sentidos de assentamentos rurais	127
3.2	Os fios que tecem a história local	131
3.2.1	Tecendo os nós da construção dos assentamentos no Pará	131
3.2.2	O Assentamento CIDAPAR: os Registros dos Livros, de documentos e de memórias do processo de ocupação	138
3.2.3	A criação dos Projetos de assentamento da CIDAPAR	152
3.3	Esquema do processo de análise do estudo das representações sociais da segunda dimensão	154
4	Terceira Dimensão	156
4.1	Sujeitos, Culturas e Saberes	157
4.1	O processo de recriação da vida do sujeito assentado amazônico na região do nordeste paraense	159
4.2	Em busca das condições de existência nos Projetos de Assentamentos da CIDAPAR	163
4.3	Da família à constituição dos agrupamentos sociais	167
4.4	Reconstruindo a paisagem do assentamento com as tintas do financiamento federal.	178
4.5	Nosso chão, nossa casa: da beira do rio para o cotidiano da beira da estrada.	183
4.6	Relação de Gênero no cotidiano do assentamento	188
4.7	De lampião na mão: à espera da energia do poste no chão.	189
4.8	Atividade produtiva na comunidade do Caldeirão - Projeto de Assentamento CIDAPAR	191
4.9	Esquema do processo de análise do estudo das representações sociais da terceira dimensão	198

5	Eixo central das dimensões	201
	5 Identificando e analisando as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem dos saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida	202
	5.1 Discursos e representações construídas das experiências educacionais	203
	5.2 A renúncia de infâncias sem escolas	211
	5.3 O que as mulheres e os homens assentados falam do valor atribuído para o saber escolar	218
	5.3.1 Sem saber não somos ninguém	222
	5.3.2 O saber que possibilita interagir com o mundo	227
	5.3.3 O saber que capacita para as atividades produtivas e para a vida na nova ruralidade	233
	5.4- Esquema do processo de análise do estudo das representações sociais do eixo central das dimensões.	239
6	Apresentando a imagem que as nossas tintas contornaram das representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida e abrindo as trilhas para novos horizontes	242
7	Referência	248

A natureza histórica da atividade humana demarca o nível de consciência que mulheres e homens possam construir acerca do mundo que os rodeia. Isto significa que as produções sociais, culturais e acadêmicas estão diretamente vinculadas às circunstâncias históricas, políticas, sociais e culturais que circunscrevem o cotidiano de quem as produz, demarcando os seus interesses e suas necessidades.

Em todo estudo, desde a escolha da problemática, as questões vão surgindo em um movimento contínuo de encontros e desencontros. A nossa elaboração, “As representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida” foi influenciada por essa dinâmica que envolveu a nossa prática profissional e inquietou o nosso desejo de complementar a cadeia de sentidos que se inscreveu na fronteira do individual e do coletivo das mulheres e homens do campo.

Na complexidade crescente da área de estudo da Educação do Campo, com uma longa história cultural e educativa, chamaram-nos atenção os saberes desses sujeitos, inscritos na relação entre pensamento social e o pensamento pedagógico. Uma relação marcada pelo avanço da consciência dos direitos, das lutas pela educação, pelo saber e pela cultura. Histórias que precisam ser reconhecidas, interpretadas, respeitadas e valorizadas.

Dessa forma, convidamos o leitor a fazer o caminho trilhado na elaboração de nossa dissertação. Acenamos, com essa viagem, a possibilidade, de juntos, visitarmos as etapas vividas por nós. Conhecer os tons, as imagens e os sentidos que nos permitiram construir esse percurso e, que nos possibilitaram fazer as conexões dos elementos que formaram a lógica de sua estrutura.

A nossa experiência profissional permitiu-nos unir nesse percurso duas áreas de conhecimentos, a Psicologia e a Educação do Campo. No entanto, é importante frisar que na busca das conexões não tivemos o compromisso com apenas uma tonalidade, mas com matizes que apresentam sombreados num jogo entre o claro e o escuro. Jogo esse que denuncia algumas faltas de cores em seu preenchimento, mas, ao mesmo tempo, destaca em seus tons o esforço, a dedicação e as opções teórico-metodológicas que fizemos.

Nessa perspectiva de elaboração de nosso estudo, além da Psicologia e da Educação, em especial a Educação do Campo, tivemos que ingressar nas veredas da Sociologia e buscar, na Sociologia Rural, outros tons que se fizeram necessários nesses sombreados de cores. Isto significa dizer que, quando elegemos para foco de nossa dissertação as representações sociais dos sujeitos caracterizados como assentados, estivemos imersos em um caldeirão de várias áreas de conhecimento.

Assim como os pintores, que fazem uso de várias técnicas para encontrarem os tons das cores que melhor representem as suas emoções e os sentimentos em suas telas, travamos diversos diálogos com autores de campos de conhecimentos diferentes como Arroyo (2007), Brandão (2002, 2007), Charlot (2000), Elias (1994), Hébette (2004), Loureiro (2001), Jodelet (1986, 1998, 2001), Moscovici (1978), Nascimento (2002), Oliveira (2004), Santos (1991), Silva (1999) entre outros, para obtermos as tonalidades da cor e forma do objeto desta elaboração.

Construímos, desta maneira, um intenso campo de polifonias, que nos possibilitaram identificar e analisar como os sujeitos assentados atribuem significados aos saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida.

Assim, organizamos o fio condutor desta dissertação, a partir das conexões que tingem o assentado, tanto como sujeito que se constituiu nas teias das marcas do desejo, pela posse da terra, lugar onde se tecem subjetividades cravadas na esteira desse processo de construção do assentamento, quanto nas cores que representam este sujeito, imerso num território de práticas sociais e culturais produtoras de sentidos, de partilhas e representações sociais, que consolidaram saberes e orientam suas ações em uma coletividade, que é o assentamento.

Para tanto, partimos do princípio de que os desejos e cultura nas articulações de histórias e das práticas culturais permitem a apreensão dos sentidos dos saberes que mulheres e homens assentados buscam na escola para o projeto de vida, o que significa estudar o saber que esses sujeitos desejam a partir do lugar que eles ocupam na sociedade. Nesse sentido, foi necessário compreender o território do assentamento como espaço de múltiplos saberes e de produção de vida. De saberes construídos numa história coletiva, gerada e geradora das atividades e do próprio sujeito, e por isso mesmo, validados e transmitidos por esse grupo social.

Nessa dimensão é que o campo das representações sociais ofereceu uma contribuição significativa neste estudo, para pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e leis, quanto à forma de pensar e agir dos atores envolvidos nesse processo.

Como professora de Psicologia da Educação do Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará, nossa relação profissional com o processo educacional em áreas de assentamento se constituiu a partir de inquietações construídas, em uma trajetória inicial de pesquisa e extensão na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, neste Campus, entre os anos de 1999 a 2004.

Exercendo, nesse período, a função de coordenadora do Grupo Universitário de

Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos - GUEAJA¹, nossas experiências envolveram tanto atividades de diagnóstico dessa realidade educacional, na região bragantina, quanto atividades extensionistas de alfabetização de adultos e de formação continuada para professores dessa modalidade de ensino.

Após cinco anos, essas experiências conduziram nossos interesses para especificidade da Educação de mulheres e homens em áreas rurais. Esta escolha se sustentou a partir da compreensão de que a Educação do Campo, como direito de todos, ainda exige muito esforço para sua realização.

O Plano Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PPEEPA-2005), no texto que trata da Educação do Campo, ratifica essa nossa postura, quando evidencia a ineficiência da política educacional para esta realidade, ao descrever a permanência do agravado quadro de oferta de escolarização e do precário embasamento sobre a diversidade do território cultural paraense:

A educação no campo no Estado do Pará apresenta desvantagem em 'relação a outras regiões do país, é ainda embrionária a concepção e implementação de uma política que venha oferecer à população do meio rural uma educação de qualidade. O quadro existente é de algumas escolas isoladas, funcionando com classes multisseriadas, atendendo apenas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, apresentando a seguinte situação: elevado índice jovens e adultos analfabetos; a inexistência de uma política de valorização cultural e familiar, o que força os que querem estudar a deixar a sua vida familiar no campo e ir em busca de melhores perspectivas educacionais; pouca preocupação com as especificidades do meio rural; em decorrência da dificuldade de acesso, quase não há prosseguimento de estudos, nem inserção de qualificação para o mundo do trabalho (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ: 2005, p.28)

Esse cenário, registrado no Plano Estadual de Educação do Pará, simboliza o descaso com a escolarização dos trabalhadores do campo e com a de seus filhos, principalmente quando consideramos as estatísticas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) - 2004, segundo a qual 17%, da população brasileira, residem em territórios rurais. Isso demonstra que há, neste sistema educacional, um descaso com aproximadamente 30 milhões de pessoas.

Esse descaso torna-se mais evidente quando essa mesma pesquisa apresenta o nível da escolaridade média da população de 15 anos ou mais, residente no território rural, é de apenas quatro anos. Esse resultado corresponde quase à metade do tempo de escolaridade estimada

¹ Grupo de Pesquisa e Extensão do Campus Universitário de Bragança, Colegiado de Pedagogia fundado em 1999

para a população urbana, que foi constatada de 7,3 anos (PNAD/IBGE, 2004). O elemento agravante deste resultado estatístico é que os quatro anos médios de escola, nem sempre correspondem a uma progressão no nível de escolarização desses sujeitos.

Desta forma, podemos dizer que esses dados apenas nos proporcionam uma visão referente à democratização do ensino a respeito do alcance limitado da realidade educacional brasileira, que acentua as diferenças dos resultados entre o urbano e o rural.

Isso mostra que, ao se tratar de Educação do Campo, independentemente da modalidade de ensino, há um limite corrente, o que nos faz constantemente refletir sobre construir uma proposta educacional que tenha qualidade de ensino para a Educação do Campo e em que critérios podemos basear para definirmos uma Educação de qualidade para essa realidade?

O nosso compromisso com um processo educativo em construção fez com que nos aproximássemos do Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Rural da Amazônia - GEREPUAZ² e, durante todo o ano de 2004, desenvolvêssemos, em conjunto, atividades sistemáticas de estudo nesse campo.

Esta parceria culminou com a elaboração e aprovação do projeto PRONERA – Alfabetização Cidadã Nordeste Paraense - ALFA/CIDADÃ nordeste paraense, financiado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA em parceria com a Universidade Federal do Pará - UFPA/Campus de Bragança, por meio do Grupo Universitário de Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos- GUEAJA, no período de dezembro de 2004 a março de 2006.

O projeto, Alfa-cidadã/nordeste paraense desenvolvido em 75 comunidades em áreas de assentamentos de sete³ municípios da referida região e nos proporcionou, além da experiência da Alfabetização de adultos em áreas de assentamento, vivenciar, também, uma experiência na Escolarização, em nível, do Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries, para os professores alfabetizadores (do referido projeto) que não possuíam escolaridade nesse nível⁴.

² - Grupo de Pesquisa da Universidade Federal do Pará – Centro de Educação, coordenado pelo professor Salomão Muffared.

³ GUEAJA -2006- segundo o documento do relatório final o Projeto Alfa/cidadã, foi desenvolvido em sete municípios da região do nordeste paraense com a seguinte distribuição: a)- no município de Aurora do Pará que possui 5 Projetos de Assentamento, atendeu 16 comunidades, b) no município de Ipixuna com 10 Projetos de Assentamento, atendeu 17 comunidades, c) no município de Nova Esperança do Piriá 02 Projetos de Assentamento atendeu 09 comunidades, d) no município de Paragominas 11 Projetos de Assentamento atendeu 07 comunidades, e) no município de Tomé Açu 03 Projetos de Assentamento, atendeu 07 comunidades, f) no município de Ulianópolis 05 Projetos de Assentamento atendeu 12 comunidades e g) e no município de Viseu 01 Projeto de Assentamento um assentamento, o Projeto Alfa/cidadã ocorreu em 07 comunidades.

⁴ Ver-relatório final, GUEAJA- Agosto/2006. Neste projeto, foram alfabetizados 1.031 assentados, 52% homens e 48% mulheres. Paralelamente à alfabetização, 17 educadores que não possuíam o fundamental II tiveram um

A nossa reflexão e a vivência de que a Educação do Campo pode ser realizada de forma diferente da Educação da Cidade contou com a participação dos assentados, assumindo lugares de educadores, técnicos das Prefeituras (dos municípios trabalhados) nas oficinas de formação; mobilizou os educadores/assentados a participarem dos movimentos sociais, em defesa da Educação do Campo; efetivou a elaboração de instrumentos teóricos metodológicos específicos à realidade do projeto; organizou discussões do aproveitamento dos recursos naturais de forma mais sustentável; mobilizou e iniciou um processo de organização de comunidades e assentamentos.

Dessa experiência, o elemento negativo que destacamos se refere ao caráter provisório e restrito deste programa e de outros iguais a ele que, de forma geral, implica uma limitação não apenas nas suas áreas de atuação (no caso específico, era um projeto voltado para áreas de reforma agrária), mas também ao alcance dos seus objetivos, em função do valor do financiamento e sucessivos atrasos na sua liberação.

Estes limites, que ora destacamos, caracterizam que as ações de ensino/aprendizagem, via projetos, não são suficientes para equacionar o compromisso social de democratização da Educação do Campo. Assim, embora reconheçamos a importância desses projetos para as áreas de território rural, ficou evidente, para nós, o entrave da realidade educacional, fruto histórico de políticas públicas que não consideram a realidade do campo como um espaço vivo, construtor de dinâmicas identitárias.

O resultado histórico desse processo de limitações educacionais que ocorreram ao longo dos anos foi o crescente aumento da complexidade do desenvolvimento dessas áreas rurais e da qualidade de vida dos sujeitos que lá residem e resistem, principalmente, quando consideramos as diversidades dessa realidade.

Podemos então inferir que o nosso ingresso na área da Educação de Jovens e Adultos residentes em territórios de assentamento nos possibilitou pensar que o critério de qualidade educacional não se trata de reprodução de uma escola urbana, no universo rural, mas trata-se da preservação das vivências sociais e dos saberes construídos nas relações sociais que se estabelecem na construção desse território, chamado assentamento.

A Educação no Brasil tem sido amplamente discutida, sobretudo, no que diz respeito às técnicas, às formas de avaliação e à utilidade daquilo que é veiculado e ensinado nas escolas. A Educação do Trabalhador Rural tem feito parte dessa discussão. A idéia de sujeitos

de saberes tem sido um dos eixos dos discursos dos defensores da Educação do Campo, nos últimos anos.

A questão é que o projeto educativo do trabalhador rural, que luta pela terra, por melhores condições de vida, de trabalho e de pertencimento na nossa sociedade, sobre diferentes perspectivas, nas diversas regiões do país, ainda exige uma reflexão mais aprofundada, principalmente na investigação da compreensão das subjetividades desses sujeitos.

Essa discussão torna-se ainda mais importante à medida que os movimentos sociais em defesa da Educação do Campo, desde a década de 1990 com os Gritos da Amazônia, posteriormente com os Gritos da Terra Brasil, começaram a construir estratégias para a construção e implementação de uma política educacional de formação plural e de integração entre os saberes locais e globais.

Essa concepção da valorização dos saberes e das ações cotidianas estabelecidas nas práticas sociais, que resiste ao processo de globalização e homogeneização de mundo, retornou ao debate político por meio dos movimentos sociais. Nas duas últimas décadas, os movimentos sociais em defesa da Educação do Campo têm provocado a sociedade de forma geral, inclusive as academias a participarem das discussões e dos estudos acerca da complexidade do território cultural brasileiro, na relação campo/cidade e na relação campo/campo.

Tais relações demarcam traços de identidades específicas no Campo (Populações Tradicionais, Ribeirinhos; Agricultores, Seringueiros, etc.) e do próprio processo de exclusão, marginalização e preconceitos a que são submetidas as populações dessas comunidades, como analisa Oliveira (2004, p. 28):

[...] a região amazônica não pode ser vista, e muito menos analisada de forma homogênea, pois isso seria desconsiderar a sua cultura, o seu modo de vida, a complexidade e a unicidade das relações que esses sujeitos estabelecem em suas práticas sociais cotidianas, ou seja, seria um grande erro interpretativo, que não responderia aos verdadeiros anseios amazônicos.

Os avanços desses discursos, construídos pelos Movimentos Sociais e Universidades, configuram-se concretamente na Articulação Nacional por uma Educação do Campo, com grandes conquistas materializadas na luta da adequação da escola à vida desses sujeitos, por meio da LDB/96, artigo 28, da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e, da Portaria nº 1374, de 2003, que institui um Grupo de trabalho para divulgação das ações do Ministério pertinente à

Educação do Campo, além da divulgação, debate e implantação das Diretrizes Operacionais.

Dessa forma, reconhecemos que há um debate sobre “especificidade” quando estudamos a Educação do Campo. Os territórios culturais, com suas diversidades e práticas cotidianas específicas, são determinados, e determinadores de sujeitos, atores sociais, dessas realidades (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo: 2003). Portanto, essas diversidades precisam ser demarcadas nos processos educacionais, por serem constitutivas e construtoras das identidades de cada povo paraense, amazônico, enfim, brasileiro.

Assim na seqüência desses argumentos elaborados, concordamos com Arroyo (2001) quando diz que os estudos dos sentidos e significados da Educação do Campo ainda são legítimos neste século, na medida em que mulheres e homens do campo reivindicam por seus direitos e pela construção de políticas públicas que expressem a superação da dicotomia campo/cidade, inclusive nos processos das políticas educacionais ainda em curso.

A atual política educacional apresenta uma realidade na qual a rede da educação básica, que compreende o ensino da pré-escola ao médio, possui, cadastrados de 96.557 estabelecimentos de ensino em áreas rurais, atendendo a um total de 5.799.387 alunos do ensino fundamental, sendo 4.146.638 (71,5%) matriculados nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e apenas 1.652.749 alunos (26%) nas séries finais do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Quando se trata de ensino médio, o número das escolas se reduz para 1.377 estabelecimentos de ensino, onde estão matriculados apenas 206.905 (2,5%) alunos (MEC, 2004).

O relatório intitulado Panorama da Educação do Campo, a partir do diagnóstico do MEC (2004), sobre a situação da Educação do Campo, apresentou tanto as principais deficiências das escolas rurais quanto as limitações temporais para construir a equidade educacional no Brasil.

No que se refere às deficiências do sistema educacional nas áreas rurais o relatório descreve: a) Insuficiências e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) Dificuldade de acesso de professores habilitados e efetivados; c) Rotatividade dos professores; d) Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas áreas rurais; e) Baixo desempenho escolar dos alunos; f) Distorção série/idade; g) Baixos salários e sobrecarga de atividades em relação aos docentes dos centros urbanos; h) Inadequação do calendário escolar, em relação às atividades produtivas locais.

Já no aspecto das limitações, o relatório chama a atenção para que, embora a política nacional de educação tenha como objetivo assegurar a igualdade de condições de ofertas educacionais no campo e na cidade, há de se considerar que: “[...] o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década; a população rural levaria

mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana” (MEC, 2004).

Essa análise, que tem como referência, apenas a dimensão temporal, torna-se muito mais complexa e desafiante quando consideramos a postura reivindicada pelos Movimentos Sociais em defesa da Educação do Campo.

Os objetivos desses Movimentos não são simplesmente promover a equiparação das condições de oferta de ensino, tomando por base o padrão atual das escolas urbanas uma vez que os indicadores educacionais da área urbana, também apresentam índices bastante baixos, 7,3 anos (PNAD/IBGE-2004), como vimos anteriormente, que não correspondem nem mesmo ao tempo do Ensino Fundamental completo, já que este é de nove anos, sobretudo, entre outros fatores, os movimentos sociais apresentam como base para as ações educacionais responder às demandas oriundas das diversidades dos territórios rurais.

Um dos descasos educacionais na Educação, nesses territórios foi e continua sendo o pensar a educação para/ou neste espaço, sem considerar os desejos, aspirações e projetos de vida das mulheres e dos homens do campo. Pensá-la como algo da cidade, privilegiando os territórios e os conhecimentos urbanos como parâmetro para o ensino do campo, demarca a construção de uma escola, como instituição, pensada e levada para o mundo rural sem uma abordagem que considere a própria realidade, o compromisso, o vínculo com o modo de vida e as lutas do povo do campo.

No caso do Pará, esta complexidade intensifica-se em virtude das importantes mudanças que ocorreram na sociedade e na economia regional, em decorrência dos projetos de colonização oficial e de processos de ocupações desse território. Projetos e Processos que demarcaram diferenças na estrutura do solo e na estrutura da propriedade.

Dessa forma, o contexto de qualquer processo educacional no Estado do Pará é constituído por um território que precisa ser lido como uma região cada vez mais diferente do rural e ao mesmo tempo com marcas que o constitui diferente do modelo urbano.

Silva (1999) e Hébette (2004), por meio de suas pesquisas, constatarem o despertar de um “novo rural”. Segundo esses autores, essa denominação está caracterizada por um conjunto de atividades que, associadas, ganham importância nas relações que se estabeleceram entre os sujeitos desse território.

Consideramos politicamente cauteloso demarcar que o perfil desse “novo rural”, tratado principalmente nos estudos de Silva (1999), no que se refere às relações da economia rural, nem sempre corresponde à realidade das áreas rurais deste Estado, especificamente no que tange à influência da indústria no setor.

No entanto, o suporte teórico de autores como Silva e Hébette, nos permitiu constatar

que esta nova “ruralidade brasileira” ainda continua muito dividida. Se de um lado há grupos econômicos desenvolvendo uma “agroindústria moderna”, ou “grandes fazendas” com práticas de monoculturas com a utilização de tecnologia moderna, do outro lado, há um grande número de famílias, trabalhadoras rurais pobres, produzindo sem nenhuma tecnologia, para tentar garantir os mínimos sociais.

Desta forma, os nossos contatos com um desses territórios, os assentamentos, e, as experiências anteriores com o meio rural nos levaram a refletir sobre a diversidade e as transformações que ocorreram entre as áreas rurais formadas pelas mudanças dos territórios das Populações Tradicionais em assentamentos, e, as conseqüências dessas transformações territoriais para os desejos de saber, em relação ao processo educacional.

A compreensão de que as transformações demarcam dinâmicas diferentes entre os territórios nos leva a afirmar que existem diversas realidades, a “nova ruralidade”, como conceitua Hébette (2004), ou seja, inúmeras realidades rurais, geradas pelos múltiplos modelos de desenvolvimento adotados pelo governo brasileiro e pelas distintas formas de ocupação deste território que, ao longo dos anos, enriqueceram determinados grupos e empobreceram outros.

Em nosso estudo, especificamos o território do assentamento, fruto muito mais de processos dos movimentos de resistências e lutas em defesa do direito à posse da terra, do que dos programas de reforma agrária. Processos históricos de modificações culturais e sociais em que a vida cotidiana foi reinventada, com modificações que subsidiaram novas sociabilidades e geraram novas relações e interações simbólicas.

A partir dessa linha de argumentos de transformações no cenário rural, questionamos-nos: Que significados os sujeitos assentados atribuem a si e aos seus projetos de vida a partir da cultura e dos saberes que construíram na trajetória histórica de conquista e permanência no assentamento? Que saberes escolares se apresentam como importantes para os desejos e perspectivas de vida desses sujeitos?

Diante destas inquietações, trouxemos para o projeto de dissertação, o grande desafio de enveredar por um campo de conhecimento que nos permitisse refletir a Educação do Campo muito menos pelos esquemas teóricos que optaram pela análise segmentada do urbano do que entendê-la como parte inseparável, na dinâmica territorial composta também por estruturas rurais. Isso nos levou a adotarmos a noção do território na interpretação do fenômeno do assentamento, no intuito de resgatar o universo de relações sociais e culturais que ultrapassam, na realidade, a dicotomia urbano/rural.

Partimos da premissa de que a constituição dos assentamentos amplia o potencial

comunicativo de mulheres e homens assentados. Sujeitos que se modificaram quando novas relações e interações sociais se constituíram com a formação dos assentamentos. Cenários de partilhas, constituidores de culturas e saberes que orientam condutas e desejos desses assentados.

O estudo relativo às representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida implicou a apreensão da auto-imagem construída, a partir da relação dos sujeitos com os seus desejos. Não há relação com o saber, senão a de um sujeito desejanste. O objeto de desejo está sempre presente na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

O desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber (Brandão, 2002). Assim, a distinção entre o sujeito como conjunto de relações e o sujeito como dinâmica do desejo pode fornecer algumas precisões suplementares sobre a sua relação com o saber.

Dois autores foram importantes para construção de nosso referencial teórico. O primeiro foi Charlot (2000), com a idéia de que o desejo é a mola impulsionadora e, portanto, constituidora e mobilizadora da atividade. Segundo este autor, trata-se do desejo de um sujeito “engajado” no mundo, na relação com os outros, consigo e com o mundo, portanto, em um tempo histórico. Assim, considerar o sujeito como dinâmica do desejo é analisar o valor atribuído ao que é apreendido na perspectiva da ação desse sujeito.

Dizer que um objeto, ou uma atividade, um lugar, uma situação, etc, ligados ao saber têm sentido não é dizer, simplesmente, que têm uma “significação” (que pode inscrever-se em um conjunto de relações); é dizer, também, que ele pode provocar um desejo, mobilizar, pôr em movimento o sujeito que lhe confere valor. (CHARLOT, 2000. p. 82)

Essa dinâmica entre o sujeito, o desejo e o saber, significa que o sujeito, como desejo, pauta as suas relações em um jogo entre o que ele sabe e o que necessita saber para dar conta de seu desejo.

O segundo autor, Norbert Elias (1994), que nos forneceu elementos teóricos para analisarmos como a sociedade é compreendida pelos sujeitos que a constroem, e, mais do que isso, Elias (1994) nos ofereceu subsídios teóricos para compreendermos como esses sujeitos entendem a si mesmos. Uma auto-imagem e uma composição social. Aquilo que este autor chamou de *habitus* - dos indivíduos.

Assim, a individualidade de um determinado grupo, como no caso de nosso estudo de assentado, representou, em certo sentido, a elaboração pessoal de um *habitus* social, e, nesse caso, coletivo – partilhado.

Nessa dimensão, podemos dizer que a relação do sujeito assentado com o saber que busca na escola para o seu projeto de vida, é uma relação dialética, na qual este sujeito está polarizado. Ele investe num projeto de vida que é, para ele, um espaço de significados e valores: ele corporifica-se, ele identifica-se, ele nega-se, ele ama, ele odeia, ele deseja, ele luta, ele tem medo, ele sofre e ele alegre ... numa dinâmica temporal/cultural que constrói a sua singularidade, enquanto sujeito.

Consideramos que o sujeito assentado articula desejos, sentimentos, escolhas, metas, vidas passadas, presentes e futuras num contexto histórico-político-social, em processos psicossociais de posicionamentos favoráveis, desfavoráveis ou indiferentes que mobilizam as construções ou reconstruções de significados que guardam entre si, tanto os consensos quanto as diferenças, nas suas buscas de saberes escolares em relação a esse seu projeto de vida.

Desta forma, instigou-nos ouvir os sujeitos assentados que, ao longo dos anos, dentro de suas diversas experiências do processo de escolarização, ficaram à margem das decisões oficiais. Nossos contatos com os assentamentos do nordeste paraense conduziram-nos nessa investigação para compreender seus valores e atitudes de idas e vindas em busca de saberes, nesta instituição, chamada escola. Nessa perspectiva delineamos como eixo central desse estudo: Quais são as representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida?

Compreender os saberes que mulheres e homens assentados buscam na educação escolar para o seu projeto de vida, a partir das representações sociais, numa abordagem processual, torna-se possível em virtude da proximidade conceitual de saberes e representações, visto que a representação social trata de um pensamento partilhado e, portanto, de um saber de um determinado grupo social.

Segundo Charlot (2000), as representações sociais aparecem como “sistemas de interpretações” ancoradas em uma “rede de significados”. Sintetizando, a representação social do saber é um conteúdo da consciência (inserido em uma rede de significados), enquanto a relação com o saber é o conjunto de relações, portanto é a própria rede.

A pertinência desse estudo justifica-se à medida que os discursos pedagógicos muitas vezes usam os saberes de mulheres e homens do campo, que compõem a construção de suas realidades, como ponto de partida para o processo educacional. Contudo, essa realidade ainda

é compreendida apenas sobre o prisma sócio-político e econômico, sem considerar-se a subjetividade desses sujeitos, seus significados, seus imaginários e suas interpretações do mundo, suas relações sociais, elementos essenciais de suas representações sociais.

A literatura atual, na área de investigação desse campo do conhecimento no Brasil, vem crescendo de forma significativa nos últimos cinco anos, tendo no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES 1.184 dissertações e teses, não apenas na área da Psicologia Social, Serviço Social e Enfermagem, mas também na Educação, com um banco de 224 pesquisas. Esses trabalhos são estruturados a partir das duas abordagens de estudo no campo das Representações sociais: o processo e o produto.

A relação entre as representações sociais e a educação tem sido abordada em alguns trabalhos. Ornellas (2005) destaca como significativos dois elementos nesse casamento. O primeiro é que a representação social tem elegido como objeto de pesquisa, os fenômenos internos que condicionam a reação e a conduta dos sujeitos, situando-os em relação aos demais sistemas de representações sociais existentes na sociedade, por serem dependentes deles. O segundo, é que as representações sociais que os sujeitos possuem interferem na relação e nas práticas pedagógicas, por eles estabelecidas.

Tendo como referência essa perspectiva de ação do campo das representações sociais em relação à Educação, organizamos os 224 trabalhos de dissertações e teses, que encontramos nos dados da CAPES, em oito categorias, conforme a tabela abaixo:

TABELA 1: PESQUISAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DE 2000-2006.

Categories	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	TOTAL
Representação Social e Território Rural, incluindo a Educação Rural	----- -	01	02	03	02	-----	03	11
Representação de professores, de sua Prática Docente e suas formas de Avaliação	02	04	04	09	04	07	09	39
Representações de outras disciplinas escolares e/ ou de outras ciências	04	03	06	11	09	13	14	60
Representações sociais e processos urbanos que se relacionam com a escola	01	02	----- -	01	02	02	03	11
Representações sociais de alunos sobre temas da sua vida pessoal e escolar, entre outras temáticas	03	08	12	07	07	08	05	50
Representações Sociais do processo ensino-aprendizagem	01	-----	01	05	03	04	02	16
Representações Sociais da Escola como Instituição	----- -	01	----- -	04	03	05	01	14
Representações Sociais que articulam a relação entre Escola, Educação e Comunidade	09	03	06	03	02	-----	-----	23
TOTAL	20	22	31	43	32	39	37	224

FONTE: Elaborado pela autora desta pesquisa a partir da análise das dissertações e teses disponibilizadas no

banco de dados da CAPES2007⁵.

Assim, diante deste quadro, podemos inferir que, especificamente no Campo da Educação, a Teoria da Representação Social é defendida como uma das forças que orientam tanto a leitura do mundo como as ações dos sujeitos sobre ele, e suas reconstruções. Portanto, seus estudos podem contribuir para compreender as relações que permeiam a vida escolar.

Segundo Sousa (2005) a relação entre a Educação e a Teoria das representações sociais tem proporcionado um novo olhar para as pesquisas do cotidiano escolar. Para além de identificar a cultura escolar, essa teoria tem induzido os pesquisadores a esquadriharem os porquês e os como determinadas culturas se constroem nas práticas educativas, que elementos as sustentam, ancorando as atitudes do grupo social, e, ainda, como elas se manifestam de forma a dissimular suas intenções.

Referindo-se à relação entre a Educação do Campo e as representações sociais, apenas três estudos estão voltados especificamente para alguma temática no campo: a) no ano de 2002, Edgard Matiello Júnior, com o trabalho “Educação Física, saúde coletiva e a luta do MST: Reconstruindo relações a partir das violências”; b) em 2003, Claudia Souza Passador com “Um estudo do Projeto Escola do Campo – casas Família Rural (1990-2002), Estado do Paraná”, a Pedagogia da Alternância como referencial de permanência”; c) em 2006, Alessandro Augusto Azevedo, apresentou a sua colaboração com o tema: “Trabalho e ensinação pra rude e estudo é bom pro cabá conseguir emprego melhor: Falas Representações sociais e vivências da Educação Popular na Reforma Agrária”.

Desta forma, compreendemos que a teoria das Representações tem possibilitado destacar os conhecimentos populares e de senso comum que estão presentes, de forma limitada, na educação, em seus diversos agentes sociais, influenciado não apenas o desempenho de papéis e funções na escola como também a sua própria finalidade. No entanto, ainda é um campo de conhecimento muito novo, o que constitui grande desafio e ousadia trilhá-lo.

Na construção das bases teóricas desta dissertação, buscamos um referencial teórico que nos permitisse compreender e analisar os sentidos impressos nas trocas simbólicas ampliadas a partir das transformações ocorridas nos níveis de relações e interações entre os sujeitos assentados. De modo geral, em pesquisa social, construir uma metodologia refere-se à escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos sociais. A

⁵ - Para a categorização dos dados da CAPES (2007) que utilizados na Tabela-1, levamos em consideração os temas e resumos dos referidos trabalhos.

nossa caminhada foi elaborada e vivenciada no intuito de construir uma pesquisa que compreenda o fenômeno pesquisado enquanto processo, ou seja, o percurso, de sua constituição, como apresentaremos a partir da subseção seqüente.

1.1 Nossas cores e nossos tons que contornam esta pesquisa.

Somos construtores de
uma realidade que ainda não existe,
fazemos parte de uma aventura pedagógica.
Continuar nessa caminhada com
a consciência de nossa pequenez
é a grandeza desse sonho
(GUEVARA, 2006, p.46)

O envolvimento com a teoria das Representações sociais e com sua perspectiva processual nos levou a uma intensa e desafiante caminhada. A intensidade desse desafio foi marcada por momentos de interlocuções com a orientadora, pelos diálogos acadêmicos entre os professores e amigos de jornada, nesse mestrado, e, pela vivência com os sujeitos desta pesquisa.

Nessa construção, não poderia deixar de evidenciar que a partilha familiar e as nossas raízes rurais⁶ nos acompanharam ao longo desta empreitada. Nossas vivências e experiências cada vez mais nos conduzem à percepção de que estas duas unidades sociais, a família e as tantas vivências rurais, transformaram-se em um solo fértil de inquietação que nos impulsionam aos desejos e direcionam a nossa caminhada na procura de saberes, como um alicerce dessa existência, para dar conta de nossas inscrições.

Assim, na jornada de construção deste estudo, houve um intenso campo de polifonias, no qual as idéias, as sugestões, as convicções e os significados que emergiram destes diferentes encontros e discursos partilhados fortaleceram-nos e redirecionaram nossas atitudes, nos momentos de limitações. Inclusive as limitações físicas e emocionais ao nos depararmos com momentos de extrema fragilidade sobre nossa vida.

⁶ - Nasci e me criei em uma cidade do interior, minha infância foi marcada pelo prazer de viver o universo transitório do rural para o urbano. Quando criança, tive acesso ao grande centro à capital do Estado, no entanto era nos rios e igarapés que passávamos, em família, o dia a brincar. Mais tarde, após formada, também faço a opção de trabalhar como professora universitária mas em um campus do Interior. Lá eu comecei a trabalhar com a educação de mulheres e homens que vivem no campo. (dados pessoais da autora desta dissertação)

Vivenciamos um encontro com a morte, no qual, consciente e inconscientemente buscamos forças para fazer brotar a vida. Simbolicamente falando, esta experiência significou, para nós, a morte de algumas certezas e a descoberta de novas formas de ser, de fazer e de se perceber no mundo.

Ao traçar este caminho, fizêmo-lo coletivamente, transformamo-nos em construtores de uma trajetória que se corporificou com as marcas desta caminhada, impressas ao mesmo tempo em que nos tornamos parte desta aventura. Uma aventura, pedagógica, para nós, pois, a cada passo dado e escolhido, após momentos de dúvidas e conflitos vivenciados e partilhados com a orientadora e amigos, tanto aprendemos quanto, nos tornamos mais confiantes nesta caminhada. Conscientes, porém, de que as nossas escolhas, eram muito mais opções possíveis para essa empreitada do que um único caminho a ser trilhado.

Essa empreitada, que segundo Santos (1991), tratou-se antes de qualquer coisa, do caminho e da realidade social utilizada pelos pesquisadores. Isso implicou em uma concepção de ciência, traduzida nos instrumentos da pesquisa, que permitiu a articulação operacional entre teoria e a realidade empírica, com impactos decisivos sobre a construção do objeto de estudo.

Desta forma, a dissertação em foco empenhou-se por apresentar uma coerência interna entre os princípios epistemológicos que se refletiram nas opções teóricas e, por conseqüência, na definição do método e técnica desta pesquisa.

Assim, no intuito de responder à questão “Quais são as Representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida?” Foram traçados os seguintes objetivos: a) Identificar os significados consensuais sobre os saberes que os homens e mulheres do assentamento CIDAPAR buscam na escola para o seu projeto de vida; b) Identificar o contexto histórico de constituição do assentamento; c) Caracterizar que cultura e saberes consensuais são produzidos por esse grupo de assentados; d) Analisar as relações existentes entre os saberes que os assentados buscam na escola e os seus projetos de vida.

Cumprir notar que a partir dos significados consensuais dos sujeitos dessa pesquisa teremos a possibilidade de compreender as objetivações e as ancoragens que organizam as representações sociais que os sujeitos do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida.

Assim, aos poucos, as escolhas dessa caminhada foram emergindo e ganhando vida própria que se tornou corpórea na estrutura teórico/metodológica das representações sociais. Como diz Chico Buarque de Holanda *♪ um desenho mágico, traçado de tijolo a tijolo, passo*

a passo 🎵.

Os contatos com o território dos assentados e as narrativas de seus sujeitos permitiram a imersão nos projetos de vida dessas mulheres e homens. Falas que remeteram às complexidades dos desejos, sonhos e representações sociais de uma realidade tão heterogênea, conflituosa e ao mesmo tempo tão específica dos assentamentos, que nos instigou a construção desse construto teórico-metodológico, que elucidasse os objetivos propostos.

A idéia de sujeitos assentados, como sujeitos de interações que se constroem na medida em que constroem culturas e saberes nas relações partilhadas, no território do assentamento, e que orientam as suas ações, foi o elemento fundamental para a escolha da nossa opção teórico-metodológica pelas representações sociais uma vez que Moscovici (1978, p.26) conceitua representação social, como “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”.

Nesta lógica, Denise Jodelet (1986) seguidora teórica de Moscovici, ao analisar os processos de interações, destaca a relação entre o social e o individual como dinâmica e bilateral, e, acima de tudo, constituidora de representações sociais. De um lado, a representação é vista como forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado e, de outro, é vista como uma realidade psicológica, afetiva e analógica, inserida no comportamento do indivíduo.

Assim, a representação social é para essa pesquisadora francesa, uma forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado, que tem como objetivo prático servir à construção de uma realidade comum, a um conjunto social. Desta forma, a representação social passa a ser interpretada como um fenômeno inscrito na história, nas relações materiais, na vida social, na qual a subjetividade reivindica seu lugar.

Esta postura teórica de inscrever as Representações sociais no limiar entre as condições materiais e as subjetividades geradas as torna extremamente complexas, visto que o subjetivo, o objetivo e a intersubjetividade se relacionam numa dinâmica conflituosa e de integração, adquirindo uma materialidade.

Como afirma Jodelet (1998), a Representação Social é a guia de ação e orientadora do relacionamento do sujeito com o mundo e com as outras pessoas; possibilita a interação e a comunicação entre as pessoas fornecendo uma grande leitura do mundo, o que, por sua vez, favorece uma visão comum entre as pessoas, a serviço de um conjunto de valores. A representação social exerce, assim, uma função social importante.

Um estudo que se proponha a compreender as representações sociais por sua origem e constituição corresponde a muito mais do que falar de opiniões (individual ou pública), atitude e conduta e não pode ser genérico.

Ao ser definido como um saber prático que se constitui nas experiências e práticas sociais, as representações sociais, podem se apresentar por diferentes perspectivas simbólicas. Portanto, a representação social é, segundo Jodelet (2001), a reapresentação de algo ou dar presença a algo que está ausente. Nessa dimensão, ela é uma forma de ligação entre o sujeito e o que ele representa; sem, contudo, estabelecer, nessa ligação, a diferença entre a realidade percebida e a construída na representação, mas no conteúdo que é apreendido dessa relação.

Isso implica, no eixo central, a própria abordagem processual, cuja ênfase reside na apreensão dos conteúdos, em suas diversas fontes, como na linguagem, nos documentos, nas práticas. Para tanto, essa abordagem enfatiza a análise da objetivação e a ancoragem como caminho para compreender o processo de construção das representações sociais, por meio de suas imagens e significações.

A representação social é uma forma de conhecimento do senso comum socialmente construída e partilhada, com um objetivo prático, pois tanto se apóia nas experiências das pessoas quanto às orienta em suas ações práticas e cotidianas. Por ser coletiva, dá ao grupo que a construiu uma evidência e certeza sobre este mundo, a partir de dois elementos constitutivos: a objetivação e a ancoragem:

A objetivação tem como característica a concretização, isto é, atribuição de formas físicas ou não, mas claras, delimitadas, facilitadoras da materialização, da visualização do novo conceito. Para Moscovici (2003 p.72), a objetivação consiste “transformar algo abstrato em algo concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico [...] é descobrir a qualidade icônica de uma idéia [...] é reproduzir um conceito em uma imagem [...]”.

Essa característica de dar forma e imagem ao abstrato é, na perspectiva teórica de Moscovici (1978), um fenômeno complexo, em virtude dos posicionamentos, das reações e das avaliações que organizam as representações sociais dos diferentes grupos que dependem de vários fatores como o nível sócio-econômico, a cultura, o gênero, e o sentimento de pertencimento ao grupo etc.

A ancoragem, por sua vez, refere-se à integração do novo conceito a esquemas, idéias,

acontecimentos. Por intermédio da ancoragem, o não-familiar ganha espaço no universo já conhecido, ocupando a posição que lhe cabe e se integrando aos esquemas habituais. Nas palavras de Moscovici (1978; p. 61) “um processo que transforma algo estranho, que nos intriga em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Para Jodelet (2001), a ancoragem desempenha um papel decisivo no campo das representações sociais, essencialmente na árdua tarefa de memória, uma vez que permite ao pensamento constituinte apoiar-se ao pensamento já constituído, para enquadrar o elemento novo aos esquemas antigos, ao já conhecido.

Nessa ação, a ancoragem, segundo Jodelet (2001): a) Atribui sentido ao objeto, numa rede de significações; b) Instrumentaliza o saber, permitindo o processo de interpretação e de comunicação entre os sujeitos ou sociedades; c) Enraíza o objeto no sistema de pensamento, permitindo sua inserção e a possibilidade de este mesmo pensamento orientar os comportamentos e relações sociais.

Em linhas gerais, a ancoragem reúne três funções básicas, como afirma Jodelet (1998): a integração do novo; a interpretação da realidade; e a orientação dos comportamentos e das relações sociais.

Enfim, podemos dizer que nesses dois elementos construtores das representações sociais, objetivação e ancoragem, há uma relação dialética que permite compreender o processo de formação e construção.

Essas características permitem ao pesquisador perceber que as representações sociais, como área da subjetividade humana, são construídas nas relações sociais e envolvem, segundo a própria Jodelet (1998; 2001), um objeto, um conceito, um sujeito.

Na teoria das representações sociais, o sujeito do fenômeno participa de forma ativa na reconstrução das suas representações. Segundo Mazzotti (2000), é na apreensão do sentido impresso que podemos dizer que os assentados situam-se no universo social e material, o que permite-nos dar visibilidade à forma de ser, fazer e dizer-se assentado.

Assim, a idéia de que o sujeito assentado mantém uma relação com o saber mobilizado pelo seu projeto de vida produz uma dinâmica tecida entre o saber e o desejo, a partir das relações sociais que se estabeleceram, na medida em que estes sujeitos passaram a ocupar a sua posição de assentado e a lutar não só pela permanência e pela posse da terra quanto pela melhoria do seu modo de vida.

Nesta perspectiva, a apreensão das modificações ocorridas no território do assentamento, permitiu-nos constituir conhecimentos que auxiliaram na constituição do lugar de assentado e de pertencimento nessa sociedade. Segundo Nascimento (2002), esse lugar, construído a partir de uma história, cria consensos, representações de forma de saberes do senso comum, cujo objetivo é tornar possível a apreensão da complexidade do mundo e fornecer suporte para a construção de pensamentos que orientam a sua própria conduta de ser assentado.

O sujeito assentado constitui-se, desta forma, por meio de processos psíquicos e sociais que podem ser analisados, segundo Moscovici (1978), a partir do conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado.

Desta forma, enveredar nas trilhas da representação social constitui-se nessa complexa e instigante tarefa de construir essa articulação entre o individual e coletivo configurando um jogo em que elementos estruturais coexistem como instrumento de materialização da subjetividade de sujeitos históricos e sociais. Portanto, nosso caminhar foi construído a partir da dinâmica entre pensamento e ação e reflexão que corporificaram um jogo de cores e formas desta pesquisa.

1.2 Nas misturas das cores, as veredas que abrimos.

Diante da nossa opção teórico-metodológica, as representações sociais, as nossas cores definem os alicerces que sustentam a perspectiva de uma pesquisa processual ou dinâmica.

Para tanto, adotamos a noção correspondente à teoria elaborada por Serge Moscovici (1978) em que a representação social é uma modalidade de conhecimento particular, cuja função é elaborar o comportamento e a comunicação entre indivíduos na dinâmica das relações sociais.

Com as cores definidas, e a tela na mão, começamos os nossos primeiros traços no sentido de corporificarmos as ações de nossa pesquisa. A idéia que nos movia era que os estudos no campo das representações sociais precisavam encontrar as características de sua construção, de sua criatividade e autonomia originárias tanto para reconstrução e da interpretação quanto para dar forma ao que o sujeito expressa em relação ao nosso objeto.

Assim, para alcançarmos essa exigência, que caracteriza as pesquisas em

representações sociais, seguimos os suportes indicativos de Jodelet (2001) sintetizados nas seguintes formulações: Quem sabe? O que sabe? Quais efeitos?

A articulação dessas formulações básicas de Jodelet possibilitou-nos a construção de uma rede de sentidos, na qual definimos o lugar do sujeito assentado e as culturas e os saberes que orientam as suas condutas e seus comportamentos em um território de comunicações e de interações que é o assentamento. Envolvidas na perspectiva de estudarmos as representações sociais a partir do processo de sua construção, inserimos-nos no campo das pesquisas com ênfase na abordagem qualitativa.

A opção por uma abordagem metodológica qualitativa, uma vez que a ênfase que elegemos reside mais no **processo** de construção das representações sociais do que no seu **produto**, não significou, no entanto, a eliminação dos dados quantificáveis. A pesquisa processual, no campo das representações sociais, envolve números, dados quantitativos e o próprio produto, pois, como acentua Jodelet (1986), as representações são medidas sociais da realidade, produto e processo de uma atividade de elaboração psicológica e social dessa realidade, nos processos de interação e de mudança social.

Essa idéia de medida social da realidade significa, simbolicamente, uma re-apresentação de algo (objeto, conceito, fenômeno). Isso nos impulsionou a ficar à frente de um fenômeno social que precisa ser estudado em sua complexidade. Como nos diz Jodelet (2001, p.22):

De fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objeto. Esse pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa um acontecimento material, psíquico, social, um fenômeno natural, uma idéia uma teoria etc; pode ser tanto real quanto imaginário ou místico, mas sempre necessário. Não há representação sem objeto [...], além disso, conteúdo concreto do ato do pensamento, a representação mental traz a marca do sujeito e de sua atividade.

A nossa investigação com foco nas representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, não se ateve ao dado sentido manifesto, à conduta isolada ou ainda à palavra desvinculada do contexto que a gerou (BANCHS, 2005).

Procuramos analisar o fenômeno no próprio dinamismo em que foi gerado, com suas diversas dimensões e níveis. Para tanto, seguimos as orientações de algumas pesquisadoras da teoria das Representações sociais como Jodelet (2001), Madeira (2005) e Banchs (2005), que apontam para a necessidade de uma combinação de estratégias, que possibilitem a superação

de descrição de elementos discretos e desarticulados e que dêem conta da totalidade orgânica e dialética da linguagem, como expressão do ser social e histórico em sua construção e comunicação.

Aceitar essa orientação constituiu-se como mais um grande desafio nesta jornada, como pesquisadora iniciante no campo das representações, pois o nosso caso, envolvia um esforço de investigar a objetivação e a ancoragem, concomitantemente, na análise dos diferentes elementos envolvidos para identificar as representações sociais a partir das atividades processuais que a construíram.

As questões de Jodelet (2001) nos permitiram organizar a lógica da estrutura desta dissertação, como campo processual das representações sociais dos sujeitos assentados, conforme o quadro a seguir:

TABELA 2: TOPOLOGIA⁷ DA ESTRUTURA LÓGICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE MULHERES E HOMENS ASSENTADOS BUSCAM NA ESCOLA PARA O SEU PROJETO DE VIDA

PRIMEIRA TÓPICA Quem sabe?	DEFINE O LUGAR DO SUJEITO	Ocupa o lugar de assentado. Esse lugar foi construído a partir do desejo da posse da Terra. Desejo este que mobilizou ação do sujeito na construção do assentamento, legitimando a identidade de agricultor. Portanto, quem sabe é um sujeito que se constituiu nessa trajetória histórica (tempo) e cultural (território) do assentamento.
SEGUNDA TÓPICA O que sabe?	DEFINE CULTURAS E SABERES	Sabe a partir de uma história e de um lugar. A cultura e saberes produzidos nesse território. O sujeito assentado e suas interações e relações dão arcabouço a culturas e saberes que o fundam enquanto assentado. O tempo e o espaço são determinados e determinadores da cultura que o constituiu.
TERCEIRA TÓPICA Qual efeito?	DEFINE AS ATITUDES E AS CONDUZAS.	Essa trajetória histórica (tempo) e as culturas e saberes (território) criam valores, crenças e ações que ancoram as representações sociais desses sujeitos assentados sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida

FONTE: Elaborado pela autora desta pesquisa

A opção de trabalharmos a partir das topologias é porque elas nos permitem visualizar os elos de uma grande teia de sentidos que formam os saberes de mulheres e homens de uma comunidade. Neste caso, a Topologia, aqui apresentada, funda-se numa relação dialética entre os seus elementos constituidores: Quem sabe? O que sabe? E qual efeito?

Desta forma a primeira pergunta (Quem sabe?) remete às condições nas quais ocorrem a produção e a circulação das representações sociais dos assentados. Neste estudo, essas

⁷ Segundo Junqueira (s/d) e Dixmier (1981), a topologia refere-se ao "layout físico" e ao meio de conexão dos dispositivos na rede, ou seja, como estes estão conectados.

condições de circulação encontram seus referenciais, no campo psicossocial, que articula a perspectiva do desejo pela terra que determina o seu projeto de vida de ser assentado. Um campo de significações no qual foram constituídas as características identitárias de ser Trabalhador da Terra que mobilizaram sujeitos nas produções de histórias individuais e coletivas, de formação dos territórios de assentamentos.

A segunda pergunta (o que sabe?) delimita o campo representacional, a partir do tempo e do espaço. No nosso estudo constitui-se tanto a partir da trajetória histórica (que marcou as histórias brasileiras de desejo da terra, e as histórias locais de constituição do assentamento CIDAPAR, histórias de conflitos, lutas e construções de assentamentos de um cenário nacional ao local) quanto da visualização do assentamento como um território de produções culturais e de saberes produzidos e produtores dos sujeitos assentados.

A terceira questão (com que efeito?) remete aos significados e consensos que guardam entre si as representações sociais dos saberes que os assentados buscam na escola, bem como suas diferenças, e, a análise e discussão das relações entre as representações sociais dos saberes dos sujeitos assentados. Isso significa compreender a elaboração consensual desse coletivo de mulheres e homens assentados na perspectiva de um conjunto de significados que este grupo atribuiu a um determinado objeto. Neste caso saberes escolares para o seu projeto de vida.

Desta forma, tentamos compreender, neste estudo, as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o projeto de vida. Significa investigar a elaboração consensual de um conjunto de significados que o grupo atribui a um objeto, no caso os saberes que buscam na escola. E, as diferenças que marcam a presença das singularidades em função dos sentidos, interpretações e vivências que cada um desses sujeitos atribui aos saberes escolares.

Entendemos o território cultural do assentamento em relação ao estudo das representações sociais, como o cenário da construção do senso comum, que se constituiu nas relações sociais, em um contexto histórico de valores e regras, que, por sua vez, articulam processos psicossociais. Esses processos mobilizaram as construções das Representações sociais que definem o grupo, no caso dos assentados, sobre a forma de pensar, sentir e agir em relação aos saberes escolares que se vinculam ao projeto de vida.

Desse modo, a partir da Topologia da estrutura lógica das representações sociais que mulheres e homens assentados possuem em relação aos saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, construímos a conexão dos elos e nós que compuseram a rede de análise

da nossa elaboração. Essa construção nos subsidiou na definição das dimensões deste estudo que se conectam entre si: a perspectiva do desejo da posse da terra; a trajetória histórica de constituição dos assentamentos; a Produção Cultural e de saberes dos assentamentos, ancorando, dessa forma, as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida. Conforme o gráfico a seguir:

Figura 5-DIMENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



FONTE: Elaborado pela autora desta pesquisa

A caracterização de cada uma das dimensões, por si só, não é suficiente para defini-la e tornar independente uma das outras, uma vez que estas características coexistem com as demais. Elas correspondem, conjuntamente, a uma representação imagética das questões básicas que utilizamos para materializarmos as tópicos deste trabalho.

Essas dimensões, como fenômeno cognitivo, social e afetivo das representações sociais, constituem uma rede de sentidos da vida mental individual e coletiva dos sujeitos que as constroem. Assim, elas configuram-se como produto e processo que nos propusemos analisar concomitantemente, na perspectiva de atender aos requisitos necessários para realização de uma pesquisa neste campo de conhecimento.

Desta maneira, procuramos, a partir dos elos das tópicos, articular nessas três dimensões as ligação entre o sujeito assentado e o que ele representa, como projeto de vida, e

os saberes escolares que necessitam para o referido projeto, isso implicou em apreender os sentidos construídos por esses sujeitos nas relações sociais e condições materiais de sua existência.

Nesse sentido, nossa preocupação com a definição do lócus e com os sujeitos dessa pesquisa, configurou-se em uma necessidade de selecionarmos um Projeto de assentamento e uma comunidade que pudesse nos dar elementos, para analisarmos a relação entre a procura pelos saberes escolares e projeto de vida dessas mulheres e homens assentados. O nosso contato com os Projetos de Assentamento Federal, por ocasião do desenvolvimento do Projeto Alfa/cidadã nordeste paraense, nos possibilitou estabelecer alguns critérios para a escolha do lócus de nossa pesquisa.

1.3 Rompendo as matas: definindo assentamento, comunidade e identificando sujeitos

Diante do nosso objeto de estudo, as representações sociais que mulheres e homens do assentamento possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, estabelecemos como parâmetro para a escolha do assentamento o nível de participação e interesse dos sujeitos assentados pelo processo de alfabetização que desenvolvemos nessa região nas áreas de assentamento.

O Projeto Assentamento Federal CIDAPAR, segundo INCRA (2007), situa-se na Mesorregião do Nordeste paraense com a área territorial 275.180,0390 ha, na fronteira de três municípios do Nordeste paraense: Cachoeira do Piriá, Nova Esperança do Piriá e Viseu. É importante ressaltar que esses dois últimos municípios, emancipados na década de 1990, faziam parte do município de Viseu. Portanto, no Plano geral de ocupação do Território de 1992 em destaque na lupa no mapa abaixo o Projeto de Assentamento Federal CIDAPAR, pertencia ao município de Viseu.

Cabe ressaltar, conforme o destaque no mapa esse território, é recortado pelo território indígena desde 1945, como área da Reserva Indígena Alto Rio Guamá. (FUNAI/ processo nº 3.094/82) o que termina por ampliar a complexidade de ocupação humana nessa região.

Mapa 2-LOCALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DO ASSENTAMENTO CIDAPAR NA REGIÃO DO NORDESTE PARAENSE

parâmetro que estabelecemos foi o nível de interesse e participação dos sujeitos assentados, entre 10 comunidades, que vivenciaram as turmas do alfa/cidadã. O resultado desse parâmetro apontou a Comunidade do Caldeirão como o lócus final de nossa pesquisa. Esta escolha justificou-se pelo fato de essa comunidade ser a que apresentou maiores e melhores resultados de aproveitamento final do projeto, com destaque para o nível de permanência dos alunos e da própria professora, o que, para nós, caracterizava o nível de interesse dessa comunidade pelos conhecimentos escolares.

A escolha da comunidade do Caldeirão constituiu-se ainda mais interessante, porque caracterizou-se como uma das mais recentes comunidades, dentro desse Projeto de Assentamento, a receber as linhas de financiamentos previstas nos Planos Nacionais da Reforma Agrária para a consolidação de assentamentos, desde o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Reconhecida pelo INCRA há mais de 16 anos e recebendo os benefícios há pouco mais de dois anos a comunidade do Caldeirão ainda apresenta características marcantes de uma comunidade de população tradicional, ao mesmo tempo em que demonstra os anseios e desejos a partir desse “novo” cenário.

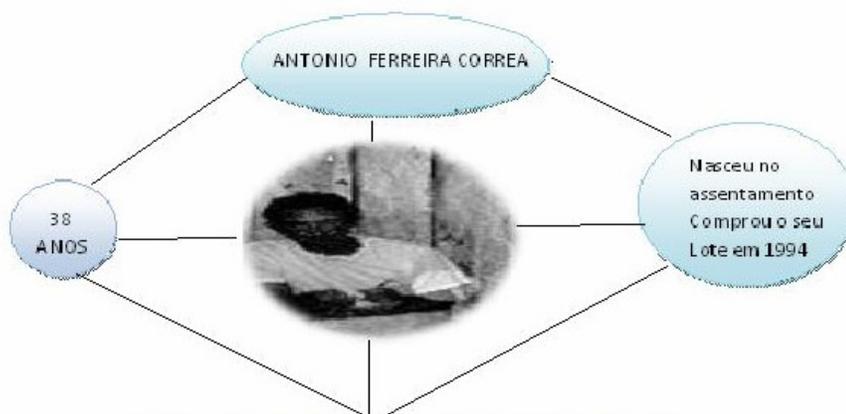
Localizada entre as comunidades do Timbozal e do Cristal, a comunidade do Caldeirão, possui apenas quinze famílias, que mantêm entre si níveis muito próximos de parentesco. Caracterizada pela ausência de vizinhança próxima, seus moradores residem no próprio lote, sem uma preocupação com a formação de um vilarejo.

Diante do número de famílias e das dificuldades de identificação e acesso aos sujeitos dessa comunidade, em decorrências das distâncias e do acesso aos lotes, adotamos uma amostragem não probabilística, elegendo os sujeitos participantes por acessibilidade ou por conveniência, ou seja, os sujeitos que conseguíamos entrevistar após a indicação da liderança comunitária, uma vez que essa liderança determinava o acesso e os sujeitos para serem entrevistados. Esse parâmetro, segundo Levin (1987 citado por SILVA, 2004), permite ao pesquisador selecionar os sujeitos a que tem acesso, excluindo os inconvenientes, admitindo que esses possam representar o universo investigado (o que serve para estudos exploratórios ou qualitativos).

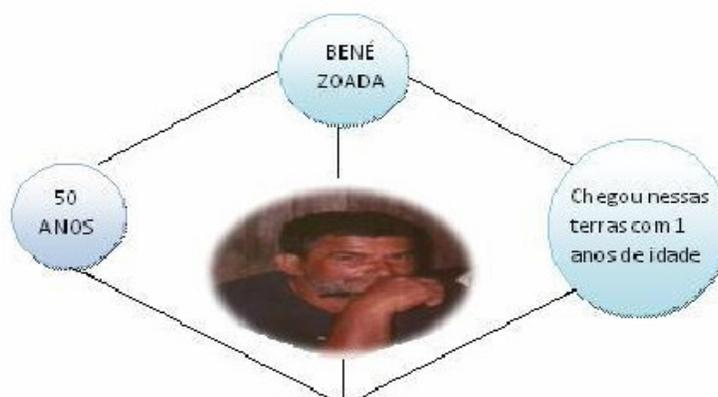
A amostra foi composta por 13 sujeitos que aceitaram participar tanto das entrevistas conversacionais quanto do grupo focal, sendo 77% homens e apenas 23% de mulheres na faixa etária de 32 a 78 anos. A seqüência das fotos a seguir corresponde as imagem e as apresentações de cada um desses sujeitos desta pesquisa, moradores do assentamento CIDAPAR, comunidade do Caldeirão, fez de si. Ao dizerem-se, eles demarcaram as faces de

suas identidades, a partir dos elementos que lhe foram significativos para compor a sua característica identitária. Sujeitos de nomes, cronologias vitais e o início de suas histórias vividas nesse território da CIDAPAR, complementadas pelas histórias de desejos, sonhos e modos de vida que atribuíram sentidos a sua existência de assentado como retratam alguns fragmentos de suas falas.

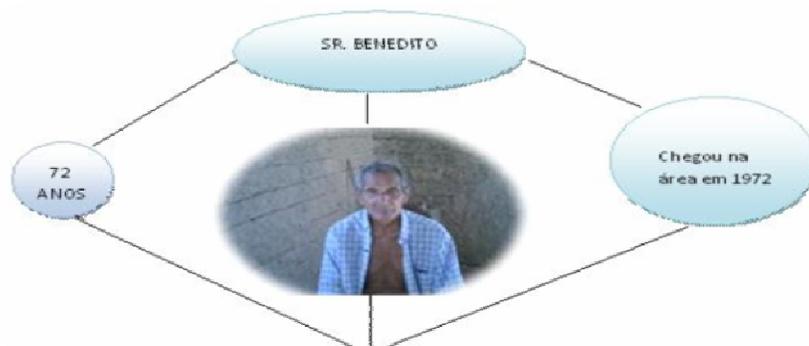
Figura 6- CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS



A escola é o primeiro, depois da gente adulto. Adulto não, mesmo criança sem ir



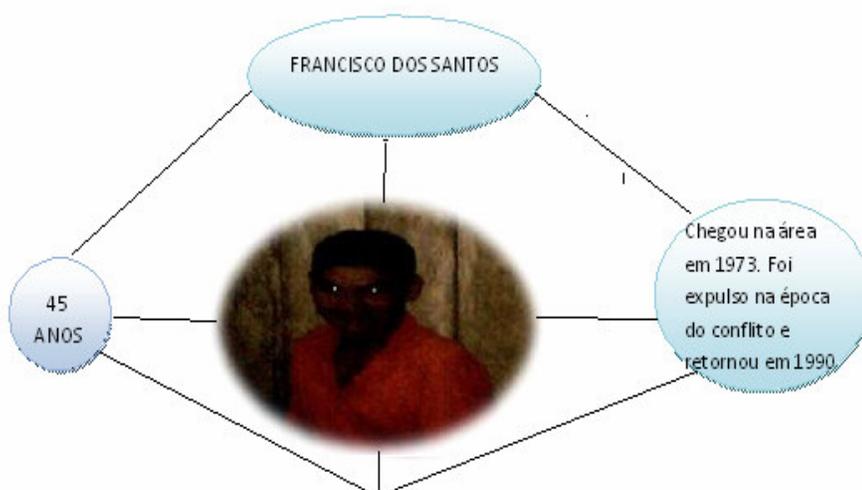
Aqui dentro o cabra nem pode só aprender a ler. Ele tem que ler e aprender a trabalhar na agricultura. Porque só aprender a ler e não aprender a trabalhar ele vai morrer de fome.



Antes a vida era mais fácil, por que tinha muita fartura e peixe, hoje tá o capoeirão. A gente precisa andar muito para achar uma caça, e as vezes nem acha.



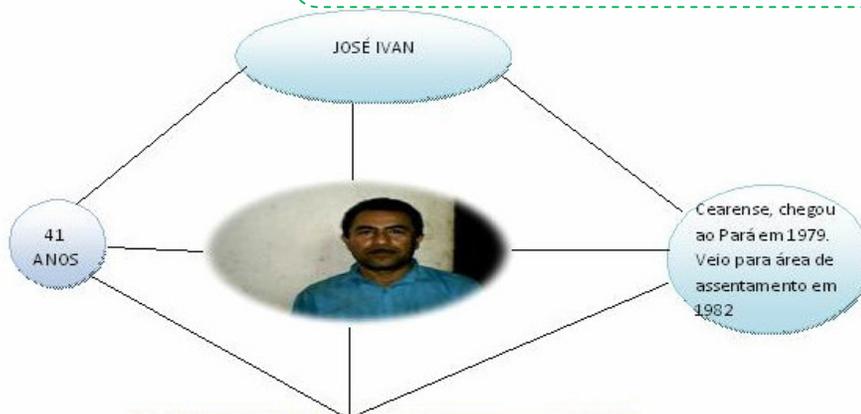
Não tenho saber porque minha mãe não me deixou estudar.



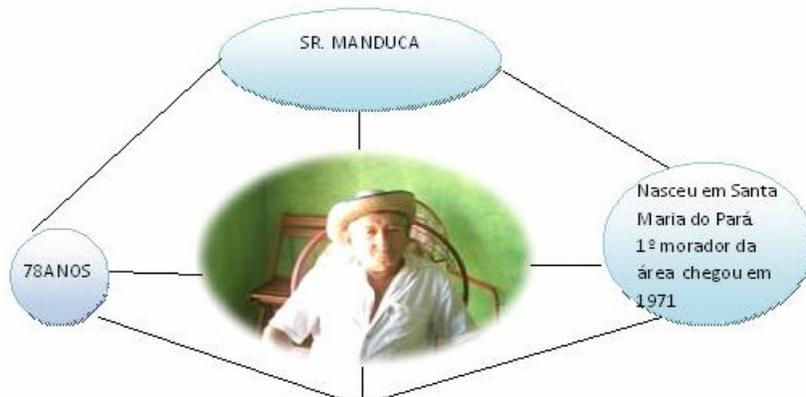
Quando eu era criança, o meu pai pagava professor, eu estudei por mês até que parei.



Filho homem eu não penso em butar pra estudar. Se formar lá fora e ficar sem emprego?



O que eu não gostei quando chegamos aqui é que nós não pode estudar. Nós aprendeu um pouco pela inteligência da gente mesmo



A pessoa educada é a que sabe conversar. Não ser essa pessoa besta que nem eu, que nem conversar não sabe.



Estudei quatro anos na escola e não sair do ABC



Não vem ninguém da prefeitura na escola, só vem na escola na época de eleição querendo algo. A gente não quer que eles tenham interesse apenas pelo voto. A gente quer que eles façam pelas crianças. Especialmente a criança que é o futuro. Nós a gente acha que se aprender mais um pouquinho seria bom.



Eu não estudei porque não acostumei longe da colônia. Na colônia nós vive liberto. Vixi! Acho melhor no mato do que a cidade



Se tiver um pouco de educação aqui. Uma boa experiência, tem diálogo. Ai nós não sente mais nada tá desenvolvendo



Trabalhando juntamente com os meus filhos, incentivando os meus filhos para que não largue de

FONTE: Elaborado pela autora desta pesquisa a partir de dados das Entrevistas Conversacionais
FOTO: Joana d'Arc Neves (2006)

A idéia de apresentar os sujeitos acompanhados com fragmentos dos sentidos de sua existência se justifica com base no referencial teórico das representações sociais, uma vez que o modelo de ser humano que sustenta a nossa postura teórica é de um ser construtor de sentido, um curioso, que busca entender a sua realidade, agindo sobre ela. Isso significa que o sujeito está imerso num imaginário simbólico que se apresenta tanto na sua experiência individual como em sua inserção sócio-cultural. Desta forma, nossos sujeitos falam da vida,

dos sonhos e de denúncias mostrando-se a partir de seus olhares.

1.4 Rompendo as matas: as marcas impressas nos caminhos trilhados.

No caminho trilhado, tínhamos desenhado o percurso, com a idéia de que alcançaríamos as **Condições de Circulação e Produção** das representações sociais, os **Processos e Estados, assim como o Estatuto Epistemológico das representações sociais do nosso objeto de estudo**, quando respondêssemos às três perguntas básicas das dimensões de nossa pesquisa. Quem sabe? O que sabe? Quais efeitos?

Optamos por utilizar duas técnicas para a coleta de dados. As primeiras foram as Entrevistas Conversacionais, individuais visando elaborar um diagnóstico social, histórico e cultural dos sujeitos. A segunda técnica foi a do Grupo Focal, utilizada em abordagens qualitativas, para captar as partilhas sociais de indivíduos que possuem experiências comuns, ancoradas em suas práticas cotidianas, pois como afirma Jovchelovitch:

La vida pública, ofrece las condiciones necesarias para la permanencia y la historia(...) Este espacio (...) transcende el ciclo de vida de una generación. Su inmortalidad involucra su capacidad para producir, mantener y transformar una historia que permanece en los artefactos y en las narrativas humanas. (...) es la arena de encuentros en la vida pública la que garantiza las condiciones para descubrir las preocupaciones comunes del presente, proyectar el futuro e identificar aquello que el presente y el futuro deben al pasado.(...) Porque su realidad es plural, la esfera pública tiene su base en el diálogo y en la conversación.⁸ (JOVCHELOVITCH, (1994), citado por BANCHS, 2005, p.404)

Essas escolhas justificam-se porque sempre tivemos como elemento balizador dessa pesquisa a necessidade de chegar até os sujeitos que tiveram socialmente negadas a voz e a vez, e isso só seria possível através de sua fala, inserida no contexto histórico social e cultural que a constituiu.

1.4.1 Técnica da Entrevista Conversacional

As entrevistas conversacionais têm-se configurado numa técnica utilizada desde

⁸ A vida pública oferece as condições necessárias para a permanência na história (...) Este espaço (...) transcende o ciclo de vida de uma geração. Sua imortalidade envolve sua capacidade de produzir, manter e transformar uma história que permanece nos artefatos e nas narrativas humanas (...) é uma arena de encontros sociais que garantem as condições para descobrir as preocupações comuns do presente e projetar o futuro e identificar aquilo que no presente e no futuro devem ao passado (...) porque sua realidade é plural, social tem sua base no diálogo e na conversa. TRADUÇÃO NOSSA.

1984 e aconselhada pela pesquisadora Margot Campos Madeira (2005), quando estudou os sentidos atribuídos à educação por analfabetos adultos, migrantes em diferentes estágios.

Esse procedimento é importante porque possibilita analisar o perfil dos participantes e obter informações para a organização dos grupos focais, atendendo ao pré-requisito de que os sujeitos possuam características e experiências comuns.

Após as devidas apresentações do objetivo da pesquisa e do pedido de autorização para gravação, as entrevistas foram realizadas nas residências dos sujeitos entrevistados. Inevitavelmente, os membros da família que se encontravam presentes, acabavam participando como observadores, servindo de memórias para alguns dados ou fatos específicos, ou ainda para emitirem opiniões pessoais sobre algum aspecto da fala do entrevistado “oficial” da casa.

Esse fato não desclassificou, nem invalidou a entrevista, visto que muitas vezes vivenciamos trocas de interações e partilhas desses sujeitos (lôcus de estudo das representações sociais), por meio dessa experiência, que foram mediadas por um roteiro (ver abaixo) explorado durante a conversa e, à medida que surgiam aspectos considerados significativos, na fala dos sujeitos, tentávamos explorá-los.

TABELA 3: ROTEIRO PRÉ-ESTRUTURADO DA ENTREVISTA CONVERSACIONAL

CATEGORIAS	Indicadores
Características Identitárias	Nome Idade Gênero Origem de nascimento Gênero dos membros da família
Condições materiais	Tipo de moradia Saneamento básico -abastecimento e tratamento de água -esgoto sanitário Energia :
Condições materiais	Aquisição do lote Tempo no lote Tamanho do lote Produção do lote Escoamento de produção Atendimento técnico Financiamento Fonte de renda
Expectativas em relação à terra	Qual a relação com a terra Mobilidade espacial Desejo de ser agricultor O que deseja para o lote
Representações e construções das experiências vividas	Nível de escolarização Escolaridade X Tempo de estudo Condições da escola Local de estudo

FONTE: Elaborado pela pesquisadora desta pesquisa a partir das dimensões deste estudo.

Ao término de cada entrevista, os sujeitos entrevistados foram convidados a participarem do grupo focal que aconteceu no dia seguinte ao término das entrevistas, na escolinha da comunidade.

1.4.2 O Grupo Focal

A segunda forma de coleta de dados que foi o Grupo Focal, justificamos seu uso em função de ser uma técnica, mais ampla de entrevistas grupais para recolher dados qualitativos com foco específico, no nosso caso, relacionado à questão (que se correlaciona a terceira tópica) permitindo articular os pensamentos, as reflexões, as discussões e as concepções à perspectiva desses sujeitos sobre o saber que buscam na escola, em relação aos aspectos como: a) Idéias centrais, a partir de posicionamentos favoráveis, desfavoráveis ou, ainda, indiferentes, à estrutura destes discursos; b) Valores sociais que ligam tanto as imagens quanto seus respectivos significados e a correspondência entre Projeto de vida e saberes escolares.

Segundo Placco (2005), o grupo focal caracteriza-se por ser uma técnica de discussão, não diretiva, em grupo com experiências comuns para discussão de um tema, sem uma preocupação em alcançar o status de verdade, procura mapear as diferentes atitudes, preferências, necessidades e sentimentos. Para a referida autora, a marca distintiva do grupo focal é o uso da interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis fora do contexto de interação que encontramos em um grupo.

[...] a finalidade mais comum dos grupos focais é conduzir uma discussão em grupo que se assemelhe a uma conversação normal e viva entre amigos e vizinhos. Os grupos focais se prestam, pois, muito bem, para a finalidade de se chegar mais próximo às compreensões que os participantes possuem do tópico de interesse do mediador. Pode-se compreender, além disso, não apenas *o que* mas também *por que* os participantes pensam a maneira que pensam (MORGAN,1988 citado por WERBA; OLIVIERA citados por PLACCO, 2005, p.303)

Banchs (2005) não apenas utiliza essa técnica, mas a recomenda para os pesquisadores do campo teórico metodológico das representações sociais, defendendo a idéia

de que essa técnica possibilita ao pesquisador criar um espaço propício que permita aos sujeitos da pesquisa, partilhas sobre as quais emergem uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, favorecendo a captação de significados que, com outros meios, podem ser difíceis de manifestar.

A técnica do grupo focal permite ao moderador do referido grupo o papel de provocar algumas situações que se assemelham, em muito, com as discussões cotidianas, estabelecendo, o elo de interações e significações sobre o objeto de estudo. Assim, como, captar seus conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações.

Bernardete Gatti (2005) justifica o papel do Grupo Focal nas Ciências Sociais como uma técnica que possibilita ao pesquisador perceber perspectivas diferentes de uma mesma questão, como também lhe possibilita a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no seu dia a dia, e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

O trabalho com Grupo Focal ou Grupos Focais permite ao pesquisador aproximar-se dos processos de construção da realidade por determinados grupos sociais e compreender, nas práticas cotidianas, ações e reações a fatos ou eventos, comportamentos e atitudes. Constitui-se, desta forma, em uma técnica importante para o reconhecimento das representações sociais.

Para composição do grupo, iniciamos com a preparação da equipe de apoio para a realização do Grupo Focal. Foram convidadas a participarem dessa reunião duas educadoras da comunidade. A opção de trabalhar com alguém da comunidade se estabeleceu em virtude da necessidade de identificação da fala dos sujeitos nesse processo de interação.

No entanto, apenas uma convidada participou da reunião preparatória, ficando a equipe composta por duas pessoas: a pesquisadora desse estudo, que exerceu a função de moderadora do grupo, e, uma educadora local que assumiu, após um estudo sobre Grupo Focal, o papel de relatora, orientada para dar destaque à dinâmica comportamental dos sujeitos. Devido ao número reduzido da equipe, algumas estratégias foram construídas, a fim de não perder essa interação entre discurso e comportamento.

- Cada participante, a partir da sua fala na dinâmica inicial, recebeu uma numeração, permitindo tanto ao pesquisador quanto a relatora identificar as seqüências de falas no processo de interação.

A sessão do Grupo Focal ocorreu em uma sala de aula da escola comunitária, localizada na comunidade do Caldeirão, conforme o registro das fotos a seguir, e teve a duração de duas horas. A data e horário da realização do Grupo foram sugeridos e combinados com os sujeitos.

Figura 7- FOTOS DO GRUPO FOCAL

FOTO 1- GRUPO FOCAL



FOTO 2- GRUPO FOCAL



FOTO 3- GRUPO FOCAL



FOTO 4- GRUPO FOCAL

FOTO: Joana d'Arc Neves (2006).

Para realização da sessão, consideramos o número de 6 a 15 de participantes, proposto por Gatti (2005).

Adotamos como procedimento para quebrar o impacto inicial da entrevista em grupo, a dinâmica da apresentação por meio de desenhos. Desta forma, pedimos que cada participante desenhasse alguma coisa que representasse o seu modo de vida. O objetivo dessa atividade consistia em criar um mecanismo para que cada participante tivesse a oportunidade

de expressar o seu sentimento em relação ao projeto de vida, para que pudéssemos ter elementos para compreendermos que saberes essas mulheres e esses homens buscam na escola.

No final da produção, cada um dos participantes apresentou, oralmente o seu desenho. Esgotada a apresentação, encaminhamos a reflexão sobre o papel da escola nesse projeto de vida levando em consideração dois eixos: **Qual o saber que busca na escola? E qual a relação com o projeto de vida?** Após 1 hora e 30 minutos de discussão passamos para o momento de finalização do encontro.

Para a finalização do encontro, deixamos o espaço aberto para os que quisessem falar algo mais sobre o tema ou sobre o momento. Finalizamos, agradecendo a participação do grupo e a contribuição com a pesquisa. Ao término foi servido um lanche.

O conteúdo desta sessão foi gravado em fita cassete e as transcrições serviram de base para as análises.

1.5 Procedimentos de análise dos dados

O corpus desta pesquisa constituiu-se nos discursos obtidos nas Entrevistas Conversacionais, nas falas interativas e desenhos vividos construídos na realização, do Grupo Focal. Para análise desses discursos, com objetivo de identificar o processo de construção das representações sociais que mulheres e homens do assentamento CIDAPAR possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, encontramos nos estudos de Ana Maria e Fernando Lefevre (2003; 2005) pistas que nos subsidiaram na construção do nosso percurso analítico, uma vez que sua metodologia permitiu-nos trabalhar com os sentidos das opiniões coletivas nos discursos desses sujeitos.

Neste sentido a referência dos Lefebvre e Lefebvre (2005 p. 8) destaca que para “entender o que pensa a coletividade é necessário descrever esse pensamento e interpretá-lo”. Isso significa que o tratamento dado aos discursos requer um detalhamento, uma vez que o discurso é articulado por conteúdos e argumentos.

A forma de tratamento dos discursos dos 13 sujeitos deste estudo constituiu-se na corporificação das teias seqüenciais dos argumentos, não apenas do discurso individual, mas também nos diálogos que surgiram no momento da coleta de dados, tanto nas entrevistas conversacionais quanto na técnica do grupo focal, que nos permitiu alcançar os elementos constitutivos das representações sociais: **a objetivação e a ancoragem.**

Significa que assumimos as idéias centrais (IC) e as ancoragens como categorias fundamentais na análise do discurso proposta por Lefebvre e Lefebvre (2005) para identificar respectivamente as imagens mentais que correspondem à objetivação e os significados atribuídos a estas imagens que correspondem à ancoragem.

Em síntese utilizamos as Idéias centrais (IC) extraídas dos discursos desses sujeitos como as objetivações que constituem as imagens mentais que compõe as representações sociais dessas mulheres e homens assentados. E as ancoragens (ACs) como os significados e sentidos usados por esses sujeitos em seus discursos, vinculados as imagens e conceitos que são construídos nas seqüências dos argumentos elaborados nas falas dos sujeitos entrevistados. Desta forma os discursos dos sujeitos tiveram o seguinte tratamento:

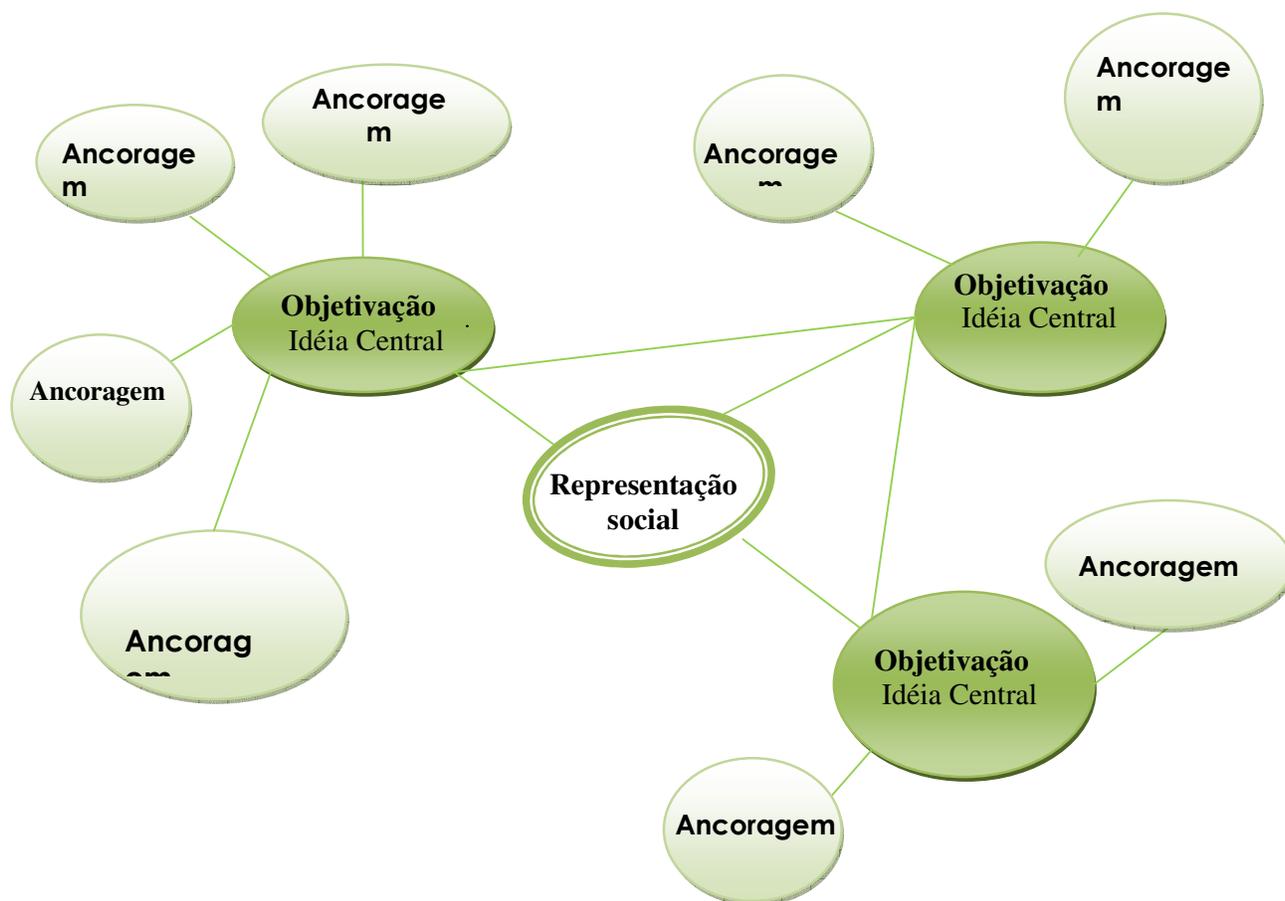
a) Para identificação das Idéias Centrais (ICs)- transcrevemos os registros dos discursos das Entrevistas Conversacionais e do Grupo Focal, seguido de leitura para a compreensão da seqüência das argumentações das falas dos diferentes sujeitos, destacando os sentidos semelhantes ou complementares.

b) Para a identificação das ancoragens (ACs)- destacamos os significados partilhados nas falas dos sujeitos assentados, tanto dos depoimentos individuais quanto nas seqüência de argumentos agrupados sob a forma de afirmações, que permitem a interpretação desses sujeitos a situações e conceitos específicos.

Posterior a identificação do processo (objetivação e ancoragem) de construção da representação social que se revelaram em cada dimensão da estrutura deste estudo construímos uma figura matriz de associações das relações existentes entre as objetivações e as ancoragens (conforme figura 4 abaixo). Figura de análise que apresentaremos ao final de cada dimensão: a) Inscrição dos desejos dos assentados pela posse da terra, b) Trajetória histórica de criação dos assentamentos, c) Sujeitos, culturas e saberes. Além de utilizá-la em nossas análises para registrar o eixo central das dimensões que inscrevem as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida.

Cumprе acrescentar, que ao mesmo tempo em que as três dimensões e o seu eixo central, apresentados na figura 1 desta elaboração, são fundantes na estrutura desta pesquisa, elas também se constituíram, como acabamos de apresentar, em elementos estruturantes de nossa análise.

Figura 8- ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS



FONTE: elaboração da pesquisadora

Nesse sentido, buscamos um inter cruzamento entre formas de vida e saberes que buscam a fim de construir uma inferência consistente nesse processo analítico entre o ocorrido, o falado e, no silenciado. Com a clareza de que uma representação não pode ser verdadeiramente autônoma. Segundo Banchs (2005) uma representação social depende de uma ou de várias outras representações. Portanto a interpretação nesse campo de estudo acontece ao longo da pesquisa, na leitura de cada dimensão e do conjunto das representações encontradas à luz do contexto em que foram produzidas, do material teórico que as orientam, situando enquanto teia de significados capaz de recriar uma das faces da realidade social dos sujeitos assentados do Projeto de Assentamento Federal CIDAPAR.

1.1 As cores de nosso desenho mágico: estrutura desta elaboração.

Ao tecer este texto, fomos relendo o material empírico e os autores com os quais buscamos dialogar. Foi um intenso aprendizado tentar pensar como interlocutoras⁹, nessa trajetória. Desejos muitas vezes, atropelados pela ânsia de quem está aprendendo a fazer pesquisa e, que algumas vezes peca pelo simples ato de dizer e não de analisar o fenômeno.

Nos próximos fios que tecem os nós que dão sentido a nossa dissertação, estruturamos os capítulos com base nas dimensões de análise em que se configurou esta elaboração.

Na primeira dimensão sob o título - Inscrevendo os desejos dos assentados pela posse da terra, nos propomos ingressar no universo do sujeito assentado a partir do desejo que o mobilizou na construção de ser trabalhador da terra. Uma análise que constrói uma rede de significações nas quais os movimentos e constituições desses sujeitos é mediada pela cultura e com a interação entre sujeitos e territórios diferenciados. Nesse sentido em nosso jogo de cores, usamos as tintas que revelam alguns pontos da interface do desejo pela posse da terra e a construção da identidade de trabalhador da terra como opção de projeto de vida.

Na segunda dimensão, intitulada Histórias, conflitos, resistências e criação do assentamento do nacional ao local, procuramos compreender a trajetória de lutas por um pedaço de terra para trabalhar. Ao traçarmos a relação entre os movimentos nacionais e o local, de luta pela democratização da terra no Brasil, buscamos os elementos históricos políticos e culturais que se constituíram como fundante para a conquista da terra pelos colonos da CIDAPAR. Nesse sentido essa segunda dimensão apresenta uma estrutura corpórea na qual na primeira seção identificamos os elementos e os atores sociais, dessa luta, em nível nacional e na segunda seção organizamos essa análise no sentido de analisarmos o conflito da constituição do assentamento CIDAPAR.

Na terceira dimensão, Sujeitos, Culturas e Saberes, analisamos o território cultural do assentamento CIDAPAR, inserindo-o no contexto cultural da colonização amazônica. É uma imagem dentre as inúmeras histórias que constroem os territórios dos assentamentos brasileiros, uma identidade vivida e construída a partir das práticas sociais e atividades de uso e produção na terra.

Por fim, no eixo central das dimensões intitulamos identificando e analisando as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes para os

⁹ -nesse campo de polifonias em que muitas vozes compartilharam dessa elaboração não poderíamos deixar de ressaltar o jogo silencioso entre os autores que nos subsidiaram e as vozes de amigos desse mestrado e a da professora Ivany orientadora dessa dissertação.

seu projeto de vida analisamos a questão central desta dissertação e nesse sentido reconstruímos o campo de partilhas dessas representações articulando o porquê de sua presença na vida desses sujeitos assentados, destacando os valores que sustentam e orientam essas representações.

Por último, em nossa fala final retomamos as questões centrais da Jodelet que orientaram a estrutura deste estudo. O que implica na retomada da idéia que os sujeitos dessas representações são os trabalhadores da terra do assentamento CIDAPAR, constituído numa trajetória histórica, social e cultural desse assentamento produtores de culturas e saberes específicos e, que, portanto, possuem significados e consensos que guardam entre si as representações sociais dos saberes que buscam na escola, bem como as suas diferenças.

Primeira Dimensão

Inscrevend
o os
desejos
dos
assentados
pela posse
da terra

Não sei se é sonho, se realidade,
Se uma mistura de sonho e vida,
Aquela terra de suavidade

Que na ilha estrema do sul se olvida,
 É a que ansiamos. Ali, ali
 A vida é jovem e o amor lhe sorrir.
 [...]

Mas já sonhada se desvirtua,
 Só de pensá-la cansou de pensar,
 Sob os palmares, à luz da lua,
 Sente-se o frio de haver luar,
 Ah, nessa terra também, também
 O mal não cessa, não dura o bem.

(FERNANDO PESSOA, 2002)

2.1 Inscrições do desejo dos sujeitos pela posse da terra.

O desejo do sujeito pela terra o colocou em um movimento mútuo de construção e transformação, no qual a cultura se constituiu como mediadora dessa relação. **Esse** contexto criado na relação entre o desejo, os movimentos de transformações e a constituição do sujeito, mediados pela cultura, possibilitou a esses sujeitos a construção de novos desejos de realizações, que os projetaram no futuro, objetivando, a uma visão antecipatória dos acontecimentos construídos nas suas interações com o mundo.

A vida desse sujeito é o palco das relações em que se construíram as partilhas e os significados de si mesmo e sobre o mundo nas idas e vindas desta vida vivida, sentida, partilhada e representada, como expressa Heller (2000, p. 17), “o indivíduo participa da construção do cotidiano com todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões e idéias, ideologias e também se transforma”.

Nesta linha de raciocínio, estabelecemos que o “vir-a-ser” do sujeito assentado emergiu das tramas de relações, das construções de saberes sobre si e sobre o mundo. Essas teias de seus saberes são espaços de representações e significações porque partilham os significados do seu cotidiano. Como nos diz Nascimento (2002), existe um intercâmbio entre o sujeito, no qual o sentido da vida de cada um adquire contornos comuns, e a estrutura social, onde a comunicação e a cultura são fontes dessas trocas responsáveis pelas condições de produção e circulação das representações sociais. Desta forma, tentamos materializar os conhecimentos do senso comum, reconstruindo alguns pontos dos entrelaçamentos dos sentidos que estes sujeitos estabeleceram nas conexões entre os desejos pela posse da terra e a construção da identidade da terra. Essas conexões levaram a uma mobilidade que os

conduziram a uma dinâmica social rural, que constituiu o assentamento.

Para analisarmos esta dimensão usamos como “corpus” os dados colhidos nas entrevistas conversacionais referentes à **categoria de análise** “expectativa de vida em relação à terra, correspondente ao item 4 do roteiro pré estruturado da entrevista conversacional (conforme Tabela 2 p. 33)” e os desenhos e discursos que expressam os sentidos dessas imagens iconográficas, construídos na dinâmica inicial do grupo focal.

Em síntese, para análise desse corpus, procuramos articular, os sentidos e valores expressos por esses sujeitos sobre suas perspectivas de vida, recolhidos em momentos distintos e instrumentos variados da coleta de dados. Esta articulação teve o sentido de complementar os significados partilhados dessas representações. Desta forma na análise dos discursos do corpus descritos acima, identificamos durante o decorrer da própria dimensão, as Idéias Centrais e as Ancoragens que se interpenetram complementam, a partir das falas e dos diálogos recolhidos nas Entrevistas Conversacionais (EC) ou ainda, falas, desenhos e diálogos do Grupo Focal (GP)

2.2.1 Desejos e características identitárias do ser assentado

Desta forma, nessa seção, discutiremos sobre os desejos dos assentados, sujeitos que vivenciam uma das faces da história agrária brasileira. Esse desejo interliga-se aos fios da história humana, sobre a necessidade de um abrigo e de pertencimento a um grupo e a um lugar, e que, dialeticamente, alicerça as formas de ser, dizer e fazer-se humano.

Esse sentimento de pertencer a um grupo ultrapassa a perspectiva de apenas criar um referencial comum, que identifique o sujeito com o seu contexto. A sua perspectiva de pertencimento sustenta-se na necessidade de fortalecer suas relações com outros grupos sociais. Nesse caso em especial, por grupos formados de não assentados. Como descreve Koubi (2000, p. 6), “o pertencimento é o resultado da aceitação ou não, de um indivíduo que deseja ser incluído, pelo grupo que o inclui, pertencimento ao grupo não é decidido pelo indivíduo, não é algo da ordem dos sentimentos pessoais [...] não deriva do sentimento vivenciado pelo indivíduo”. Desta forma esse pertencimento legitima-se com a aceitação do grupo em relação a alguém que quer se juntar ao mesmo.

Desta maneira, o sentimento de pertencimento exprime a integração no grupo, ou o abarcamento do indivíduo por ele. Não basta querer integrar; é preciso ser acomodado ao

grupo, ser aceito. No caso em questão, não basta querer a terra. O que está implícito nesse desejo são as relações que se estabelecem entre os sujeitos que desejam a terra e a sociedade.

Assim, o conceito de desejo que perpassa esta dissertação sustenta-se na teoria de Norbert Elias (1994) e Charlot (2000), que compreendem a constituição do desejo na relação entre o sujeito social e individual. Para eles, o desejo não é natural e nem biológico, mas provém da instância do social, uma vez que se desenvolveu por meio da aprendizagem social¹⁰, a partir das interações com os outros.

Elias (1994), ao sintetizar o problema da relação entre indivíduo e sociedade, discorre a respeito do processo em que a pessoa é influenciada, em seu desenvolvimento, pela posição em que ingressa no fluxo social. Ele descreve que, no curso das individualizações¹¹, as relações sociais demarcam as diferenças entre os indivíduos.

Em Charlot (2000), o desejo está numa constante relação com o saber. É a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É uma relação, integrada ao conjunto de significados estabelecidos em território cultural (espaço), que se inscreve no tempo (história), nos quais os saberes são construídos. É a partir do desejo do mundo e do outro, mediados pelos graus ou pelas escalas de valores, pelos conhecimentos e representações, que transformamos uma imagem como ideal. Esta referência de ideal mobiliza-nos a movimentos em sua direção, para transformá-lo em realidade.

Assim, na compreensão teórica, de Elias e Charlot, o sujeito é colocado numa constante mobilidade, seja na perspectiva social do primeiro, ou na dimensão do saber do segundo. Desta forma, a relação entre a estima do sujeito e o respeito próprio não passa apenas pelo ato de ter (posse de objeto, dom, realização), mas passa por possuir a autoimagem do “poder” e do “não poder”. Isso implica que a posse ou a não posse da terra pelo sujeito que a deseja, o distingue de outros indivíduos, demarca diferenças, lugares e destaca “o ideal do ego”. Como analisa Elias (1994, p. 118)

¹⁰ Para Elias (1994) o indivíduo é treinado para desenvolver um grau de autocontrole e independência pessoal. É acostumado a competir com os outros; aprende desde cedo, quando algo lhe granjeia aprovação e lhe causa orgulho, que é desejável distinguir-se dos outros por qualidades, esforços e realizações pessoais; e aprende a encontrar satisfação nesse tipo de sucesso. Mas ao mesmo tempo, em toda sociedade há rígidos limites estabelecidos quanto à maneira como o sujeito pode distinguir-se e os campos em que pode fazê-lo. Fora desse limite o inverso acontece. Ali não espera que as pessoas se destaquem das outras: fazê-lo seria incorrer em desaprovação e reações negativas.

¹¹ Segundo Elias (1994), o conceito de individualização está intimamente ligado com autocontrole que é o processo que vai da exteriorização à interiorização. O indivíduo interioriza os sentimentos, paixões, emoções, controles e representações produzidas nas relações sociais e em suas atividades mentais, e depois ele exterioriza suas representações através de comportamentos, *habitus* e relação de poder. Desta maneira, pensamento e ação estão interligados no plano individual em função do social, que dirige o indivíduo (e vice-versa) para um certo limiar de controle exigido e aceito pelos demais indivíduos em sociedade.

[...] esse ideal de ego do indivíduo, esse desejo de se destacar dos outros, de se sustentar nos próprios pés e de buscar realização de uma batalha pessoal em suas próprias qualidades, aptidões, propriedades ou realizações, por certo é um componente fundamental da pessoa individualmente considerada.

Esse “ideal de ego” faz parte da estrutura da personalidade e forma-se em conjunto com situações humanas específicas e, em particular, em uma estrutura social. É uma instância de cunho pessoal, mas específico de cada sociedade. É um mundo de histórias singulares, que não seriam protagonizadas, sem a presença do outro.

Segundo Nascimento (2002), a presença do outro reenvia à idéia de partilha necessária tanto às particularidades da vida de cada sujeito, e às interações que se estabelecem nas relações sociais. Ou seja, o individual e o coletivo estão presentes na subjetividade e na objetividade do sujeito. Não existe separação, mas uma relação entre essas partes.

O diálogo dos sujeitos assentados, no momento do Grupo Focal¹², em que discutimos a relação com a terra, evidenciou os elementos essenciais da condição de sua existência e nos deixou pistas para compreendermos o movimento do seu desejo:

A terra é de grande importância pra nós. Nós se sente cheio de capacidade de morar na colônia. Ser beneficiado. De ser enxergado e ser reconhecido como hoje nos tamo. Reconhecido no mundo. Como colono assentado por que? Porque nos passamos a trabalhar e lutar com comunidade. passamos lutar com associação e isso mais elevado. Por que de primeiro, no tempo passado nós não era reconhecido nem como assentado nem pra ir no hospital. Hoje nos tamo assentado aqui porque nos temo capacidade fomo beneficiado pelo INCRA. Tamo enxergado pelo presidente do INCRA. (JOSÉ IVAN 41 anos, Grupo Focal em Jul-2006)

Nossos lotes são pequenos, são poucos. Pra deixar pros nossos netos e bisnetos, é claro que ela vai ser mecanizada pra eles poder ficar na terra e pra isso precisa de ajuda do presidente mandar máquina pra trabalhar na área. (SOCORRO 50 anos. Grupo Focal em 2006)

É organizar também nosso grupo e trabalhar junto pra que nós tenha força para brigar lá fora com o poder grande, lá de fora. Pra ver se nós consegue alguma coisa que nós não tem

¹² Grupo Focal foi uma das nossas técnicas de coleta de dados.

aqui dentro. Por que se for esperar só por eles também fica difícil. (CARLOS 35 anos, Grupo Focal em 2006)

Este diálogo transcreve falas e sentidos dos sujeitos assentados, que se cruzam com as recordações do passado para tecer uma das faces da identidade do seu tempo presente. A seqüência das configurações dos argumentos desses sujeitos modificou-se e ultrapassou a mera perspectiva da somatória de argumentos (ELIAS, 1994). Em uma seqüência de idéias entremeadas, esses sujeitos apresentaram uma composição de argumentos, numa interdependência contínua.

No momento inicial do diálogo, há a demarcação do pertencimento do sujeito assentado na sociedade. Essa definição confirmou-se para o sujeito assentado a partir do momento em que o outro, neste caso, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -INCRA¹³ reconheceu a sua condição de ser assentado ao lhe possibilitar acesso aos benefícios e financiamentos.

Na segunda seqüência, a narrativa mostra, na percepção desse sujeito, que a terra reconhecida pelo INCRA como um lote do assentado não é suficiente para satisfação dos seus desejos, em função do tamanho de terra e da capacidade produtiva a partir do trabalho manual. Hoje, faz-se necessário, segundo essa fala, mudanças na forma de produção. Isso mostra que o sujeito assentado vai requerer outra perspectiva de reconhecimento. Ele quer sair da condição de assentado, que produz na terra a partir da sua força de trabalho, auxiliado por instrumentos manuais, como a enxada, o carro-de-mão, o terçado, para a perspectiva de um sujeito que possa ser um assentado, mas que produza na terra, mediado por instrumentos mecanizados.

Na terceira seqüência, percebe-se a consciência do sujeito de que o reconhecimento esperado pela mudança de perspectiva de vida (de instrumentos manuais para instrumentos mecanizados) projetada na seqüência anterior só será possível mediante a ação e a mobilização desses sujeitos para se fazerem reconhecidos pela sociedade de forma mais ampla.

Assim, podemos dizer que o “ideal” do sujeito assentado, estabelecido por esses sujeitos na seqüência da configuração de seus argumentos apresenta uma representação, quando analisados de forma articulada, que se funda e se desenvolve juntamente com a

¹³ Ver em Elias (1994) a idéia de que nas sociedades menos desenvolvidas há um distanciamento dos sujeitos mais velhos em relação à ação do Estado. Desta forma as relações se dão no nível pessoal e familiar. Uma comparação com a idéia de que Instituição é impessoal distante, o sujeito assentado destaca a pessoa do Presidente, do referido órgão

relação que esses assentados estabelecem na própria sociedade, ou seja, para esses sujeitos existe um reconhecimento, e esse reconhecimento precisa ser modificado; a modificação dar-se-á pela mobilização dos próprios assentados.

Desta relação, entre o sujeito e a sociedade emerge este conhecimento sobre si como elemento significativo da sua auto-imagem. Nascimento (2002, p.130) afirma que, “no contexto do cotidiano, os conhecimentos do senso comum são produzidos para dar sentido à vida, estruturar as informações e as ações”, orientando a construção da identidade, bem como, editando valores de si, dos outros e do mundo.

A respeito do sujeito que luta pela terra, podemos dizer que ele busca abrigo e pertencimento e, mais que isso, procura os significados que possam enraizar sua cidadania. A narrativa poética de Marcos Valle (1968) possibilita imaginar esse sujeito e captar a dimensão da força de seu desejo, suas paixões, sua capacidade de amar e de morrer, numa relação que se constitui no limiar entre a doçura e a luta, na defesa do seu objeto desejado:

♪ A mão que toca um violão, Se for preciso faz a guerra, Mata o mundo, fere a terra. A voz que canta uma canção Se for preciso canta um hino, Louva a morte.Quem tem de noite a companheira, Sabe que a paz é passageira, Prá defendê-la se levanta, E grita: Eu vou! Mão, violão, canção e espada...desfilando vão cantando Liberdade, Liberdade, Liberdade, Liberdade... ♪

Um paralelo entre os desafios que são impostos pelo mundo humano, que faz com que o sujeito se precipite na luta e “ viva perigosamente” (GUIMARÃES ROSA, 1979), e o universo do sujeito assentado que, para realizar seus desejos precisa se organizar em movimentos, projetar-se à luta, nos possibilita falar que esses sujeitos “ainda que ignorados, ocultados e renegados, resistem, reinventam formas de sobrevivência e continuam pulsando, longe ou perto de nossa atenção ou nosso chão” (PACHECO, 2006, p.19).

Isso permite refletir que a luta pela terra, constituiu-se na conquista de sua autonomia e de sua individualidade, por meio do enfrentamento constante com as instituições sociais (Estado) que não os satisfazem, em relação aos desejos que lhes apresentam, seja por omissão ou limitação (LOUREIRO, 2001). As vidas desses sujeitos são marcadas por histórias de sucessos e fracassos, conquistas e derrotas, conflitos e cooperações, que entrelaçam a constituição do sujeito assentado.

Para uma melhor compreensão dessas histórias vividas, algumas ocorrências nas falas desses sujeitos evidenciam as emoções de não possuir e de possuir o seu pedaço de terra, ancoradas no sentimento de que terra significa trabalho e sustento para a família:

Quando a gente não tem o pedaço de terra, a gente se sente sem nada, né? Muito triste não tem onde trabalhar, pra produzir, pra manter a família.

Aí depois que passa a ter o pedacinho de terra. Ele já se sente com mais força porque aí ele diz isso aqui é meu.

Mulher do sujeito assentado ao presenciar o relato, Interrompe e diz: - Graça a Deus!

O assentado retoma o seu discurso e destaca: É meu. Não é nosso. Nosso fica muito longe. Dali ele já vai trabalhar já tem com que criar os filhos. E depois dos filhos, já tem pros neto, e, a Terra, nunca se acaba mais. (ANTONIO 38 anos, Grupo Focal em Jul-2006)

O processo de identificação do sujeito assentado com a terra está para além da sua relação com ela. A sua identidade de assentado tem na terra uma das faces que a compõe. O sujeito assentado é sujeito da terra, ele trabalha na terra e dela tira o seu sustento. Como reflete Leonardo Boff (1999, p. 72):

O ser humano, nas várias culturas e fases da história, revelou esta instituição segura: pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí o homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela Voltaremos. A terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra, que na sua evolução, chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração; Numa palavra: somos a Terra no seu momento de auto-realização e de auto-consciência.

Pensar no sujeito assentado considerando sua existência/terra e sua relação com ela é assinalar que o seu processo de individualização (ELIAS, 1994) carrega num movimento alternado ao longo da história (tempo), e do próprio território cultural (espaço), de conquistas e de derrotas.

O poder de o sujeito escolher por si, dentre outras coisas, é uma exigência que logo se converte em “*habitus*”¹⁴ (ELIAS, 1994, p.9), em que a necessidade do sujeito assentado e o ideal projetado por ele, são avaliados na escala de valores sociais, tanto no sentido positivo quanto no negativo. Assim, felicidade e infelicidade, prazer e desprazer, fazem parte de uma

¹⁴Elias (1994) se interessa tanto pela gênese do *habitus* quanto as razões de sua evolução. Assim, a composição social e a auto-imagem (a maneira como a sociedade é compreendida, a maneira como as diferentes pessoas que forma essa sociedade entendem a si mesmas) fazem parte desse conceito.

mesma dinâmica social, que podem ser acolhidos ou não, dependendo do apoio que a estrutura social lhe oferece.

Essas polaridades entre um campo e outro, como felicidade e infelicidade, sucesso e fracasso, proporcionam a esses sujeitos um movimento também dialético e psicossocial, que envolve a liberdade, e o risco de sua própria escolha. Referentemente às possibilidades da satisfação das necessidades dos desejos do sujeito assentado, que demarcam a sua identidade na terra, Hébette (2004, p. 40) analisa:

Os trabalhadores do campo têm ainda, muito a avançar em direção à conquista e à afirmação de sua cidadania. Sem dúvida, terão de melhorar sua organização, ampliar a participação de sua categoria e praticar plenamente a democracia interna para poder contribuir com a democratização.

A identidade "nós", desses sujeitos desejosos de terra e construtores de assentamentos, é balizada por uma relação relativamente frágil com o Estado, o que implica, nesses sujeitos, sentimentos de descrenças quanto à ajuda, à proteção, e à satisfação das necessidades da sua coletividade (Elias, 1994).

Com base em autores como Castro (1998), Hébette (2004) e Loureiro (2001) podemos dizer que a necessidade do sujeito encontrar terra, conquistá-la pela luta, demarca a fragilidade da política do Estado de fixação do "Trabalhador da Terra". Isso nos permite, ainda, inferir que estes sujeitos definiram processos específicos de organização social que lhes garantissem a sobrevivência na terra e a permanência na/da terra. Neste contexto é que o trabalho foi incorporado ao sentido da terra.

Para Loureiro (2001), a compreensão do sujeito desejoso de Terra de que ele precisava lutar para obtê-la fez com que se percebesse como pertencente ao grupo de excluídos. A consciência desta exclusão o impulsionou à luta por seus direitos e por uma inserção social mais justa. Para a autora, essa idéia parte da concepção de que se estabeleceu entre estes sujeitos resistentes, uma solidariedade comum às diversas formas de expulsão do campo.

A representação simbólica demarcada pela figura do sujeito que produz na terra e as descrições do seu cotidiano trazem as imagens da ação do sujeito no seu trabalho manual. A terra, por si só, não define a sua identidade. O que vai definir essa identidade é a relação de trabalho que esse sujeito desenvolve. Neste sentido a terra e o trabalho são demarcadores da identidade desses sujeitos. O Trabalhador da terra transforma-se em agricultor a partir de seu trabalho. As imagens ecográficas abaixo registram o sentido da relação que se instituiu entre o sujeito, a função que ele ocupa (trabalho) e a terra.



Aqui eu desenhei um senhor trabalhando. Arrancando um tronco de mandioca já na roça. Tem um pé de milho aqui e o arroz pra cortar e ele tá arrancando mandioca pra butá na água pra fazer farinha pra ele comer. e aqui o milho pra criar galinha. Aqui é o arroz pra ele comer e vender também. Pra ser agricultor tem que ter a terra dele e produzir

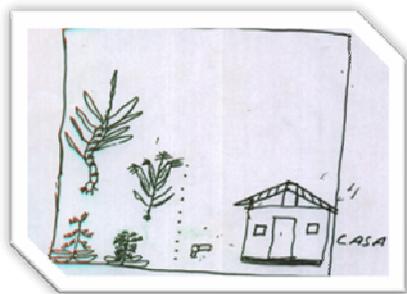


Aqui o trabalhador. olha ai o. bonito né. tá qui o jerimum, a melancia o caju, maxixe, o pepino, o milho a banana a mandioca coco, maracujá, pimenta, tudo o que esse colono produz. aqui significa a mata. (RAIMUNDO, 33 ANOS, DESENHO -2 Grupo Focal em

Nas imagens iconográficas, esses dois assentados demarcam a sua condição de sujeito a partir do trabalho na terra. Tanto o trabalho quanto a terra são conceitos que coexistem na identidade dos sujeitos assentados do assentamento CIDAPAR. Ou seja, nas palavras de José Guilherme “*ser agricultor ele tem que trabalhar*”. Nesta compreensão, as identidades destes sujeitos são determinadas pelo nível de relação e trabalho que ele mantém com a terra.

A sua permanência nesta condição de ser assentado e o sentido de sua existência como “Trabalhador da terra” ou “agricultor” são demarcados pelo próprio nível das realizações desses sujeitos. É o caso da realização explicitada pelo sujeito assentado que visualizamos na narrativa abaixo. Nesta imagem, este assentado definiu felicidade a partir de dois reconhecimentos: a) No âmbito pessoal ligado a percepção da capacidade de se manter, b) e o que o Estado via o INCRA o reconhece como “dono da terra”. Isso significou, para esse sujeito sossego e felicidade. Ele, destaca que, na sua relação com a terra, ela converte-se em um outro que dá possibilidade de sobrevivência por extrair do outro-Terra o seu sustento, conforme a imagem objeto, que serve para o seu uso.

O que eu desenhei aqui foi a quadra da minha casa. Foi a quadra da minha roça que eu trabalho de agricultor. Quer dizer que eu me manto. E eu gosto de morar minha área de terra, porque já foi organizado pela INCRA



Terra, trabalho e resistência configuram nas narrativas desses sujeitos assentados o princípio de sua forma de ser, fazer-se sujeito Trabalhador da Terra. Se para Guilherme ser agricultor tem que ter terra para produzir, o Raimundo e o Bené confirmam a necessidade do trabalho na terra, para marcar essa identidade. Podemos então dizer, que se no passado, segundo Loureiro (2001), o trabalho foi incorporado à comunidade e ao lote para estabelecer as condições materiais legais para a resistência à expulsão¹⁵, diante dessas três imagens e falas, destacamos que o sentido do trabalho se configurou como um dos elementos da caracterização identitária do assentado.

O trabalho pesado e o viver com sacrifícios foram as características comuns no cotidiano das pessoas que habitam esse território do assentamento CIDAPAR. Para garantir o sustento, esses moradores exerceram as mais diversas atividades braçais e dependeram da relação familiar.

Isso demonstra que o sujeito assentado por si só, fora dos elementos constitutivos, das relações sociais e das formas de uso e produção da terra, não pode ser reconhecido como Trabalhador da Terra, identificado como agricultor, e nem tampouco ter uma identidade de agricultor..

Ao constituir para si a identidade de Trabalhador da Terra, esses assentados contrapõem-se as caricaturas que comumente lhe são atribuídas de “João Ninguém¹⁶”, um “Jeca Tatu¹⁷” e passam a considerar-se sujeitos que fazem parte da natureza, e vivem a partir dela. Afinal, “*sem terra não há trabalho*”. Portanto, esses sujeitos passam a defendê-la como quem defende a sua própria condição de existência de ser.

¹⁵ Um ano e um dia é o prazo mínimo estabelecido por lei para configurar a posse mansa e pacífica de um lote de terra.

¹⁶ Referência popular àquele que não tem visibilidade.

¹⁷ É interessante observar que os tipos e mitos parecem bastante enraizados na formação sociocultural, político-econômico e psicossocial brasileira. Figuras que estereotipam valores, ideais e modos de ser. O Jeca Tatu segundo, Octavio Ianni (2004, p.73), é a gênese da nova ética do trabalho, contrapondo-se ao trabalho escravo, esse agora é dignificante. Por isso, o Jeca tatu, sofre tanto.

O ponto que destacamos é que o sujeito assentado, ao realizar essa imagem de si como Trabalhador da Terra/agricultor, refere-se ao seu próprio padrão de vida e dos seus. Uma consciência de si, que vem resistindo, à sua maneira, e dando continuidade ao seu projeto de vida de ser assentado como Pequeno Agricultor, e, uma consciência do outro que, sob a ótica do modelo de desenvolvimento ainda vigente, visa ao grande latifúndio. Como analisa Loureiro (2001, p. 99):

O que é rejeitado não é nem o progresso (pois a esse querem ter acesso), nem a incorporação da Amazônia e das terras aos mercados (com o que eles também se beneficiaram). A questão está em que eles rejeitam o modelo excludente pelo qual se dá a incorporação da região ao mercado – isto é, criando e aprofundando a formação de bolsões da miséria, em meio à natureza abundante e generosa.

Assim, na práxis da vida social dos sujeitos que lutam pela terra, é constante o interesse, no caso dos assentados, pelo equilíbrio entre a satisfação das necessidades básicas e as perspectivas de vida que ele projeta, embora possamos dizer, fundamentados em autores como Stédile (2000), que o “vir-a-ser” do sujeito assentado é mediado por vários “ideais”, constituídos nas diferentes concepções de reforma agrária¹⁸, e não pelas condições reais que os programas de assentamento proporcionam a estes sujeitos.

Desta forma, a lacuna entre esses programas e as discussões da coletividade acerca do ideal de vida dos sujeitos que vivem no campo gera tensões constantes entre os sujeitos que têm na terra uma das faces de sua identidade e a capacidade do Estado de satisfazer os desejos desses sujeitos.

Essa dinâmica entre o “ideal” e o “possível” é sintetizada, nas análises de alguns autores, como Medeiros (2003), Stedile (2000), como uma instância que independe do significado utilizado pelos diversos governos brasileiros. A reforma agrária (ideal) é compreendida tanto como uma das faces da luta contra a desigualdade econômica e social quanto como uma das ferramentas para a construção da democracia efetiva. Entretanto, numa perspectiva prática, os governos brasileiros terminaram por apresentar à sociedade uma reforma agrária com o pêndulo do sentido voltado para ações e projetos, que reduzem a riqueza de sua significação: política compensatória, caminho de combate à pobreza no campo, inserção de pequenos produtores ao mercado de trabalho são exemplos de limitação das ações práticas que o Estado tem disponibilizado aos sujeitos desejosos de terra.

¹⁸ Segundo Stédile (2005) não há na literatura atual um consenso sobre o ideal de reforma agrária, o que implica que não há consenso sobre o ideal do sujeito de reforma agrária. O que existem são vários perfis traçados a partir de perspectivas políticas e ideológicas variadas.

Loureiro (2001) confirma que as ações dos sujeitos assentados são invisibilizadas pela forma de acesso aos bens de serviços na conquista da terra. Os sujeitos assentados ficam basicamente entregues ao acaso ou a procedimentos padronizados, tidos como adequados, sem considerar os desejos das próprias condições de realizações.

Segundo Hébette (2004), as atitudes políticas do governo brasileiro, salvaguardando os interesses das grandes propriedades, dos latifúndios, encorajaram a entrada do capital especulativo nas áreas de fronteiras econômicas (áreas de expansão do território brasileiro) atrás dos machados dos colonos, nas terras indígenas, nas terras de limites e títulos, ampliando cada vez mais a centralização da terra e a exclusão social.

Em contrapartida, a ausência do Estado no papel de provedor da cidadania, a partir da democratização da terra e do que ela representa para os sujeitos que nela buscam pertencimento nesta sociedade, faz com que estes sujeitos tomem para si a tarefa de “distribuir” terras ou de conquistá-la.

Autores como Arroyo (1998), Caldart (2004), Hébette (2004), Prado Júnior (1960) e Stédile (1999), independentemente de suas posições ideológicas e áreas de conhecimentos, mostram que os altos índices de pobreza, de exploração do trabalho e, de exclusão social, contrastados com indicadores de concentração de riqueza e poder na mão de uma minoria, ampliam o desejo pela terra, e este adquire uma força capaz de aglutinar milhares de pessoas, na busca de sobrevivência e por melhores condições de vida.

A história da sociedade agrária brasileira é marcada, a partir do início do século XX, por diversas formas de luta contra o latifúndio, em defesa da pequena propriedade, e sobreexistem até hoje, com formas e atores sociais diferenciados. Especificamente na região do nordeste paraense, essas formas de luta e distribuição da terra, realizada pelos próprios sujeitos que a desejaram, constituíram-se de movimentos como Banditismo Social¹⁹ (Quintino²⁰) a movimentos sociais legitimados, como os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR's), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) entre tantos outros.

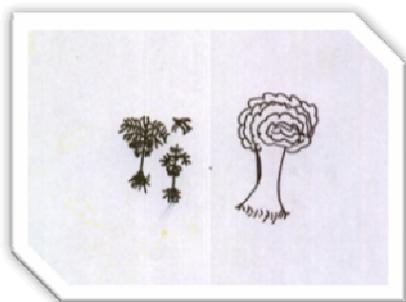
Desta forma, no exercício da pressão social com que procuram a concretização de seus projetos, os movimentos sociais do campo visaram, em suas ações e estratégias, a que o Estado se colocasse a serviço de toda a sociedade, e não apenas de um grupo social. Um

¹⁹ Bandido de Honra- homem que vem cristalizar em sua pessoa e em seus gestos as frustrações de um povo, de miseráveis e vem vingá-lo, ao estilo de Hobsbawn redresseurs de torts.

²⁰ Loureiro(2001)- Estado, Bandidos e Heróis, analisa o papel social de Quintino no Processo de ocupação da Gleba CIDAPAR.

movimento que transformou a perspectiva da luta do próprio assentado de movimento de luta pela terra, para movimento de permanência na terra.

Ao representar sua relação com a terra por meio de desenho Antonio, marca essa identidade de ser trabalhador da Terra. Uma referência marcante tem sua existência, no trabalho e na capacidade de produzir alimento:



Isso aqui é um pé de cacau e pé de coco, isso aqui é o que a gente produz pra gente comer. a terra é muito importante pra nos todo semo pobre e semo rico sem a terra não somo ninguém. O agricultor é trabalhar na terra e ser cultivada por trabalho nosso. Produzir alimento. Isso aqui é um pé de

Essa capacidade de conhecer a si e diferenciar-se do outro, de reconhecer o outro como ser humano e ser reconhecido como tal, é atividade tipicamente humana, mediada pelas relações sociais e pela comunicação. Como narra Ciampa (1987, p.127) “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida. Um projeto de vida”.

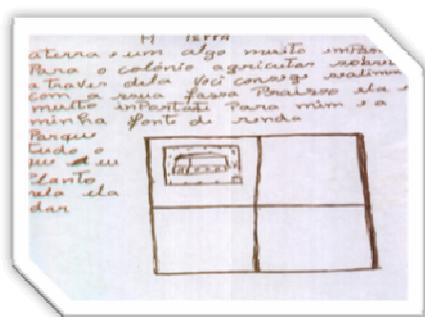
Nesse universo de modos de vida, desencadeados em territórios dos assentamentos, a dinâmica relacional entre a natureza e a cultura possibilitou-nos o diálogo com Thopsom (1998) quando diz que parece haver pouca relação entre o trabalho e a vida. “As relações sociais do trabalho são misturadas, e o dia de trabalho se prolonga ou se contrai segundo a tarefa. Nesse sentido, não há grande senso de conflito entre o trabalho e o passar o dia” (THOPSOM, 1998, p. 271).

O trabalho e o modo de produção são categorias explicativas das relações sociais de produção e de existência. Trazem as marcas dos valores e das simbologias que foram impressas pelos sujeitos. Castro (1998 p.98), ao realizar seus estudos sobre as sociedades tradicionais, afirma:

[...] todas as atividades produtivas contêm e combinam formas matérias e simbólicas com as quais os grupos humanos agem sobre o território. O trabalho que recria continuamente essas relações reúne esses aspectos

visíveis, tangíveis e simbólicos [...] nas sociedades ditas tradicionais no seio da pequena produção agroextrativista, o trabalho é representado por um caráter único, ou seja, reunindo nos elementos técnicos e de gestão, o mágico, o ritual, enfim, o simbólico.

Assim, podemos inferir que a posse da terra representa simbolicamente a conquista de outros desejos humanos, como o enraizamento que dá sentido à vida, trabalhar para ter saúde, comida, moradia. Ter liberdade, na condição de dono de algo, e suprir as suas necessidades e de sua família, passam a ser sinônimo de felicidade e de prazer. A realização do seu projeto de vida, a “melhoria da qualidade de vida”, enfim, a garantia de que é reconhecido como sujeito capaz, é a simbologia da leitura do desenho de Carlos:



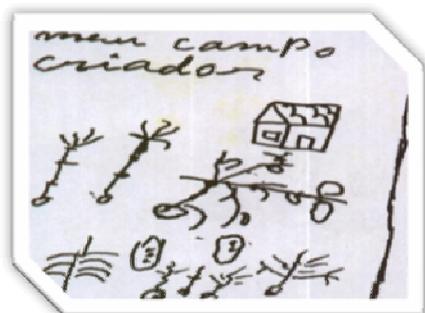
A terra é um algo muito importante para o colono agricultor sobreviver através dela. Você consegue se alimentar com a sua força. Por isso ela é muito importante pra mim e a minha fonte de renda. Porque tudo o que eu planto nela, ela dá. (CARLOS, 35 anos, DESENHO -5 Grupo Escolar Jul 2006)

Esse sentido de enraizamento expresso nos sentimentos de Carlos “*you can feed yourself*”, constitui como nos fala Nascimento (2002), o ideal do ego, simbolizado pelos projetos de vida desses sujeitos, na capacidade de manter a sua existência sem depender do outro, são suas formas de obterem prazer e felicidade. Daí se concluir que o projeto de vida é estruturante na existência do sujeito.

A analogia com a narração bíblica, do povo de Israel em busca da terra prometida, pode possibilitar a compreensão do desejo pela terra, vivenciado por mulheres e homens, que, no passado e no presente, formaram e formam a população brasileira. Sujeitos que se desenraizaram de seu território, despojaram-se de si mesmos, e ousaram criar um novo. Uma nova relação com outros homens, com a natureza e com a criação de uma “nova” cultura.

Essa opção pelo trabalho na terra constituiu-se no momento em que a Terra representa num só tempo, as condições materiais de sobrevivência da família e dos filhos. A terra, segundo Loureiro (2001), está no centro do movimento pela potencialidade real no tempo presente dos indivíduos, pelos elementos simbólicos que ela encarna em relação ao futuro e pela forma de vida que esses sujeitos imaginam viver.

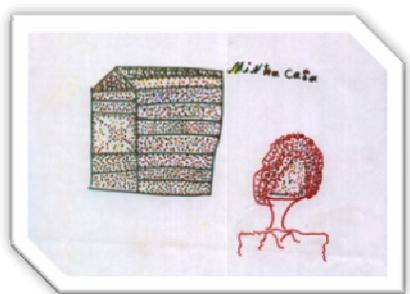
Como veremos a seguir, são sentimentos que surgem das narrativas explicativas das imagens abaixo, que correlacionam a terra ao sustento e moradia:



isso aqui é meu canto, minha roça. aqui tem pé de bananeira que eu planto. Tem o arroz, tem cana, tem melancia. Plantar sustento dos meus filhos. Aqui tá o meu canto criador (a terra é que nós cria) . (FRANCISCO, 45 anos, DESENHO -6 Grupo Focal em Jul-2006)



Aqui é o nosso setor. De tudo tem lá, banana, abacaxi, abacate, e um pé de pupunha. A terra serve de muita coisa, para nosso alimento, que são plantado na terra. Então o que a terra tá dando, taí a amostra por enquanto só isso. Porque não plantamos mais. e não planto mais por que a área é pequena, se a área fosse grande mais tinha.



A minha casa toda feiosa e, uma árvore de abacate. A terra é tão bom pra mim . Todo dia eu tô em cima dela. A gente pisa nela toda hora, todo dia. E, a terra é muito boa pra gente. dá muitas coisas boa. dá milho, dá feijão, dá arroz, dá a batata. É a terra e o meu trabalho que dá isso. (NAZARÉ, 32 anos, DESENHO -8 Grupo Focal em Jul-2006)

Aqui tá significando que no inverno as planta fica mais bonita, mais viçosa. Aqui a vaca magra tá no verão, o pasto tá feio. Aqui o menino apanhando açai e a menina apanhado banana. A terra é uma coisa muito especial na vida da gente. porque sem a terra a gente não vivi. E o que destrói a gente é a terra. A gente trabalhou em cima da



Eu desenhei o pé de banana, o pé de coco, uma casa, um pé de laranja e, uma mulher. A terra frutífera muito tipo de planta e alimento. A terra é onde eu moro e vivo. (SOCORRO 34 anos, DESENHO -10 Grupo Focal em Jul-2006)

Assim, a composição da faceta de pertencimento a terra a partir do trabalho e moradia representados nestes desenhos, constitui uma fonte para a reflexão acerca dos papéis sociais, sentidos por serem moradores desse lugar, e reforça a luta pelos direitos sociais. Ao falarem de sua relação com a terra, projetam a vontade de fazer parte de um assentamento capaz de lhes garantir moradia decente, alimento e produção farta.

Como analisa Stedile (1999), em decorrência do processo de exclusão da terra e do que ela representa para os sujeitos que a desejam, apareceu uma cultura rebelde, que subverte ao reviver formas socioculturais tradicionais e mobiliza os trabalhadores da terra para a luta, por meio da interpretação e significação que conferem à própria existência. Essas interpretações e significações passam a ser defendidas e regularizadas, não apenas pelos movimentos sociais, mas também pelas análises teóricas nas academias.

Independentemente da forma de luta adotada por esses sujeitos para obter o seu pedaço de chão, eles criam e apresentam práticas culturais portadoras de caráter desrotinizador (ELIAS, 1994), que expressam comportamentos e tensões como formas alternativas frente às rotinas habituais de criação de novas comunidades estabelecidas pelo Estado. Portanto, ao tomarem para si, a tarefa de apropriarem-se da terra, sem a interferência direta do Estado, no momento inicial da ocupação, estes sujeitos criam uma nova dinâmica

territorial, constituidora e constituída por eles que, posteriormente, precisa ser reconhecida pelo Estado.

Assim, somos impelidos a compreender que a estrutura social deve transpor mitos, representações e preconceitos que se cristalizam e assumir uma nova conduta de desenvolver políticas afirmativas, como propõe Arroyo (2001) objetivando à inclusão de grupos sociais como os do campo, que, até então, tiveram suas vozes caladas e deixadas ao anonimato e à própria sorte. Nesta perspectiva, Loureiro (2001, p. 31) destaca o papel do movimento social:

o movimento social e o conflito são sempre expressões de um grupo social não somente organizados, mas, enraizados socialmente. Pressupõe-se que somente os grupos ou classes organizadas e não os indivíduos isolados podem carregar consigo uma trajetória histórica. Isto é, serem portadores de mudanças históricas.

Nessas correlações de forças, foram construídas representações de ser sujeito do campo, que lhe reservam posições, encaminham atitudes políticas e formas de educar. A representação “de-eles” depende de relações sociais mais amplas. Não se trata apenas de um sujeito da terra, mas de um sujeito que interagiu com a sociedade de forma mais ampla. Uma relação dialética narrada pelo próprio assentado:

Apenas eu sou o escravo da terra. Se ela é minha mãe ela tem o direito de me sustentar. Se eu que luto, sol a sol, chuva. Enfrento cobras e barrancos pra lutar pela terra pra arrumar o pão pra mim comer. E, para sustentar certas gente, que nós nem conhece. Se nós veve mais pobre é porque nós faz a carga tributaria comer tudo que nós ganha. (CARLOS, 35 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Embora nessa narrativa o conceito de direito tenha o mesmo sentido de dever, ela ressalta a consciência do sujeito assentado de que as suas ações influenciam e sofrem a influência das interações sociais mais amplas. O trabalho, nesta composição de sentidos, aparece como o elemento-base da interação do indivíduo com a sociedade. Ele trabalha tanto para si, quanto para o outro.

Nessa trama das relações que se estabeleceram na identidade do assentado, ele é o elemento demarcador da semelhança, por ser o assentado, um sujeito trabalhador. Ao mesmo tempo, nas marcas da diferença, ele é o trabalhador que luta tanto na própria atividade para

produzir e neste aspecto foram destacadas as condições do seu trabalho, sol a chuva, quanto também ele é o trabalhador que luta pela terra, para garantir a condição de trabalhador da terra.

nós só viemo a ter mais força quando o pessoal passou a se reunir, passemos a brigar pela terra, essa área de terra aqui foi ganhada com sangue. Essa terra aqui não foi ganhada de achamento, de graça não, ela foi ganhada no grito, no disispero, sangue e muita morte. (BENÉ 50 anos, Entrevista Conversacional em jun/Jul-2006)

Na trama de inúmeras representações que o sujeito assentado possui de “si” (continuidade e transformação) e dos “outros” (semelhantes e diferentes), é que se processam e orientam as demais representações do mundo a partir desse “sentido de si” continuamente refeito (ELIAS, 1994). A sua identidade de assentado, “trabalhador da terra”, constitui-se na percepção que o sujeito tem de sua relação com os outros diferentes dele, como nos mostra o sentido implícito do argumento construído do próprio assentado:

Se eu sou trabalhador e sou pobre é que eu estou sustentando quem eu não conheço, a carga tributaria come tudo o que produzo. (CARLOS, 35 anos, Grupo Focal em Jul-2006)

Esse sentido de ser explorado pelo social que emergiu da narrativa de Carlos é reforçado pelos argumentos do Zé Brilhante. No entanto como podemos perceber esse ultimo sujeito evidencia em sua narrativa a condição de trabalhador da terra, como um sujeito explorado pelo social que lhe cobra altas taxas tributárias, quando nos diz que “o valor final do seu trabalho não lhe pertence”, há uma consciência de que a exploração social e as condições de miséria ultrapassam o território do assentamento, fazendo com que estes sujeitos sustentem a opção pela sua forma de vida, projetando, na condição de ser agricultor, a perspectiva de vida da sua família:

Trabalhando juntamente com os filhos, incentivando os meus filhos para que não larguem de ser agricultor, por que eu vejo muita miséria que ocorre ai fora. De filho de agricultor que sai do mato, da sua agricultura do seu tudo que ele tem (tem açai, tem criação, tem a lavoura, tem tudo o

que ele produz) para ir mendigar lá pra Belém São Paulo, Rio de Janeiro, por aí...então meus filhos não faz isso. Não faz por que eu peço que não faça. Porque no nosso assentamento nós temo o açaí, nós tem o gado, nós temo o porco, nós temo o bode, nós temo a galinha. Temos tudo e não precisamos comprar. Nós vende. (ZÉ BRILHANTE, 52 anos em Grupo Focal em Jul/2006)

Nessas relações e sentidos, que o assentado imprime a si mesmo, vale ressaltar que, apesar do elo comum, “a luta pela terra”, ninguém apresenta uma condição estável, plenamente definível. Há nessas relações o dinamismo da vida e a característica do indivíduo que só se constitui nas relações com os “eu” e com os “nós”. Esse nosso argumento sustenta-se na idéia de que, no território do assentamento, o sujeito assentado “eu” participa de vários e diversos grupos, entremeando diferentes identificações. Não há um “eu” ou “nós” idênticos a si mesmo, ininterruptamente como afirma Brandão (2002). Ou seja, em todo o território do assentamento, há indivíduos e grupos. Portanto, todo “eu”, assentado, comporta vários “nós”/Interações dos assentados. O eu/nós, singular e plural, coexiste, em processos de construção de uma identidade de ser assentado.

Assim, a identidade do assentado se inscreve numa zona de conflitos postos em que as semelhanças e diferenças entre o sujeito e o grupo, entre o singular e o plural, entre as necessidades internas e grupais estão sempre presentes (LIPIANSKY, 1992).

Nesse chão, onde as identidades se constroem nas relações entre os “eu” e os “nós”, a possibilidade de diálogo com Elias nos permite compreender que nas ampliações das relações sociais do assentamento, o ideal do “eu” assentado modificou-se. A sua identidade não é estática, e está num constante processo de desenvolvimento “toda posição do indivíduo em sociedade, e, portanto, as estruturas de personalidade dos indivíduos e suas relações mútuas, se modificam de maneira específicas” (ELIAS, 1994, p. 146). Em nossa percepção, ele passou de um sujeito que luta pela terra, para um sujeito que trabalha na terra, um provedor da família, agricultor que hoje deseja outra forma de trabalhar com a terra.

treze ano que nós tamo aqui, ninguém nunca trabaiô com a cabeça, tabaiava só com a mão (pausa). Porque se nós vem trabalhando com a cabeça esses treze anos, nós tava melhor. O sítio é desse tamainho, a terra tá fraca se nós continuá a plantar com a mão, nós não vai pra frente. Nós tem que trabaiá com a cabeça.

A gente planta, se esforça, tem gente que diz: - vende isso aqui. Eu digo: nós num vende.

Porque não adianta a gente vender. Sair daqui ? pra onde? Acabá com o que tem vai pra onde? Nós vamo esperar aqui! Quem espera Deus alcança.

E aqui nós ...eu tenho esperança de que nós pode arranjá um pouco mais. (MARIA DE NAZARÉ -50 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul -2006)

Eu até tenho plano de continuar na agricultura. É eu comprar uma máquina pra ará a terra. Hoje a minha vocação não é mais para a enxada. Eu tenho esse plano, de ganhar dinheiro e investir nisso aí, eu mexer na agricultura dessa forma assim, com a terra mecanizada. Eu acho que manual mesmo, a produção é muito pouquinha a maneira de obter mais lucro é a terra mecanizada. (JOSÈ IVAN, 41 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

A composição da lógica das idéias dessa narrativa encaminha-nos para a discussão, ainda que limitada, das idéias de Martins (1985) de que a lógica da economia familiar, desses trabalhadores da terra, é tradicional e de excedentes. Ela não pode ficar à margem da expansão do capital agrário; ao contrário, ela tem se constituído como orgânica ao capitalismo no campo.

O desejo do acesso aos instrumentos tecnológicos para os trabalhos agrícolas, ou no campo de forma em geral (agrários), constitui-se como uma das formas das reivindicações daquilo que foi negado a esse segmento social. Para Neto (1982), a suposta ou real modernização do campo brasileiro foi bastante conservadora. Essa modernização, na visão deste autor, realizou muito mais no plano agrícola²¹ do que no agrário. Ela não efetivou a democratização social e econômica do acesso à terra e as efetivas condições sociais e tecnológicas do trabalho com a terra.

Para Brandão (2007), os sucessivos “programas de reforma agrária” destinam, a princípio, aos homens da terra, somente porções residuais de “lotes” em assentamentos, precariamente assistidos, enquanto se empenham, uns após os outros, em apoiar os latifúndios de agropecuária de mercado e a incentivar o agronegócio, à custa de um crescimento

²¹ Ver em Neto (1982)- na perspectiva do desenvolvimento do plano agrícola, Neto, analisa que as formas de apropriação e concentração da propriedade fundiária , mantendo assim uma estrutura bastante conservadora.

deteriorado das condições de vida das famílias e de comunidades rurais e de degradação em vários territórios.

Desta forma, o sujeito assentado, o sujeito da terra, que em nome do desejo desbravou a mata, arrou a terra, é também o sujeito “nós” que luta pela sua autonomia e garantia da sua condição de existência como trabalhador da terra. A dinâmica de sua luta ainda gira em torno de vozes que ecoaram em uma e em outras gargantas a consciência necessária do grito coletivo, como se fosse primal, pela defesa do direito de ter sua terra e nela permanecer e produzir.

Essa percepção que o sujeito, desejoso de terra, possui de sua própria existência o conduz à perspectiva de movimento constante de encontros e reencontros com a sua identidade com a terra e com a defesa da idéia do seu direito de ter direitos, como descreve o nosso depoente:

Já tive vontade de morar na cidade, porque a gente precisava de alguma coisa melhor que lá na cidade tinha e a gente aqui só ficava pensando e não conseguia. Hoje, nós já temo a estrada, a energia ta chegando, temo a escola do PRONERA que já tá por aqui. Então a coisa já se modificou. Melhorou, né ? aí eu não tenho mais vontade de sair daqui não. Melhorou a vida da gente. (CARLOS 35 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Depois que fui expulso das minhas terras por causa do conflito, morei na cidade por 12 anos. Não fiquei feliz de morar lá. Faltava emprego, faltava dinheiro, faltava sabedoria de arrumar um emprego. Ai eu voltei, por que minha família tava crescendo. Achei melhor eu voltar por que me criei na colônia, achei bom a colônia. Tendo uma terra pra cuidar. Se um dia eu faltar , tenho um pedaço de terra pra dar para os meus filhos. (FRANCISCO 45 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Essas lembranças dos depoentes permitiram-nos vislumbrar a dinâmica de suas histórias de vida, revividas a cada momento, quando acionam o campo da memória para falarem dos tempos idos e vindos. É perceptível nas suas falas a afirmação de que ser sujeito da terra está vinculado aos seus projetos de vida. Nessas narrativas, numa relação dialógica entre o vivido e o narrado, este último reconstruiu o campo das significações, trazendo à tona os sentidos que seus protagonistas deram a sua escolha de serem sujeitos da terra. Para o

Carlos, o campo hoje começa a disponibilizar o que antes não conseguia (estrada, energia e escola). Na segunda narrativa, Francisco referenda a sua opção pelo Campo, a partir da sua experiência (negativa) de vida na cidade.

Concordamos com os estudos de Hébette (2004) quando defende a concepção de que os assentados são sujeitos que desejam a oportunidade de acesso, não apenas à terra, mas também aos bens de serviço e alterações de espaços de vida, trabalho e produção.

Os desejos, de uma vida melhor levam o sujeito assentado a um constate movimento em busca de sua realização e que por sua vez o projetam a novos movimentos. Uma dinâmica poeticamente descrita, por Fernando Pessoa (2002):

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção o caminho novo, fazer da queda a dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura um encontro.

A dinâmica temporal (história de vida) e o tempo presente coexistem com o tempo passado e o tempo futuro e projetam estes sujeitos para referendarem, no seu cotidiano, o desejo da posse da Terra. Desejo este, cujos significados são construídos no dia a dia, na partilha com o outro, com a terra e com os saberes que são gerados nesse chão. Daí que nas narrativas dos nossos entrevistados a intencionalidade de sua relação com a terra modificou-se sem que esses sujeitos perdessem, em sua identidade, a própria relação com a terra.

No entanto, nesse território rural, o assentamento iniciou-se com a implantação de uma nova dinâmica, em que novas regularidades, novos saberes passaram a ser visados por esses sujeitos. Para Santos (2002), algumas dessas novas regularidades, só poderão ser, de fato, conquistadas quando o respeito às condições naturais (solo, água, etc), cederem lugar, em proporções diferentes e variadas, a um novo modelo de agricultura, baseado na ciência, na tecnologia e no conhecimento.

Assim, torna-se lógico, para nós, articular a idéia de que os fragmentos da história desses sujeitos nos proporcionam a perspectiva do seu projeto de vida. Desta forma, utilizamos a noção de projeto, trazida à Sociologia por Alfred Schultz (1979, p. 139), que a concebe como conduta organizada para atingir finalidades específicas:

Projetar, como qualquer outra antecipação de eventos futuros, traz consigo horizontes abertos, que somente são preenchidos através da materialização do evento antecipado: em consequência para o ator, o significado do ato projetado tem, necessariamente, de diferir do ato projetado.

Nessa dinâmica, a luta para a obtenção do pedaço de chão e mais o que simbolicamente essa posse de terra representa constituem a dinâmica do projeto de vida de ser assentado. Esse projeto está permeado pelo ideal ser dono da terra, de ser agricultor, criador, provedor de sua família e envolveu ações que muitas vezes se confundiram com as estratégias desenvolvimentistas²² implementadas pelos diferentes Governos da esfera Federal, mas que, ao mesmo tempo, estabeleceu conflitos, na medida em que esses sujeitos viram os seus desejos mutilados. Essa visão os leva ao desprazer, por não verem os seus projetos de vida realizados.

Nessa dinâmica, o tecido da vida social é movido numa subjetividade que vai nos remeter ao plano das funções psíquicas, graças às quais mulheres e homens podem atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas e projetar perspectivas. Como diz Nascimento (2002, p.108) “dos lugares de sujeitos sociais são produzidos saberes sobre si mesmos, sobre os outros e sobre os seus modos de vida”.

Nesse sentido, em que a construção do sujeito assentado processa-se enquanto ser, em relação ao seu projeto de vida, em que o parâmetro é estabelecido a partir dos valores do “ideal do eu”, é que nos aproximamos desse chão, que vivifica as raízes de sua constituição, que emanam das formas de dizer, sentir e fazer essa história. Essa análise, que ora apresentamos, não contempla a intenção de esgotar todos os acontecimentos envolvidos nessa trama de encontros e desencontros, de silêncios e gritos pela terra. É um caminhar na terra do outro, em suas buscas, em seus desejos e sentidos de seus projetos de vida.

2.1.2 Do desejo ao movimento: A mobilidade social dos sujeitos sociais que construíram o assentamento CIDAPAR

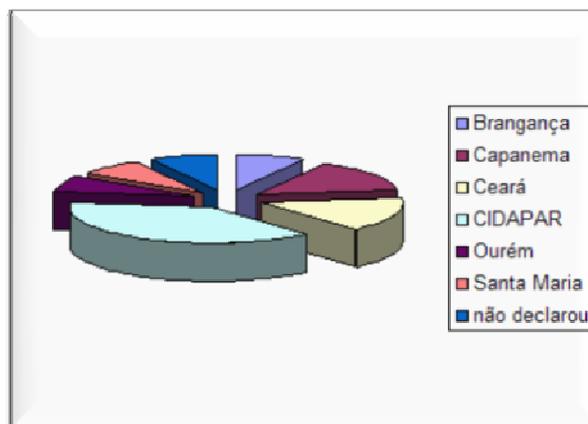
Os estudos de Abellem (2004), Castro (2000) e Hébette (2004) relacionam a chegada dos primeiros sujeitos ao território do nordeste paraense aos quatro grandes momentos que provocam movimentos migratórios, vinculados à busca da satisfação do desejo (humano) de possuir um pedaço de terra: o processo de colonização ibérica; a construção da estrada de

²²O Brasil se transformou numa experiência original de desenvolvimento acelerado e “excludente”, sob a liderança dos investimentos estatais e do capital privado estrangeiro, proveniente de quase todos os países do núcleo central do sistema capitalista. Durante todo o “período desenvolvimentista”, o Brasil manteve uma das mais elevadas taxas médias de crescimento mundial, ao lado de taxas crescentes de desigualdade social. Segundo Souza (tese intitulada, Reprodutividade do uso da terras em Viseu) a estratégia desenvolvimentista no Estado se materializou a princípio por meio de dois instrumentos: o primeiro foi a lei 5.137 de 17.10.1966 que, tendo como finalidade implementar a grande empresa agropecuária na região com o apoio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia- SUDAM, do Banco da Amazônia (BASA) e do Fundo de Desenvolvimento da Amazônia (FINAM), pautava-se na idéia de que a grande empresa teria a finalidade de acelerar as bases necessárias para garantir o atendimento das necessidades dos emigrantes que apoiados pelo governo federal e ou por conta própria ingressavam nessa região; e o outro instrumento de colonização protagonizado pelo governo federal foi o Programa de Integração Nacional (PIN) na década de 70 .

ferro Bragança-Belém; a abertura da Belém - Brasília, a construção da Pará/Maranhão. Estes estudos permitiram nos inferir que os sujeitos que ocuparam o território da CIDAPAR, lócus desta elaboração, possuem alguma relação com esta mobilidade social ocorrida no Estado do Pará. Isto significa que a identidade destes sujeitos se construiu na práxis da mobilidade social.

No entanto, os nossos dados nos revelavam que 8% de nossos sujeitos nasceram no Ceará e os outros 92% são paraenses, sendo que 38,4% nasceram no próprio território do assentamento, ou em cidades do nordeste paraense, geograficamente próximas, ao assentamento, como é o caso dos municípios de Capanema, Ourém ou até mesmo Santa Maria, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 3: LOCAL DE ORIGEM DOS ENTREVISTADOS



FONTE: Elaborado pela autora desta pesquisa a partir dos dados da Entrevista Conversacional 2006

Diante dos dados desse gráfico, como poderíamos falar que a dinâmica da vida dos sujeitos assentados constituiu uma face de sua identidade a partir da mobilidade social?

O fato é que, embora apenas 8% dos nossos sujeitos entrevistados tenham declarado como local de nascimento o Estado do Ceará, os depoimentos de 46% fizeram referência à origem nordestina de seus pais ou avós, que chegaram ao Estado do Pará, na sua grande maioria, ainda na década de 1930.

O papai é [...] era de Fortaleza. da cidade União do Ceará. e a mamãe é de... de Canindé.

Ele veio pra cá em 33, ficaram no Campo Grande, ali perto de Bragança. (ZÉ BRILHANTE 52 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul2006)

Entretanto, há uma dinâmica que é revelada nas histórias narradas. Infâncias de mudanças, em que estes sujeitos, ainda crianças, são levados pela família, de um território para outro. Como vimos em nosso gráfico, 61,5% dos nossos entrevistados, nasceram em cidades vizinhas ao território da CIDAPAR. Portanto, como nos diz Hébette (2004) trata-se de uma mobilidade de migrantes multifacetada.

As histórias que narram esse processo trazem alguma lembrança do seu modo de vida anterior (pobreza, desemprego, crescimento familiar), que forçou esses sujeitos à condição de posseiro e a uma odisséia de lugar em lugar, mais adiante, num ritmo contínuo de expansão do próprio movimento da vida à medida que novas famílias são construídas (filhos casam) e os lotes de terra tornam-se pequenos para a partilha. Reinicia-se, então, o movimento em busca do seu pedaço de chão.

Segundo Hébette (2004), a migração para áreas de fronteiras²³ ainda é um processo contínuo, que se realimenta e se renova, levando velhos e novos migrantes a procura da terra, o que muitas vezes se constitui como ciclos que se repetem de geração em geração. Uma dinâmica que Gilvan Santos traduz em sua melodia ♪ *é povo em movimento contra a força da concentração, com um sorriso de felicidade e a história na palma da mão* ♪, ou ainda reproduzida pelos recortes da memória daquilo que marcou os sentidos dos sujeitos assentados, como narra José Ivan:

A minha viagem pra cá foi em 80 e a gente veio de muda pra cá em 81, a gente tinha vontade de ter terra pra tabalaiá, pra ter a profissão da gente. Trabalhava pra um, pra outro, era muito ruim. Nós vivia em Capitão Poço, nas terra dos outros. Naquela época a terra aqui era muito barata, tinha até a possibilidade de tirar a terra aqui sem comprar.

Lá, o papai conversando, com as pessoas, lá em Capitão Poço, as pessoa disseram que a terra aqui era barata né, e conseguiram apontar uma área de terra que era 16 lote e a gente veio pra cá. Nós era 8 irmãos, 4 homens e 4

²³ Ver Hébette (2004) áreas de fronteiras constituíram parte da política de ocupação do território brasileiro. A partir das políticas governamentais de colonização e desenvolvimento dos territórios. Principalmente a Amazônia.

mulheres, mais o papai, a mãe, já tinha morrido.

A gente sempre foi pessoa que trabalhava e tinha aquela vontade de ter as coisas da gente ..., assim como a gente chama alugado fica difícil, é difícil da gente conseguir as coisa

Com a vinda pra cá nós costuma trabalhava mesmo nós começou trabalhava mesmo na terra a plantar algodão na época plantar feijão a criar muito porco criar galinha daí a gente começou a criar o gado, ai começou a melhorar mais um pouco.

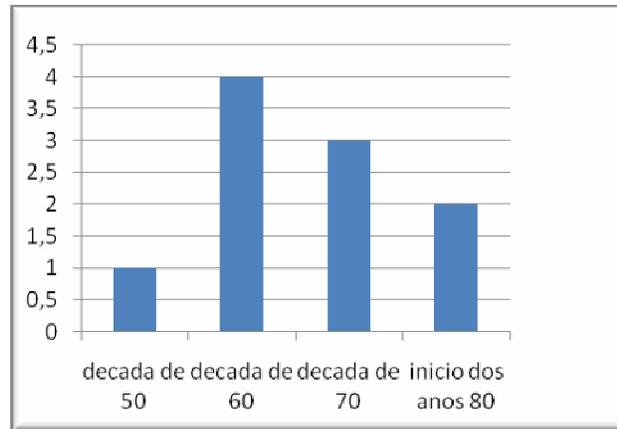
Como a profissão da gente era agricultura, e a gente trabalhando na terra da gente a coisa começou a melhorar rapidinho. (JOSE IVAN 41 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

A saga de milhares de brasileiros pode ser descrita a partir desse fragmento de uma vida. A mobilidade social que ultrapassa a fronteira dos Estados e, continua a se perpetuar dentro de uma mesma região. A narrativa de José Ivan, fornece esses elementos da mobilidade espacial dos sujeitos que chegaram, ao Estado do Pará, e começam uma longa trajetória a procura de melhores condições de vida. A conquista da terra para exercerem a atividade de agricultor constitui-se na maioria das vezes a única alternativa para alcançarem esse objetivo. A tentativa sem sucesso da família de José Ivan, em Capitão Poço, os leva a um novo deslocamento no território paraense a procura da “terra prometida”.

Assim, embora uma parcela (61,5%) de nossos sujeitos entrevistados tenha chegado ao Território da CIDAPAR ainda criança e a outra parcela (38,5%), tenha declarado ter nascido nesse lugar, o tempo passado desses sujeitos, faz brotar de suas memórias narrativas de luta, resistência e descoberta no processo de ocupação dessas terras, uma vez que todos os nossos entrevistados, os que chegaram ou os que nasceram, procuraram um local para trabalhar antes do período da desapropriação dessas terras (1990)²⁴, e da criação legal do assentamento, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4: PERÍODO DA OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO DA CIDAPAR.

²⁴ Um de nossos entrevistados relata que chegou em 1956, 4 chegaram na década de 1960, 3 declaram terem chegado na década de 70 e apenas 2 declaram que chegaram no início dos anos 1980.



FONTE: Elaborado por esta autora, a partir dos dados da Entrevista Conversacional 2006

Para além dos fluxos migratórios estudados por Hébette (2004), que destaca como atores desse processo de migração os produtores familiares e os empresários, ressaltamos duas formas de mobilidade social, relacionadas apenas com o primeiro desses atores sociais. A primeira que chamaremos de mobilidade externa está relacionada com os que nasceram no Ceará e com os que nasceram em municípios vizinhos ao assentamento CIDAPAR 40 %, geralmente os mais velhos, os quais, em situação de uma vida difícil no local de moradia anterior, buscam um novo espaço para a sua sobrevivência, que chamaremos de mobilidade externa:

[...] quando eu era menino eu vi minhas irmãs as mais velhas eu conto isso não tenho vergonha de contar não porque é verdade. As minhas irmãs mais velhas, foram uma mãe, teve uma época que a gente teve uma vida abaixo de pobre, que minhas irmãs trabalhavam na roça de empreitada com o papai e pra capinar e outros serviço assim, teve uma época que essas irmãs durmia no chão po que não tinha uma rede de durmir, e trabaiando. E olha essa minha família meu pai minha irmã era tudo gente trabaiadô. Muito trabalaiadô. E ele ensinou a gente trabaiá. ((JOSE IVAN 41 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006))

É porque quando ele trouxe [...] meu pai trouxe nós pra cá, ele... A terra nossa lá, era pouca, aí era pra ele...nós era, nós tinha mais gente. Ele tinha mais outra família. Ele trouxe nós pra banda de cá, pra arrumá terra.

aí nós viemos pra cá, cheguemos, achemos até terra boa, butemo roçado e nós vamos ficá por aqui, lá num dava pra nós tudo. (FRANCISCO 45 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

A segunda que chamaremos de mobilidade interna, corresponde a 60% dos nossos entrevistados e está relacionada com uma tríade: o aumento do número de família, o tamanho do lote, e a capacidade produtiva desse lote. Enquanto o sujeito é criança/adolescente, ele trabalha no lote familiar. À medida que pensa em constituir a sua família, ele procura uma terra como uma referência para o seu sustento e de sua família.

A estrutura familiar é muitas vezes determinante no processo de constituição do aglutinamento social no meio rural: os parentes se procuram, a família se divide, mas também se recompõem. Para Hébette (2004), o papel particular do parentesco tem sido enfatizado em relação à permanência da terra. O tamanho da família nuclear condiciona a transmissão do patrimônio assim como a mobilidade ou até a dispersão dos seus membros:

[...] eu pensei tomar conta, como eu via o pessoal dono do seu lote tomar conta do seu lote eu pensei vou fazer uma roça, fazer uma casa, um trativo e vou morar, vou tá com uma mulher. tomar conta de uma mulher concerteza vai nascer os filhotes e a gente tem que arrumar um abrigo pra eles. (ZÉ BRILHANTE 52 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Nessa dinâmica, se o lote da família de origem for grande, o pai divide o lote com os filhos à proporção que estes vão crescendo e formando suas famílias. Caso sua família de origem não disponha mais dessa terra, ele então corta esse vínculo familiar e o ciclo em busca de terra volta a se repetir. O filho de agricultor sai do seu território familiar atrás de terras, que só vai encontrar em lugares onde ainda vai precisar abrir ramal. É um recomeço.

Essa relação número de família, tamanho do lote e produtividade como causadora da mobilidade dos sujeitos, e descrita pelo próprio assentado:

O lote foi tirado por meu pai que foi o quinto morador e quando morreu foi deixado para dois filhos. Eu vendi esse lote lá. E passei para outro lote. Que vivo até hoje. só que não com o mesmo tanto de terra. porque minha família veio foi crescendo multiplicando ai hoje eu tenho uma área de terra da minha família de 10 lotes de terra, são 13 pessoas. (ZÉ BRILHANTE 52

anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

De forma geral, essa mobilidade social absorveu, na sua origem, aqueles sujeitos que chegaram a esse território, movidos, de alguma forma, pelas limitações das condições de suas vidas em seus municípios (quando foi o caso) atraídos por uma propaganda de um lugar fértil, rico em caça e pesca. Posteriormente absorveu esses mesmos sujeitos que buscavam uma terra maior (pois a família cresceu) ou algum descendente seu que constituiu família e procurou na nova terra, uma forma de sustentar a si e aos seus descendentes, como nos confirma Carlos:

Sou filho de agricultor, meus pais eram de Capanema, eles vieram para o Japim e eu já nasci ai Japim. Morei até os sete anos e vim pra cá - para essa gleba para a comunidade do Faveiro. Meu pai tirou uma terra, em 71, nos viemos pra aí. Quando casei fui atrás de um lote pra mim. Aí vim pra cá (referindo-se a comunidade do Caldeirão. (CARLOS 35 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Assim, cada vez que adentraram na mata atrás de um lote, esses sujeitos desmataram a terra, plantaram arroz, milho, mandioca e feijão. Sofreram as pressões de fazendeiros, grileiros e pistoleiros. Alguns foram expulsos, outros foram mortos. Mas houve também os que ficaram na terra. Estes se organizaram para resistir, fizeram a “revolução”: uma Reforma Agrária possível ao seu poder de mobilização, organização e resistência.

Na visão do agricultor, esse processo foi resultado de lutas e mobilizações:

Esse aqui foi conquistado através de um derramamento de sangue aqui dentro. E ai, entrou Quintino, o Sindicato, a CUT, os órgãos competentes e, ai to até hoje, um assentamento desse tá liberado. A reforma agrária tá aqui dentro. (ZÉ BRILHANTE 52 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Trata-se de uma conquista social que de forma sucinta é descrito por Hébette (2004, p. 288) da seguinte forma: “A permanência dos colonos livres na terra, é fruto da resistência, da luta coletiva, da organização; ela se apóia sobre as associações populares próprias de sua categoria. Isso representa uma garantia para ganhos econômicos e sociais futuros”.

Uma resistência que foi muito além do enfrentamento com as empresas situadas nesse território, como falamos anteriormente, porque também enfrentaram toda adversidade da natureza para se firmarem nesse pedaço de chão.

Os indicadores sociais²⁵ utilizados para interpretarmos a dinâmica social da Amazônia consideram que tanto os fatores endógenos quanto os exógenos, dessa dinâmica social têm levado, segundo Hébette (2004), esses sujeitos a uma nova dinâmica social e política. Ou seja, esta população que migra no território amazônico vem com características próprias em virtude das experiências culturais anteriores, marcadas em suas aspirações que projetam esses sujeitos a o novo espaço:

Eu vim pra cá porque todo mundo falava no Cristal. E diziam que o Cristal era bom. nós cunhecia como Cristal, aí eu digo: "pois eu vô lá no Cristal", e vim, mas num me acabei no Cristal não, são muito brabo no Cristal.....ai eu voltei e vim pra cá. Quem descobriu essa área foi o compadre Rufino que entrou para caçar e disse: -Cumpade Manduca tem um lugar muito bom da gente morar. Vambora pra lá?", aí eu digo:Vambora! mas ele disse: "É um sacrifício grande,Topa?", eu disse: Topo (MANDUCA 78 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Aqui era só mata tudo é difícil . o transporte era so pelo rio por canoa, outro transporte não tinha não.por terra só se fosse uma varetinha.

Quando eu cheguei a terra era devoluta, mais foi comprado o lote. Nós compreimo pra poder trabalhar, mas ainda tinha lote pra tirar, mais nós não tiremos. (CARLOS 35 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Nessa dinâmica da mobilidade social, esses sujeitos, com seus desejos e aspirações, se ambientam a um espaço "desconhecido", modificam seu novo meio social, ao mesmo tempo em que também o próprio território o modificou, fez com que se criassem novas formas de relacionamento com esse ambiente, como descrevem os assentados neste diálogo na entrevista conversacional em Junho 2006:

²⁵ Como o crescimento demográfico particular, as formas sociais específicas de exploração do solo e dos recursos naturais, a subordinação às oligarquias, tudo isso com suas respectivas implicações na persistência do analfabetismo, da subnutrição e da pobreza

(Socorro) - Aqui tem o Caldeirão, o nome veio do Igarapé. É porque lá tem uma cachoeira que cai a água. Parece um funil, a água caindo numa boca. A água fica fervendo, parece um caldeirão mesmo.

(Francisco) - Quando fui lá fui entender por que no tempo do Quintino, o povo dizia que o Cristal era o Caldeirão do inferno

(Antonio) - Olha aqui tem a geladeira (uma pedra grande no meio do rio) e o desinterra.

(Socorro)-Levou esse nome, por que dizem que antigamente cada família que passava lá deixava um. Passava a família no barco e, o barco naufragava... /

(Francisco) -Tinha o mistério

(Antonio) Mas, isso era antigamente [...]

Quando o assentado faz referência, ao fato de que “*isso era antigamente*”, há a consciência de que, nesse processo de se apropriar da natureza, o conhecimento do espaço era uma questão de sobrevivência, como continua o diálogo:

mas sabe porque, eu acho que é devido ao....reconhecimento da pessoa que nunca foi no local. Se eu não sei como a gente vive lá. A gente vai chegar lá, eu...eu..vou procurar entender como é que vive lá.

Lá morria, outro caia, largava a canoa, não sabia nadar, dava câimbra nas pernas e, lá morria. Depois que a pessoa aprendeu, não morre mais ninguém lá não. (ANTONIO 38 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Essas condições de existência constituíram-se em espaços formativos da sua cultura, da sua forma de ser e dizer-se assentado. Assim, conhecer a si, e diferenciar-se do outro. Reconhecer o outro como ser humano e ser reconhecido como tal, são atividades tipicamente humanas, mediadas pelas relações sociais e pela comunicação. Para Ciampa (1987, p.127), “cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal, uma história de vida, um projeto de vida”.

É o sujeito trabalhador, com os seus elementos constitutivos, as suas relações sociais, a sua forma de apropriação, forma de uso e de produção da terra, sendo reconhecido como dono da terra, identificando-se como Trabalhador da Terra, tendo uma identidade de assentado. Há

todo um conhecimento de sua cotidianidade enquanto existência humana e de seu contexto histórico. É a sua vida de cada dia, tecida nas estruturas e nas relações sociais estabelecidas, pendendo para um tipo de organização econômica social e cultural.

Aqui de primeiro era só mata, mata virgem. Aqui de primeiro pra gente butá uma roça na mata a gente plantava banana, ai dava aquele bananal bonito. Plantava mandioca, dava muita maniva, muita mandioca bonita. Plantava milho, o milho dava bom. Depois ai, o primeiro corte fez, né, depois vem a capoeira, ai vem as queimada.

Acontece muito de pegá fogo na mata. Ai cada vez que pega fogo na mata, ela vai enfraquecendo. A gente conhece. A terra vai ficando fraca, num dá mais o legume que dava antes não.

Então o que eu acho é mais ou menos, é isso assim porque de primeiro a terra assim virgem a terra é virgem mesmo que o legume dá bem depois de um tempo a terra ficando fraca não dá aquele legume que dava antes. Não dá. (BENÉ 50 anos GRUPO FOCAL em Jul 2006).

Entre outros processos, esses sujeitos utilizaram o desmatamento como uma representação social de seu uso e posse da terra. Uma benfeitoria na tentativa de garantir o direito à ocupação. Desta forma, podemos dizer, segundo Hébette (2004), que esse sujeito violentou, e ao mesmo tempo em que fecundou o meio ambiente.

Do ponto de vista ecológico, essa forma de ocupar o pedaço de chão fez parte dos estudos de Falesi (1980). Os resultados desses estudos apontaram que, na região bragantina, a floresta foi cedendo paulatinamente o lugar para a agricultura itinerante e para as culturas perenes de pastagens, com sistema de corte e queimadas.

Souza (1997), em sua dissertação de Mestrado, relatou que a reforma agrária em Viseu foi uma reedição da exploração “seletivamente” das áreas de mata, e, invariavelmente, por fatos ecologicamente inversos, consumiu-se pelo fogo, as áreas “aproveitadas” pelas atividades pecuárias extensivas.

Essa paisagem começa a ser refletida pelos assentados:

Aqui era um jardim, hoje nois veve no safoco. Por causa o maior safoco sabe pru que ? a floresta acabou , acabou aquele ar bom, bacana

que nois tinha. Tinha muito sofrimento, mas também tinha muito conforto. E hoje nois veve no conforto de milhora de istrada, de milhora de caminho, de médico de tudo na vida, mas nossa floresta acabou. (BENE 50 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Aqui num tinha nada, mais tudo era fácil [...] ih saúde, aqui foi prum lugá... cidade de Belém foi. Aqui só tive de adoecê uma vez. A esposa tombem só adoeceu... duas veiz. Os menino... o que adoeceu morreu logo.

Antis era tudo fácil... purquê aqui pra cumê a senhora num andava muito longe. Pra arrumá uma coisa pra cumê nois tinha caça aqui dimais. Peixe nesse Timbozal aí era o que deva_enchimento. Feijão nois num comia feijão aqui. Quem comia peixe, ficava pra cumê feijão? Só se fosse uma vontade muito grande de comê feijão. Quando isso aqui era mato tava mais fácil que agora que é [...] é capoeira. (MANDUCA 78 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Para além de análises de que esses sujeitos do assentamento CIDAPAR como sobreviventes do processo de seleção natural, nosso interesse recai nessa visão cotidiana e pragmática, em que a consciência de sua identidade se constituiu pela atividade e é representada por proposições verbais, dele, como sujeito assentado, e de outro/outros, do que é ser assentado e do que não é. A dimensão da reflexão de sua relação com a natureza fica evidente que os padrões da sustentabilidade devem articular de forma bem clara as esferas econômicas, sociais, políticas, culturais e ambientais como forma de garantir o atendimento de todas as necessidades de gerações futuras. O que nos leva a questionar qual o lugar do trabalhador da terra no desenvolvimento do campo sustentável²⁶?

Nossa intenção não é responder essa questão, uma vez que acreditamos que ela corresponde a um problema para outra pesquisa. Nossa intenção é ressaltar que a identidade desse sujeito como trabalhador da terra precisa superar qualquer discurso, que desprovido de

²⁶ Desenvolvimento sustentável que aqui nos referenciamos tem como base a definição do conceito criado pelo Relatório Brundtland (1987p.15) “aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem suas necessidades” ampliado por SANCHS (1995 p. 24) Um relacionamento entre sistemas econômicos dinâmicos, embora de mudança mais lenta, em que: a)- a vida humana pode continuar indefinidamente; b)- os indivíduos podem prosperar; c)- as culturas humanas podem desenvolver-se; mas em que d)- os resultados das atividades humanas obedecem a limites para não destruir a diversidade, a complexidade e a função do sistema ecológico de apoio à vida.

seu universo pragmático possua uma classificação ingênua, baseada no paradigma do bem e do mal.

A compreensão que buscamos é que na relação com os outros, esses sujeitos tentam delimitar, mediado por sua perspectiva pessoal, cultural e política, as características que definem a identidade do sujeito assentado. Relações que muitas vezes funciona como um espelho às avessas, refletindo características específicas que esse sujeito não tem ou que não pode ter, como nos deixa transparecer na fala de Graziliano Ramos (In MARTINS, 2001, p.87) um agrônomo que por um curto período de tempo ocupou a Presidência do INCRA:

[...] afirmar a identidade do agricultor é negar a identidade de ruralista ...de um lado estão os “vilões” os ruralistas oportunistas, especuladores da terra – “ do industrial ao médico, do aposentado ao político, muitos acabam comprando um pedaço de terra e, orgulhosos, proclamam-se agricultores. Iludidos emprestam recursos, formam fazendas. E, do outro lado estão os “heróis” os agricultores verdadeiros, os trabalhadores e empresários que são, os reais profissionais que usam tecnologia adequada para produzirem alimentos e as matérias primas que suprem as cidades e indústrias” a despeito do seu histórico desprestígio sob o ponto de vista social. (MARTINS, 2001, p. 87)

É nessa relação entre eu e o outro que o assentado constrói sua identidade, ou seja, na forma como ele relaciona-se com o mundo e dá sentido e significações mediados por suas experiências pessoais com esse mundo. Ao perceber-se como assentado, ele também se percebe como um sujeito social. Portanto, este sujeito/assentado integra e possui, dentro dele, experiências tornadas individuais desse ser cultural/assentado, de seu mundo e, de sua vida cotidiana. Uma relação entre o ser individual e social, como descreve Brandão (2002, p. 20):

[...] sem cessar e sem exceção, entre todas as comunidades humanas do passado e de agora, transformamos seres do mundo de natureza: e unidades de uma espécie: indivíduos, em sujeitos do mundo da cultura: pessoas. Em seres de direitos e deveres e, portanto, agentes culturais e atores sociais. Somos pessoas de duplo sentido. Ao conviverem conosco em cenário da cultura, como uma família nuclear, uma parentela, um grupo de idade e de interesses, uma escola, ao longo de sucessivos círculos dos seus ciclos de vida, os nossos filhos e filhas aprendem a realizar interações e integrações cada vez mais complexas de e entre tudo isso.

Portanto, o “eu” e o “outro” constituem o referencial de uma identidade quando são mediados pela cultura e pelas práticas sociais (LAROSSA, 1998). Uma relação em que o outro não apenas define as características de quem é o sujeito assentado amazônico, mas

também serve de parâmetro para que o próprio indivíduo possa tomar para si, determinadas características, caso julgue conveniente.

É uma relação de muitos outros, que não apenas vão constituir os cenários que formam o universo dos assentamentos, mas também vão protagonizar as relações sociais que dão o sustentáculo dessa identidade. Como narra Brandão (2002), viver em uma cultura é estabelecer em mim e com os meus outros a possibilidade do presente. A cultura configura o mapa da própria possibilidade de vida social. Na tessitura da vida ela é o cenário multifacetado e polissêmico em que tornamos, por meio das práticas cotidianas, a vida social possível e significativa.

Em síntese podemos dizer que sujeitos do desejo de terra, em seus múltiplos aspectos, podem ser representados em uma longa narrativa. Uma narrativa, a muitas vozes, harmônicas e dissonantes, dialogando e polemizando, em diferentes entonações, empenhadas em registrar as diferenças e semelhanças na construção dessa identidade de ser trabalhador da terra.

Assegurar seu pertencimento nessa sociedade a partir da terra, constitui a conquista de sua cidadania, um sujeito de direito. Isso implica que a terra simboliza trabalho, sustento e a moradia.

Uma representação social que mobiliza o modo de vida mediado pelo desejo de sua autonomia diante de outros iguais e diferentes dele. A perspectiva de vida como trabalhador da terra impulsionado pelo desejo de autonomia e reconhecimento perante a sociedade, transforma esses sujeitos em caçadores de terra.

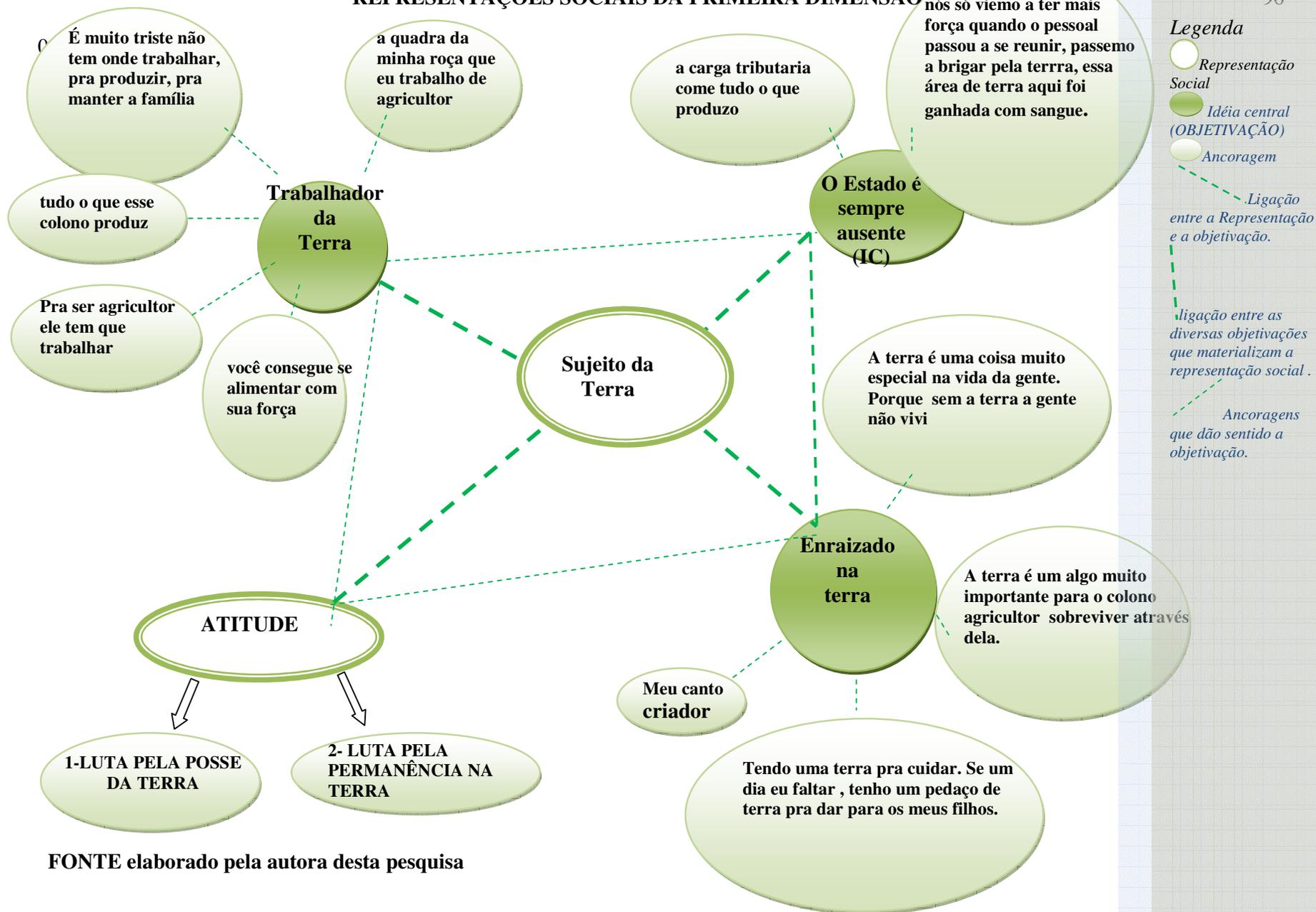
Paradoxalmente o desejo de terra para morar, produzir, viver e pertencer nessa sociedade, faz com que esses sujeitos desenraizem de seu chão, e de sua família em busca da terra que lhe cabe neste latifúndio.

2.3 Esquema do processo de análise do estudo das representações sociais da primeira dimensão

A figura abaixo demonstra a representação social do sujeito pela terra, vinculado ao valor do pertencimento na sociedade, a partir da obtenção da moradia e da própria manutenção da vida. Estes valores ao mesmo tempo em que impulsionaram o sujeito na busca da terra nos forneceu também os elementos para a sua identidade de trabalhador da terra. Neste sentido representa imagetivamente o ciclo de vida, desses sujeitos, como nas histórias narradas por poetas como Fernando Pessoa (2002): *“Mas já sonhada se desvirtua, Só de pensá-*

la, cansou de pensar, Sob os palmares, à luz da lua, Sente-se o frio de haver luar,Ah, nessa terra também,também o mal não cessa, não dura o bem” Isto revela que apesar do desejo conquistado, o mal na nova terra, volta a se repetir uma vez que o mal da pobreza e da mobilidade espacial ainda não cessou . Ou ainda, o ciclo de vida narrado pelos próprios sujeitos que se lançam ao mundo em busca de terra, abrigo e pertencimento em uma sociedade que na maioria das vezes se recusa em ver sua existência. Como veremos na próxima dimensão.

Figura 5: ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRIMEIRA DIMENSÃO



FONTE elaborado pela autora desta pesquisa

Segunda Dimensão

Histórias,
conflitos,
resistências e
criação do
Assentamento
do nacional ao
local

♪ Ó seu moço eu sou do campo
 minha planta floresceu
 aprofundou criou raízes
 e o campo também sou eu
 não preciso que me digas
 onde eu devo caminhar
 nas veredas dessa vida
 também posso imaginar ♪

GILVAN SANTOS

3 História conflitos, resistências e criação do Assentamento do nacional ao local

No capítulo anterior analisamos a dimensão do desejo dos sujeitos assentados pela terra como elemento impulsionador de uma perspectiva de vida que é a de trabalhador da terra. Uma característica identitária que se sustentou a partir da mobilidade espacial à procura da terra.

Nessa dimensão objetivamos tecer em recortes de tempos históricos a trajetória da luta de sujeitos brasileiros pelo direito a um pedaço de chão. Histórias de tempos passados que nos possibilitam compreender o tempo presente em que a disputa pela terra se configura como uma política de democratização e acesso aos bens de serviços públicos por uma parcela da sociedade sempre excluída.

Uma narrativa com muitas vozes, num campo de polifonia que nos permitiram dialogar e polemizar em diferentes entonações, em um conjunto de tons que contribuíram para o entendimento de como ao longo da história brasileira o desejo da terra foi sendo tratado pelos diversos atores sociais que construíram essa história. Nossa intenção nesse sentido, justifica-se como possibilidade de reconhecer no cenário nacional alguns elementos estruturantes da história local do assentamento CIDAPAR.

As narrativas com as quais se reconhecem, tecem e enaltecem ou esquecem os mais diferentes aspectos da formação e transformação do cenário agrário brasileiro como as formações dos assentamentos federais, podem ser trilhadas nesta segunda dimensão, muito embora que forma limitada.

Consciente dos riscos e limitações inerentes a esta trilha que ora seguimos neste estudo, o nosso compromisso não se constitui em uma discussão histórica, mas pretende dela uma ponte que nos possibilite ancorar do lugar de investigadora à montagem desse imenso caleidoscópio que constrói o projeto de vida de ser sujeito assentado e compreender como se entrelaçam, nesse processo de ser assentado, esse desejo de ter terra e as estruturas legais que possibilitam ou impedem a sua realização.

Histórias, conflitos, resistências e criação dos assentamentos do nacional ao local, nos possibilitam reviver uma das faces da identidade desses sujeitos trabalhadores da terra, a partir da análise da literatura atual, mas também da própria narrativa dos sujeitos da comunidade do Caldeirão do assentamento CIDAPAR.

Desta forma, na primeira seção destinadas às discussões de âmbito nacional, propomos-nos a transitar pelo cenário das lutas e disputas, desejos, promessas e políticas de terras no Brasil. Na segunda seção temos como objetivo apresentar a trajetória da construção do assentamento federal da CIDAPAR, suas origem e conflitos, não apenas a partir dos dados que a literatura paraense já nos oferece, mas também a partir das vozes dos próprios sujeitos assentados. Vozes que recordam tempos passados e nos fornecem elementos múltiplos de sua luta pela permanência na terra.

3.1 Contando a história nacional: Tecendo os primeiros nós dos desejos e Promessas da Terra no Território Brasileiro.

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele. A razão analítico-instrumental abre caminho para a razão cordial, o “*esprit de finesse*”, o espírito de delicadeza, o sentimento profundo. A centralidade não é mais ocupada pelo “logos” razão, mas pelo “pathos” sentimento.
(LEONARDO BOFF, 1999)

3.1.1 Concessões e Explorações no início da estrutura fundiária brasileira

O resgate do processo de colonização no Brasil colônia (1500 a 1822) é importante porque permite discutir que a colonização brasileira impôs um modelo de organização da produção em unidades agrícolas, que se configurou em grandes fazendas de áreas contínuas com práticas de monocultura, definidas conceitualmente por Weibel (1955) e Bagu (1949), entre outros autores, de *plantation*²⁷. Uma estrutura agrícola descrita de forma sucinta por Hébette (2004 Vol. II, p.34):

[...] essas fazendas não eram apenas grandes extensões de terra. antes de tudo representavam uma organização social, isto é, uma minissociedade. Na fazenda tudo girava em torno do dono, do patriarca [...] a fazenda colonial repousava sobre o braço do escravo [...].

Esse modelo é descrito por autores como Caio Prado Júnior (1960) como o alicerce da estrutura agrária brasileira. No entanto, para este estudo, sua importância manifesta-se, quando, a partir desse contexto, é possível sinalizar os objetivos dos imigrantes europeus, que, centrados nos ritmos e climas do mundo exterior, desejavam permanecer iguais e inseridos na cultura européia.

Para esses sujeitos, o processo de despojarem-se de si mesmos e de suas culturas, não fazia parte de seus imaginários, representados na possibilidade de vir ao território brasileiro, explorar e retornar à Europa. Desta forma, o desejo que os impulsionou a atravessarem os mares para “conquistarem” o território brasileiro, vinculou-se à capacidade de exploração e de produção da terra. Este último objetivo desenhou-se, em virtude da fertilidade do território, com a expectativa de suprir as necessidades do grande centro comercial europeu. Um Brasil agroexportador.

Enfim, a idéia de manter o Brasil como espaço territorial, capaz de atender aos domínios dos colonizadores regidos por uma dinâmica da exploração não cultivou o sentimento de pertencimento dos sujeitos que chegaram a este território.

A relação com a terra materializou-se por meio das “concessões de uso” com direito à herança e não pela propriedade privada. A monarquia, com pleno monopólio, estabeleceu os critérios para a concessão, que se basearam, do ponto de vista econômico, fundamentalmente na disponibilidade de capital e no compromisso desse sujeito, em produzir nessas terras mercadorias para serem exportadas ao mercado europeu; e, numa dimensão ideológica,

²⁷ Stédile (2005, p. 21) *Plantation*- É a forma de organizar as fazendas em grandes áreas contínuas, praticava a monocultura, utilizava-se da mão de obra escrava e destinada à exportação, localizava-se próxima aos portos. Havia também, nessas unidades, a produção de bens de subsistência dos escravos e oficinas para fabricação e reparo dos instrumentos de Trabalho.

manter o catolicismo. Todavia, um sistema que, na prática, perdeu-se na própria dimensão territorial, segundo a narrativa de Hébette (2004, v II, p.33-34)

[...] tudo começou com os colonizadores [...] vieram os holandeses, franceses e portugueses para amansar essa terra selvagem (quer dizer toda coberta de selva). Tamanha era a vontade desses homens de amansarem a terra que o rei Felipe IV de Portugal resolveu, nos anos de 1630, doar a fildagos [...] grandes extensões de terra: Capitânicas de Caeté (hoje Bragança), de Cameté, de Gurupá [...] ninguém podia dar conta de tantas terras [...].

No século XVIII, o rei fez concessões de terra menores, as sesmarias a alguns donatários que assumiram a obrigação de cultivá-las. Muitos deles nunca chegaram neste Estado [...]. Ninguém sabia a extensão dessas terras: iam de um rio até [...] alcançarem o fundo de outra sesmaria.

Essa é a realidade dos grandes latifúndios sem propriedade privada em sistemas de concessão. Uma realidade que, mesmo descrita por autores como Hébette (2004), de forma fragmentária e descontínua, em seus tempos e espaços, permite perceber as relações vivenciadas nos conflituosos “fazer-se” da sociedade brasileira.

Esse contexto também mostra uma história em que, ignorados, renegados, excluídos socialmente, índios, negros libertos²⁸, mulatos, reinventaram formas de sobrevivência e questionaram esse estrutura fundiária a partir da capacidade de produção dessas grandes extensões de terra, revelando desde esse período, um Brasil de diferentes modos de ser e viver e de muitos territórios.

Nesse hibridismo é que foi construída a primeira Lei de Terras do País, um instrumento para organizar a estrutura fundiária brasileira, promulgada em 1850. É interessante ressaltar, segundo Neto (2003), que essa lei é originada genuinamente na legislação nacional. Não se encontra em outro ordenamento jurídico estrangeiro.

Uma lei que em essência, constitui-se um marco jurídico, que adequou a nossa estrutura agrária ao sistema econômico. A descrição de Stédile, dessa lei, reflete a conotação negativa que ela tomou em relação à democratização da terra no Brasil:

Em 1850, a Coroa, sofrendo pressões Inglesas para substituir a mão-de-obra escrava pelo trabalho assalariado, com a conseqüente e inevitável abolição da escravidão, e para impedir que, com a futura abolição, os então trabalhadores ex-escravos se apossassem das terras [...]. Ora essa característica visava, sobretudo, impedir que futuros trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses,

²⁸ Mesmo antes da Lei de libertação dos escravos, Lei Áurea, outorgada pela princesa Izabel em 1888, o Brasil já possuía vários negros Livres ; Lei do Ventre Livre em; e Negros Livertos por premiações ou por comprarem sua alforria.

em pequenos proprietários de terras, pois, não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para “comprar”, pagar pelas terras da coroa. E assim continuarem à mercê dos fazendeiros, como assalariados. (STÉDILE, 2005, p. 22-23)

Dessa forma, no que se refere à organização da estrutura agrária do país, a Lei de Terras 601 de 1850 consolidou a grande propriedade rural voltada à exportação, marcou o início do latifúndio, enquanto propriedade privada, e estabeleceu em seu artigo décimo primeiro os valores para a compra da terra:

Art. 11- Os posseiros serão obrigados a tirar títulos dos terrenos que lhes ficarem pertencendo por efeito desta lei, e sem eles não poderão hipotecar os mesmos terrenos, nem aliená-los por qualquer modo. Esses títulos serão passados pelas repartições provinciais que o Governo designar, pagando-se 5\$000 de direitos de Chancelaria pelo terreno que não excede de um quadrado de 500 braças por outro lado e outro tanto para igual quadrado que demais contiver posse; e além disso 4\$000 de feíto, sem mais emolumentos ou selo. (LEI DA TERRA, 1850, In STÉDILE, 2005 p. 289)

As conseqüências desta lei, no campo social foram que, na medida em que se estabeleceram critérios econômicos para a posse da terra, ocorreu um processo seletivo para os “futuros” proprietários. Portanto, transformou-se, desde a sua elaboração em 1850, confirmado em sua homologação 1854, em um instrumento de domínio de uma classe, minando os sonhos e desejos de muitos brasileiros que queriam possuir um pedaço de terra. Segundo um estudioso do problema:

A colonização, com seu aparato legislativo, vai-se tornar, para a classe de proprietários rurais interessadas no monopólio da terra, um instrumento de domínio e controle da ocupação do espaço – de controle, portanto, dos grupos sociais que vão ocupá-lo e de sua atividade produtiva. Na realidade, sob a aparência de facilitar o acesso à terra por parte de modestos lavradores, a lei o tornava muito difícil; os proprietários já estabelecidos tinham opção para a compra de lotes contíguos às suas terras; o tamanho dos lotes era de 121 há a serem pagos à vista. Essas normas foram posteriormente suavizadas, mas o domínio dos latifúndios era tal que os colonos não conseguiram terras próximas às cidades e a seus mercados, às estradas ou aos rios. (BROWNE, 1975, p. 461-469)

Assim, esta Lei de Terras, que se constitui em um instrumento de monopólio, também concedeu aos Estados uma herança dos problemas fundiários. Uma autonomia em relação às peculiaridades locais, que os levou a fazerem da estrutura fundiária, objeto de legislação estadual própria.

No caso do Estado do Pará, criou-se pelo Decreto 410 de 08 de outubro de 1882, um documento fundiário denominado de Título de Posse. Uma legislação que, segundo Neto (2003 p.12), em nada alterou a essência da Lei de Terra:

Toda legislação do Estado do Pará que se seguiu à primitiva tem como pontos básicos: o estabelecimento de uma Repartição de Terras para o controle de assuntos fundiários; normas de medição e demarcação administrativas; os processos de venda; revalidação e legitimação; a ressalva das terras reservadas; registro de posse e propriedades.

No que se refere à legitimação da terra, descrita no artigo 40, o decreto estadual estabeleceu como necessária a existência de dois elementos estruturais: cultura efetiva (proveniente do Direito Português) e moradia habitual, uma exigência genuinamente brasileira. Além da exigência adicional para que a posse da terra fosse legitimável, esta deveria ser de massa e pacífica. Após preencher esses requisitos e outros tantos do próprio Decreto, o sujeito recebia um título de posse. No entanto, precisava ainda passar por outro processo para obter o “título definitivo.” Exigências e burocracias que limitaram, e muito, a regularização das terras nesse Estado.

Hébette (2004) , ao analisar a problemática da posse da terra de grande latifúndio, no período da colonização brasileira, enfoca especificamente que no Estado do Pará, entre 1848 e 1868, na região bragantina, ocorreu rateamento das terras. Os títulos explicitavam que os objetivos das concessões eram a criação de gado, o desenvolvimento da agricultura, a fundação das comunidades, a abertura de caminhos, a construção de pontes e execução de benfeitorias capazes de, ao lado das atividades produtivas, fixar populações (branca) marcando a presença portuguesa na região, como veremos neste capítulo.

É válido ressaltar que essa apropriação da terra por parte dos governantes do Estado em nada contribuiu para o processo de colonização dessa área. Somente a partir das mudanças no projeto de desenvolvimento da região²⁹ (“transformar Bragança no celeiro de

²⁹A história de Bragança do Pará está relacionada com a conquista da Amazônia, durante o Período Colonial, uma vez que por volta de 1616 o atual território bragantino, terra dos índios tupinambás, foi visitado pelas primeiras missões portuguesas e espanholas. Álvaro de Souza, filho de Gaspar de Souza, fundou em 1634, o povoado Sousa de Caeté, à margem direita do rio Caeté, posteriormente transferido para a margem esquerda, onde, atualmente, se situa a sede municipal de Bragança. Já em 1760, deu-se a instalação da primeira Câmara Municipal de Bragança e em 1883 a cidade deu início à construção da Estrada de Ferro de Bragança, pois o objetivo do governo do Pará era transformar Bragança num grande celeiro para Belém e para a cidade de Salinas. Bragança prosperou com a ferrovia e seguiu o declínio econômico causado pelo fim do ciclo da borracha, uma vez que representava um importante ponto intermediário com o Maranhão. Em 1955, o governo de Castelo Branco, tendo como Ministro da Aviação o Marechal Juarez Távora, extinguiu a Estrada de Ferro de Bragança sob a alegação de déficit.

Belém”) é que houve mudanças na dinâmica de ocupação desse território, via construção da Ferrovia Belém-Bragança.

Sob a ótica economicista, o Estado brasileiro vai dar início a uma prática de mobilidade social “Migração de Fronteira” que se repetirá ao longo dos anos e dos Grandes projetos de desenvolvimento econômico implantados no Estado do Pará, como narra Hébette (2004 v III, p.84-85)

[...] a grande seca do Ceará , a partir de 1873, proporcionou ao governo do Pará a oportunidade de executar, a exemplo do sul do país, um plano de colonização agrícola no Nordeste do Estado, nas matas entre Belém-Bragança- a primeira em terra firme.

Segundo, o Censo demográfico de 1920, a população da região Bragantina e do Salgado, resultante desse processo de colonização, elevou-se a 227.660 habitantes.

Esta forma de migração de fronteira, decorrente de projetos desenvolvimentistas para a região, é um processo contínuo que, até hoje, se realiza, se realimenta e se renova, levando velhos e novos migrantes a procura de terra. Uma busca que muitas vezes nunca acaba, mas, que remodelou o espaço rural da Amazônia. Segundo Hébette (2004), a ruralização da Amazônia é esse processo de construção do espaço rural diferente, “a nova ruralidade”.

Diante de tantas mulheres e homens excluídos, empobrecidos e desejosos em possuir o seu pedaço de chão, o Brasil sofreu e sofre com a falta de controle da ocupação e da posse da terra, dada a sua extensão de rios, matas e mar e da ausência de uma política cadastral eficiente.

É uma realidade conflituosa, que se intensifica à medida que mais e mais brasileiros, pobres e desempregados passam a ver na terra a sua forma de sobrevivência e conquista de seu pertencimento nesta sociedade.

3.1.2 Os fios que tecem a promessa de Terra aos estrangeiros.

A reação de alguns dos senhores de terra, que se negaram a contratar a mão-de-obra dos negros libertos, fez com que mais uma vez se intensificasse o discurso da terra prometida em relação ao Brasil. Entre 1875 e 1914, mais europeus, desta vez camponeses alemães, espanhóis e italianos pobres, além dos japoneses, todos sujeitos desejosos de uma terra rica e barata e, em alguns casos, fugitivos de guerras, também chegam a este território brasileiro.

Stédile (2005 p.25), em análise desse processo, revela a sua compreensão quando descreve que:

A saída encontrada pelas elites para substituir a mão de obra escrava foi realizar uma intensa propaganda na Europa, em especial na Itália, Alemanha e na Espanha, para atrair os camponeses pobres excluídos pelo avanço do capitalismo industrial no final do século 19 na Europa [...] mais de 1,6 milhões de camponeses pobres da Europa chegam ao território brasileiro.

Essa saga dos imigrantes europeus em busca de um lugar capaz de produzir com fartura atendeu muito mais aos interesses dos antigos senhores de escravos, proprietários dos grandes latifúndios, em conseguir mão-de-obra em vez dos desejos desses imigrantes. As estatísticas organizadas por Darci Ribeiro (1997, citado por STEDILE, 2005 p. 294 -295) revelaram a coincidência histórica desse período, o número de imigrantes europeus praticamente coincide com o número da última estatística de trabalhadores escravizados. Relatório governamental (BRASILIA, 1997)³⁰, ao realizar uma síntese desse período, permite-nos reforçar a idéia de que apenas uma parte desses imigrantes viu-se à frente da realização de seus desejos:

O fim do tráfico de escravos para o Brasil, em 1851, provocou um desembarque maciço de imigrantes europeus no país. As oligarquias brasileiras precisavam de mão-de-obra barata, para substituir o braço escravo, nas plantações de café do sudeste. Melhor sorte tiveram os europeus que haviam chegado algumas décadas antes, no sul do Brasil . À época, a necessidade do regime imperial brasileiro era a de povoar o território da fronteira sul do país, caracterizado por grandes vazios populacionais, constantemente ameaçado por invasões dos países vizinhos e que se havia declarado independente do Brasil, durante uma revolução que durou dez anos (1835/45) e na qual os separatistas foram derrotados. (BRASILIA, 1997)

Assim, na região Sul do Brasil, os imigrantes europeus receberam lotes médios de terra e a maioria progrediu. Esta é uma das características de povoamento que explicam o fato de o Estado do Rio Grande do Sul ser mais equilibrado do que os demais Estados Brasileiros, no que se refere à estrutura fundiária e à utilização da terra. Esse Estado praticamente não

³⁰ Brasília, (1997) Documento reforma agrária Compromisso de Todos do governo de Fernando Henrique Cardoso

possui latifúndios improdutivos e o nível de problemas de definição de títulos de propriedade é irrisório em relação aos demais estados da federação. (BRASILIA, 1997).

A outra parte dos imigrantes europeus, que se constituiu da maioria, viu seus sonhos transfigurados, como, poeticamente, Cecília Meireles compara o processo de se transfigurar, ao luar que entrou pela sala e ficou disforme. Ousamos fazer essa analogia, quando o sonho da terra desses sujeitos, que entraram no País, carregados de toda a sua representação simbólica para organizar a vida, obter prazer, foi deformado pelas intenções dos senhores de café, constituindo-os em sujeitos sem terra, sem dinheiro, de teto cedido e possuidores apenas de sua força de trabalho. Ao relatar essa parte da história Stédile (2005 p. 25), afirma que:

Parte dos imigrantes foi para o sul do país, [...] recebendo lotes de 25 a 50 hectares; parte foi para São Paulo e para o Rio de Janeiro, não recebendo terras, mas sendo obrigados a trabalharem nas fazendas de café, sob um novo regime denominado colonato.

Sintetizando, independentemente do tempo real³¹, um lado era formado pelo grupo de colonos europeus que receberam terras e, na ânsia de sanar as dívidas contraídas com passagens, alimentação e até mesmo com o valor utilizado para a compra da terra, integrou-se ao sistema de produção de mercado. Esse foi o preço da conquista de seu sonho, da realização do seu desejo e, da sensação do prazer.

Do outro lado, os colonos europeus que, desprovidos de terra própria, substituíram os escravos nas lavouras de café, formadas pelo trabalho escravo, e receberam-na pronta no sistema de colonato³². Esses sujeitos produziam a agricultura de subsistência, no entanto, a terra pertencia a um único sujeito “Barão/Coronel do Café”. Por isso, essa lógica em nada mudou a estrutura do latifúndio, com produções de monoculturas, o desejo transfigurado e a sensação do desprazer.

No Estado do Pará, a chegada do imigrante europeu realizou-se em menor proporção. Hébette (2004) registra a presença de imigrantes em 1875, vindos da Argentina e, em 1876, franceses, vindos do Canadá. Esses dois grupos foram alojados no local onde, hoje, se localiza o município de Benevides. O primeiro grupo não permaneceu nessa área. Esses fatos

³¹ Observação que achamos necessária, mediante o fato de duas fontes utilizadas, o documento do governo do FHC 1997 e o estudos de Stédile, descreverem o mesmo processo em períodos distintos. Conforme as citações utilizadas.

³² Segundo Stédile (2004) Neste sistema, milhares de famílias foram obrigadas a vender sua mão de obra para cuidar de um determinado número de pés de café, recebiam o pagamento apenas no final da colheita em produto, ou seja, café e não em dinheiro, o contrato também incluía o direito à casa e à produção de subsistência utilizando aproximadamente dois hectares de terra.

marcam o processo de ocupação deste território, com dimensões diferentes dos estados brasileiros do Sul e Sudeste.

A ausência de um contingente relativamente capaz de substituir a mão de obra escrava direcionou, nesse período, o aumento do interesse dos donos de terra no Estado do Pará, nos grandes latifúndios, principalmente para as fazendas de criação de gado, uma história contada em versos e prosas, como descreve Hébette (2004, p. 34-35, vol.II):

após a abolição da escravidão, em 1888, as fazendas de lavouras desaparecem por falta de braços, permaneceram as fazendas de gado, verdadeiros mini-municípios com os seus moradores espalhados, seus trapiches, seus comércios, tudo sob o controle do então coronel. Quem descreve maravilhosamente essa organização social é Dalcídio Jurandir nos seus romances *Marajó* (1947) e *Chove nos Campos de Cachoeira* (1941). O coronel é patriarca da família; é o pecuarista que dirige a empresa; é o chefe político ao qual todo eleitor deve fidelidade; é o delegado de polícia; o juiz. Dele é a escola, o comércio, a capela, o trapiche e o barco. É o dono da terra e dos que nela habitam.

Assim, independente da região ou da prática específica (lavoura de café no Sul ou Sudeste do país ou as fazendas de gado no estado do Pará), até 1930 pouco se alterou na estrutura do latifúndio no Brasil, da Amazônia e de modo específico do Estado do Pará. A possibilidade de dividir a terra, desde aquela época, estava longe dos interesses da elite política desse país. O que resultou foi, o aumento quantitativo do contingente de sujeitos desejosos de um pedaço de terra para trabalhar e melhorar de vida.

A partir dessas duas promessas não realizadas, podemos dizer que esse contingente de sujeitos insatisfeitos lutou por terra sem a existência de um Projeto Nacional de Reforma Agrária.

Desta forma, surgiram, no Brasil, várias formas de lutas: contra o cativo (escravidão), contra a exploração, e, conseqüentemente, contra o cativo da terra, produzido com a Lei de Terras de 1850. Esses movimentos posicionaram-se contrários à expulsão das terras, que marcou as lutas dos trabalhadores contra o coronelismo e o latifúndio.

3.1.3 Nos fios do desejo da Terra: o início da Luta pela mudança na estrutura fundiária Brasileira.

A década de 30 tem sua importância na discussão do desejo da terra, na sociedade brasileira, uma vez que movimentos políticos, econômicos, culturais e sociais colocaram em

questão a oligarquia cafeeira, ou seja, a agricultura com a sua monocultura e de grande latifúndio “perdeu” o seu poder econômico para o setor industrial, como constata os relatórios governamentais que analisam esse período:

A revolução de 1930, que derrubou a oligarquia cafeeira, deu um grande impulso ao processo de industrialização, reconheceu direitos legais aos trabalhadores urbanos e atribuiu ao Estado o papel principal no processo econômico, mas não interveio na ordem agrária. (BRASILIA , 1997 p. 10)

A revolução de 1930 inicia-se com a reformulação do pacto agrário como reivindicação do tenentismo radical que partilhava o poder com as oligarquias regionais. O segmento dos tenentes via a prática do coronelismo e do clientelismo rural como obstáculo à democracia e falava em reforma agrária como uma das maneiras de superar tal sistema.

Na luta pela centralização política e pela efetivação do estado Liberal, pós-1930, os tenentes, através de organizações próprias, como o Clube 3 de Outubro³³, esboçaram a realização de reformas sociais como: a limitação do latifúndio e o estímulo à formação e manutenção das pequenas propriedades rurais, tarefa destinada aos estados.

Além dessa discussão da estrutura fundiária, o programa também deu destaque às questões da legislação trabalhista, o que demarcou mais uma vez sua compreensão política, quando defendeu que esta deveria se estender aos trabalhadores do campo.

Embora o movimento tenentista lutasse por uma legislação que pusesse em prática as reivindicações, como reforma agrária ou revisão agrária, seus objetivos foram derrotados, politicamente, na Constituição de 1934. Da proposta dos tenentes, resultou apenas a idéia de um plano de colonização³⁴ e aproveitamento das terras públicas.

Vale demarcar que, neste contexto de 1930, a luta pela reforma agrária não se constituiu em uma exclusividade do movimento tenentista. Na verdade, constituía-se como pauta de luta do programa da Aliança Nacional Libertadora³⁵, que consolidou a aliança de vários movimentos e correntes como os comunistas, os socialistas, os operários, no combate

³³ O clube 3 de Outubro foi fundado no Rio de Janeiro em maio de 1932, era uma organização formada por grupos ligados ao presidente Vargas e aos tenentes reformistas. Tinha o papel de pressionar o governo, defendia o planejamento econômico para o atendimento uniforme das regiões e medidas industrializantes nacionalistas. Alguns defendiam a realização de reformas sociais como limitação dos latifúndios.

³⁴ As chamadas colônias agrícolas nacionais foram o que restou do projeto tenentista sobre a questão agrária. Foram promovidas pelo governo federal com a colaboração dos governos estaduais. As mais importantes foram implantadas no Sul e Sudeste dos pais.

³⁵ Entre as pautas da Aliança Nacional Libertadora: o não pagamento da dívida externa; reforma agrária; nacionalização de empresas estrangeiras. A ressonância desses temas foi suficiente para que a ANL conseguisse mobilizar cerca de 100 mil membros em 1935. Para conter essa mobilização, o governo Vargas iniciou uma violenta onda de repressão a todos os movimentos populares.

às tendências autoritárias do governo Vargas. Para tanto, era necessário um programa de forte conotação nacionalista.

A importância desses movimentos coloca-se em evidência na discussão dos intelectuais nesse período. Um debate que trouxe à tona a questão central do que é ser brasileiro, da necessidade de reforma agrária para alcançar o desenvolvimento econômico e voltar-se para o próprio país, a fim de identificar e defender a brasilidade.

Essa defesa pode ser percebida tanto em prosas, como as célebres obras “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda (1935) e “Formação do Brasil Contemporâneo”, de Caio Prado Júnior (1970), entre tantos autores, quanto em várias outras formas de expressões e narrativas, como nesses versos de Gilberto Freire:

O amarelinho

O amarelinho bebeu um trago e disse:
 Quem foi que disse que a bandeira que tem amarelo é feia?
 Quem foi que disse que amarelo não é macho?
 Quem foi que disse que amarelo não é bamba?
 Mulatas, Louras, Morenas
 Todas gritam em meio a dança:
 Viva o Brasil
 Viva o Brasil
 Viva o amarelinho

(GILBERTO FREIRE,)

Estes versos trazem o reconhecimento de que havia um Brasil, melhor dizendo, havia vários brasis, que precisavam ser explorados. Antônio Cândido (1967) na introdução do livro “Raízes do Brasil” de Sérgio Buarque de Holanda, destaca como pares as categorias sociais que o referido autor utilizou para compreender o Brasil e seus brasileiros: *Trabalho e aventura; método e capricho, rural e urbano; burocracia e caudilhismo, norma impessoal e impulso afetivo.*

Como outros Intelectuais de sua época, esses autores ousaram denunciar o preconceito de raça, a valorização do elemento da cor, criticaram os fundamentos patriarcais e agrários, tanto quanto a colonização européia a que este país se submetia.

Esses movimentos também influenciaram, entre outros aspectos, ainda que implicitamente, para que houvesse um corte aos discursos da terra prometida aos estrangeiros,

uma vez que discutiam de forma explícita a dependência cultural, o modelo e a visão colonialista, repudiando-os duramente:

[...] tudo dependia, no passado, da civilização rústica, sendo os próprios intelectuais e políticos um prolongamento dos pais fazendeiros e acabando por “dar-se ao luxo” de se oporem à tradição. Da sua atividade provém muito do progresso social que acabaria por liquidar a sua classe ao destruí-la a base, isto é, o trabalho escravo. É o caso da febre de realizações materiais do decênio de 1850, quando, em virtude da Lei Eusébio, que proibia o tráfico de escravo, os capitais ociosos foram canalizados para os melhoramentos técnicos próprios da civilização das cidades, constituindo uma primeira etapa para o “triunfo decisivo dos mercadores urbanos”. O malogro desse primeiro ímpeto, como do Mauá, deveu-se à “ radical incompatibilidade entre as formas de vida copiadas de nações socialmente mais avançadas, de um lado, e o patriarcalismo e personalismo fixados entre nós por uma tradição de origem seculares” . (CANDIDO 1967, In HOLANDA, 1995, p. 15)

Assim, percebemos que o período de 1930 configurou-se como um cenário de grandes efervescências políticas em todos os setores da Sociedade Brasileira. No entanto, no que se refere especificamente aos debates sobre a questão agrária e mudanças estruturais no Brasil, não tiveram grandes resultados.

Com a pressão da bancada comunista, o que se conseguiu foi introduzir na Constituição de 1946, a concepção de que o uso da propriedade estava subordinado ao bem-estar social (Art. 147) e de que as desapropriações estavam vinculadas à utilidade pública (Art. 141, §16). Desta forma, em nome do interesse social podia ser executada uma desapropriação, desde que se realizasse a prévia indenização em dinheiro.

A ausência de uma mudança na estrutura agrária brasileira até o início da década de 50 é analisada nos estudos de Siqueira (2001). Para o referido autor, as iniciativas governamentais dos projetos de colonização (o que na prática resultou das reivindicações do movimento Tenentista) e a Marcha do Oeste³⁶, durante o Estado Novo, aliadas às discussões sobre a extensão da legislação trabalhista apenas aos trabalhadores urbanos, indicam que os projetos referentes à questão agrária, nesse período, possuíam apenas um cunho reformista, visto que não conseguiram atingir resultados que pudessem descentralizar o uso da terra.

Esta afirmação se sustenta em virtude de os registros apresentarem apenas duas criações de assentamentos, entre os anos de 1927 e 1963. Assentamentos que favoreceram apenas 10.776 famílias (BRASILIA, 1997), reflexo da postura política do governo federal, que não tem interesse em efetivar nenhuma política de reforma agrária. Segundo Siqueira

³⁶ Dentro da política de expansão de fronteiras e de expansão para o oeste.

(2001), a lei agrária de 1947, encaminhada por Dutra ao Congresso, era bastante moderada no que se refere à efetivação de uma política de reforma agrária e morreria nas mãos do relator.

Podemos inferir que desde a lei de Terras até a década de 1950, o que ocorreu no Brasil, no que se refere à legislação agrária, foram políticas reformistas. No entanto, demarcamos dois aspectos como significativos na luta pela conquista da terra: a) O reconhecimento da figura do camponês como uma classe na sociedade brasileira, b) Uma tímida mudança na própria estrutura organizacional da propriedade da terra, já que, paralelamente aos grandes latifúndios, começaram aparecer as pequenas propriedades, por meio de compra e venda e pela reprodução das unidades familiares.

Raniere (2001, p. 11), ao analisar a qualidade do assentamento na Reforma Agrária Brasileira, descreve que:

nesse período, houve um aumento do número de propriedades e de proprietários, mas sem alteração profunda da estrutura fundiária. A oligarquia cafeeira foi derrubada com a revolução de 30, que entre, outras mudanças, promoveu o processo de industrialização e introduziu a legislação trabalhista sem, porém, intervir na estrutura agrária brasileira.

Não há como negar que, nesse período, as discussões da reforma agrária abriram os espaços necessários para que, na década de 1950 e início de 1960, essa discussão fosse fortalecida, ainda que por um breve período³⁷.

3.1.4 Nos fios do desejo da Terra: a discussão da reforma agrária- do desenvolvimento econômico ao anúncio da colonização

O debate de idéias sobre a realidade brasileira, as condições de seu atraso e as possibilidades de superação acentuaram-se nos primeiros anos de pós-guerra mundial. As propostas para promover o desenvolvimento do Brasil apresentavam diferenças profundas, entre vários segmentos da sociedade.

Aqueles que defendiam a entrada das relações capitalistas no processo da produção do campo são destacados por Siqueira (2001) como o segmento industrial (que defendia o estímulo à modernização da agricultura sem, no entanto, alterar a estrutura fundiária) e os

³⁷ Todo esse movimento social – que levou a várias conquistas políticas e sociais no final da década de 50 e início da década de 60 vai sofrer com o golpe militar em 1964.

grandes proprietários de terra. Estes dois segmentos apostavam no crescimento do mercado a partir de sua relação com a agricultura, da construção do maquinário, da produção dos insumos químicos etc. Seria uma modernização marcada pelos equipamentos industrializados.

A entrada das relações capitalistas no processo de produção agrícola é marcada pela expansão da fronteira, pela substituição da agricultura pela pecuária e pela modernização da agricultura em algumas regiões deste país, uma vez que o homem foi expulso do campo e aumentou o nível de exploração ao qual já se encontrava submerso. Isso significou conflitos e diversos focos de luta e resistência dos trabalhadores rurais e colonos.

Dito de outra forma, a resistência a esse processo de modernização do campo, numa visão capitalista, aliada à disputa pela posse da terra, trouxe para o confronto direto com camponeses, colonos e fazendeiros, no início dos anos 50. O resultado desse confronto, do ponto de vista político, foi a incorporação da demanda por reforma agrária ao movimento do trabalhador do campo, além de vários segmentos e instituições sociais.

Entre esses segmentos, destacamos o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Em contraposição à visão de incorporação do modelo capitalista na produção do campo, construíram a concepção de reforma agrária a partir do significado do latifúndio e da luta contra ele. Os intelectuais desse partido acreditaram que esta reforma era necessária para a transformação do país:

a ação do PCB no campo voltava-se, de um lado, para o encaminhamento de lutas mais imediatas (melhores salários, direitos trabalhistas, abolição de “vales” e barracões, apoio à resistência na terra, demanda por maior prazo e garantia de renovação de contratos, arrendamento, diminuição de seu valor, diminuição de impostos e fretes) e de outro lado, buscavam estimular a luta pela reforma agrária, o que supunha um conjunto de alianças políticas” (MEDEIROS citado por SIQUEIRA, 2001, p.)

A atuação do PCB destacou-se em vários momentos de organização dos movimentos sociais no campo. Entre eles, a primeira Conferência Nacional dos Trabalhadores Agrícolas de São Paulo, Paraíba e Ceará, em 1953. Essa conferência teve como resolução a criação de Sindicatos e a fundação de uma entidade nacional e organização de Trabalhadores Rurais. Em 1954 é criada a União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), iniciativa dos movimentos comunistas, que visava fomentar os sindicatos no campo, assim como as ligas camponesas.

No entanto, as ações e conquistas, no que se refere à questão agrária nesse contexto, não podem ser analisadas de forma tão simplista, pois implicam também relações de poder e disputas pela representação do que é reforma agrária.

As relações de força que constituíram a própria formação dos movimentos sociais são exemplos dessa complexidade. De um lado, temos as Ligas Camponesas, que nasceram no Nordeste brasileiro, no Engenho da Galiléia, em 1955³⁸, sob forte influência do Partido Comunista, cuja proposta se traduziu no slogan “*Terra para quem nela trabalha*”. Do outro lado, os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais vinculados à Igreja Católica que, a princípio estimulados pelo então presidente João Goulart, em 1962, receberam a denominação de Sindicatos Rurais Cristãos, para combater as ligas camponesas e o comunismo no Brasil.

Além destes dois movimentos, de relação conflituosa mais direta, existiram outros movimentos sociais que participaram efetivamente dessa disputa ideológica e política da reforma agrária no Brasil. Entre eles, destacamos a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG)³⁹, fundada em 1963.

A atuação e os espaços ocupados no campo político pelos sujeitos que desejavam obter terra a partir das ligas camponesas e dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais são descritos por Hébette (2004, p. 276):

Na segunda metade da década de 50 e nos primeiros anos de 60, processou-se entre os camponeses uma transformação qualitativa na percepção de sua realidade, com rápida repercussão sobre o seu comportamento político. Nasceram as primeiras ligas camponesas e os primeiros Sindicatos de Trabalhadores Rurais – STR. Aquelas com certa influência do Partido Comunista, estes sob o impulso da hierarquia católica.

Os aspectos qualitativos da participação dos trabalhadores rurais e colonos através dessas organizações sociais não diminuíram o antagonismo inicial desses dois movimentos. Diante da expansão da ULTAB e das Ligas Camponesas, a igreja e o governo atentaram para

³⁸ O movimento teve como ponto de partida o Engenho Galiléia, em 1955, e espalhou-se depois por todo o Brasil. O Brasil todo conseguiu ter 218 Ligas, mas foram as do Nordeste as que tiveram maior nível de combatividade, de resistência e de organização, provavelmente porque as relações de trabalho eram mais atrasadas e havia um grau maior de tensão. Mas houve Ligas também muito importantes em Santos, Rio de Janeiro, Maranhão. No Maranhão, houve 12 Ligas. Em muitos outros lugares, as Ligas tiveram poder, mas elas acabaram ficando mais conhecidas exatamente pelo tipo de enfrentamento que tiveram, na região Nordeste; marcadamente em Pernambuco, que teve 68 Ligas e na Paraíba, que teve 15 Ligas.

³⁹ Ver Siqueira (2001 p. 48 – 50). A contag, após o período de intervenção que se sucedeu ao golpe militar, iniciou sua reorganização no final dos anos 60. Teve como base o Estatuto da Terra para subsidiar sua luta pela reforma agrária. Na década de 70 se constituiu um dos poucos canais de luta por terra no Brasil

as questões sociais no campo, opondo-se frontalmente às iniciativas que se desdobravam por meio das ações do PCB.

Nesta perspectiva, tanto a igreja apoiou a criação de uma equipe de sindicalização, fundada pelo Bispo Dom Eugenio Sales, no Rio Grande do Norte, quanto o governo Vargas organiza, além dos Sindicatos Cristãos, várias formas e ações, como estratégia para controlar a mobilização do proletariado rural, nos anos 50. Entre elas se destacou o Serviço Social Rural, encaminhado em 1951, que fornecia assistência técnica, serviços sociais, meios de aprendizagem e de promoção do homem do campo.

Para Siqueira (2001), as políticas e ações desenvolvidas pelo governo Vargas atendem ao trabalhador do campo sem fechar a porta para o latifúndio.

Essa polaridade que envolveu a luta contra o grande latifúndio e o crescimento da luta pela terra provocou o redimensionamento da questão agrária no Brasil, que passou a ocupar a pauta política.

Esse contexto foi materializado em organizações sindicais e ligas camponesas, bem como na criação de órgãos e leis para tratar da questão agrária brasileira. Tais instituições disputavam, enquanto forças políticas, a sua representação de reforma agrária.

Vale ressaltar que esses movimentos, ainda em seus momentos iniciais, tiveram muitas limitações em propor uma mudança, na estrutura agrária brasileira. Ao organizar as discussões do terceiro caderno da Série “Lutas Populares no Brasil de 1924-1964”, CEDAP/Campinas, Reineck (2007) aborda que nem o Partido Comunista e nem o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, com o apoio do Governo de João Goulart, foram revolucionários, no que se refere à transformação radical da estrutura agrária brasileira.

O Partido Comunista, nessa questão das Ligas Camponesas, propunha a Reforma Agrária, acreditando que a proposta dele fosse muito revolucionária; o que não era; e acabou do jeito que acabou. No caso do João Goulart, em 1963, quando ele viu as Ligas pegando fogo, ele, para manter um pouco de ordem e para ele conseguir dirigir a questão política, acabou criando os sindicatos e dando todas as facilidades para que os sindicatos pudessem canalizar os direitos dos trabalhadores rurais de forma pacífica. Eu tenho para mim que a questão 'Reforma' está inserida como um cabide no Estado. O Estado é formado por uma série de grupos de interesses. Existem vários exemplos de luta dos trabalhadores rurais e que a gente deve dar todo o apoio e toda a solidariedade. Agora, a gente deve também enxergar uma série de erros e deve entender se a linha reformista é um cabide que está pendurado na estrutura do Estado... conceder as condições para que essas reformas se realizem, já que é reforma; então, essas reformas dependem do Estado. Então, se vai pensar numa linha reformista, tem que se pensar num acordo de forças que possibilite que nesse cabide também entrem os trabalhadores rurais. (REINECK, 2007, p.)

A linha reformista que o Brasil assumiu denuncia que uma mudança de cultura não se realiza de uma hora para outra, automaticamente, ou por um toque de mágica. Ela se dá dentro desse processo de relações de poder entre grupos sociais. Siqueira (2001 p.45) reflete essa complexidade quando destaca:

nos anos 60, a reforma agrária era entendida como condição para vencer o atraso, no plano econômico, e como alteração das relações de poder no plano político, já para as lideranças que disputavam a liderança das lutas camponesas, a reforma agrária era entendida como condição necessária para o desenvolvimento, e, portanto como parte da questão nacional.

No âmbito da Legislação Brasileira, esse início dos anos 60 é marcado por algumas reformas e criação de leis e órgãos para garantirem a funcionalidade da referida reforma. Em 1962, foi criada a Superintendência de Política Agrária (SUPRA), com a atribuição de executar a reforma agrária e a subsequente extinção do Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC) e do Serviço Social Rural (SSR). Em março de 1963, foi aprovado o Estatuto do Trabalhador Rural, regulando as relações de trabalho no campo, que até então estivera à margem da legislação trabalhista. Um ano depois, em 13 de março de 1964, o Presidente da República assinou decreto prevendo a desapropriação, para fins de reforma agrária, das terras localizadas numa faixa de dez quilômetros ao longo das rodovias, ferrovias e açudes construídos pela União.

Mais especificamente, as ações do governo de João Goulart e as lutas pela posse da terra alastraram-se no país, no início dos anos 60, e caracterizaram a reforma agrária brasileira, nesse período, como uma das bases do projeto nacional-desenvolvimentista. No entanto, a idéia de uma reforma agrária realizada por aqueles que necessitam de terra, apoiada pela legislação brasileira, termina sendo abortada, em 31 de março de 1964, com o golpe militar. Contudo, isso não significa que o discurso da reforma agrária encerrou.

As ações do Governo João Goulart (leis trabalhistas, decretos de desapropriações, etc.) no setor agrário não poderiam ser simplesmente silenciadas. O governo militar foi obrigado a tomar uma série de medidas, objetivando o controle social do país, usando inclusive dispositivos jurídicos e institucionais que permitissem iniciar um programa oficial de reforma agrária que atendesse aos interesses do governo militar.

Entre os dispositivos legais destacaram-se: a) A Emenda Constitucional de 10.11.1964, que permitiu a União promover a desapropriação, por interesse social, mediante pagamento prévio e justa indenização em títulos especiais da dívida pública; b) A Lei

4.504/64, sancionada em 30.11. 1967, que dispõe sobre o Estatuto da Terra⁴⁰, a criação do Instituto Brasileiro de reforma agrária (IBRA) e também o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA).

É interessante ressaltar que, apesar desse investimento legal, nesse setor, por meio de criação de leis e de órgãos que pudessem organizar sua aplicação, a reforma agrária esteve longe de ser posta em prática. Os referidos órgãos distanciaram-se de seus propósitos iniciais, como analisa Ranieri (2001, p.11-12) a partir de documentos da FAO (1968):

em 1967, o IBRA passou a priorizar a colonização e a expansão da fronteira agrícola, relegando a desapropriação para fins da reforma agrária para um segundo plano. Essas distorções quanto ao direcionamento das prioridades do IBRA foram apontadas por grupos de avaliação, incluindo a FAO, que na época propôs medidas para o início de um efetivo programa de reforma agrária no Brasil.

O Estado autoritário, implantado em 1964, utilizou a estrutura legal para controlar as realizações na estrutura fundiária. A repressão aos movimentos sociais do campo e o controle sobre os sindicatos foram fatores significativos para que a reforma agrária não se efetivasse de forma a atender às reais demandas por terra dos sujeitos do campo.

Para Siqueira (2001), uma vez que a concepção de reforma agrária na ditadura militar é demarcada pela ocupação dos espaços vazios e pela modernização da tecnologia da agricultura, ela deixou de ocupar um dos pilares do projeto desenvolvimentista. Isso se justificou porque a pequena produção foi perdendo o seu papel “fundamental”, que é alimentar a força de trabalho das grandes metrópoles.

As conseqüências desse processo podem ser demarcadas em dois grandes campos diferentes: no campo ideológico e no social.

O resultado ideológico desse processo é que a bandeira da reforma agrária deixou de aparecer como tema nacional, transformou-se numa demanda de luta pela terra. Do ponto de vista social, o resultado dessa política é que essa distorção social dividiu a sociedade brasileira em gente muito rica e em gente muito pobre, e transformou a Amazônia em um palco de conflitos, violências, grilagens e ocupações livres. Como conseqüência desse processo, a terra passou a ter preço, como descreve Hébette (2004, p. 37):

⁴⁰ Segundo Hébette (2004 p.40) de acordo com a lei 4.504 de 30/11/67, que dispõe sobre o estatuto da terra e dá outras providências, a propriedade de terra desempenha a sua função social quando: a) favorece o bem-estar dos proprietários e trabalhadores que nela labutam, assim como suas famílias; b) mantém níveis satisfatórios de produtividade; c) assegura a conservação dos recursos naturais; d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que possuem e os que cultivam.

Na Amazônia não era costume fazer comércio com a terra; o chão não tinha preço; as riquezas eram as casas, o gado, a borracha, a castanha, a madeira; isso era o que se comercializava. Como dizem os especialistas sociais, a terra não era uma mercadoria a comercializar.

Por outro lado, este período de centralização de política, de repressão aos movimentos sociais e ao não-atendimento de seus desejos e aspirações, resultou numa imensa demanda reprimida. Segundo Raniere (2001), as críticas e os questionamentos das ações efetivas dos órgãos responsáveis pela reforma agrária, realizadas pelos grupos de avaliações, fizeram com que eles tivessem curta existência.

A extinção desses órgãos, em 1970, foi acompanhada, no mesmo período, pela criação de um outro que os substituísse, o Instituto Nacional de Colonização e reforma agrária (INCRA), órgão responsável, a partir de então, pela formulação e execução da política fundiária brasileira.

Esse novo órgão lançou como substitutivos da reforma agrária vários programas especiais de desenvolvimento regional. Entre eles, o Programa de Integração Nacional (PIN), 1970; o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA), 1971; o Programa Especial para o Vale do São Francisco (PROVALE), 1972; o Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA), 1974; o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE), 1974, criando o cenário da terceira promessa, em que se abriu os portões da Amazônia.

Assim, podemos afirmar que, nesse período, os movimentos sociais rurais, em efervescência no pré-64, foram duramente reprimidos. O governo militar fez uma opção de controlar o processo de democratização da terra por meio de campanhas de povoamento dos territórios que caracterizou como vazios demográficos. Isso significou, numa dimensão prática, um processo de colonização em lugar da Reforma Agrária.

Com a consolidação do Estado Militar, efetivou-se a sindicalização em massa. Os sindicatos, atrelados ao Estado, deixaram pouco espaço para a mobilização autônoma. Segundo Hébette (2004), o Estado passou a disciplinar os movimentos sociais no campo, por meio das organizações de cooperativas, serviços e projetos específicos de reordenação da estrutura fundiária, junto com mecanismos de penetração ideológica, como os meios de comunicação de massa e educação.

Apesar do controle, ou talvez por causa dele, nos anos 70, o movimento social do campo passa a ter na Igreja Católica um importante aliado com a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Segundo Siqueira (2001), esta Comissão passou a incentivar e apoiar as lutas de resistência dos trabalhadores do campo.

Os resultados perversos da modernização podem ser constatados pela formação de uma classe de assalariados rurais, com baixíssimo poder de compra, pelo desemprego, especialmente o desemprego sazonal, pela precariedade das condições de trabalho e pela exclusão social, o que levou mais de 28 milhões de pessoas deixarem o campo em direção às cidades, entre os anos de 1960 e 1980 (BRASILIA, 1997). Por outro lado, esta precariedade das condições de vida e de trabalho de milhões de pessoas resultou no fortalecimento da organização política dos trabalhadores.

Não restam dúvidas de que a repressão à luta pela terra e a não-realização da reforma agrária, somadas ao modelo de desenvolvimento da agropecuária imposto pelos governos militares, tinha a intenção de desmobilizar os camponeses. No entanto, por causa da repressão e da expropriação resultante do modelo econômico, nasceu o mais amplo movimento camponês da história do Brasil: O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os trabalhadores do campo emergiram no final do regime militar como atores sociais fundamentais nas demandas e ações da reforma agrária no Brasil.

3.1.5 Os fios que tecem uma história mais recente de promessas da Reforma Agrária: as questões legais e os resultados apresentados pelos governos brasileiros de Sarney a LULA

Os movimentos sociais do campo, após a abertura política brasileira com o final dos governos militares, disputaram espaços, obtiveram conquistas e derrotas com forças políticas e sociais antagônicas. No caso específico da reforma agrária, esse movimento de conquistas e derrotas pode ser percebido na própria legislação brasileira e nos projetos políticos implementados pelos governos federais a partir de então. Uma caminhada em que cada conquista dependeu de alianças e mobilidades sociais dos sujeitos que vivem e que defendem a democratização de terras nesse país.

Para Siqueira (2001), no pós-governos militares, os governos brasileiros continuaram a enfrentar os conflitos por terra, que, inicialmente, envolveram principalmente posseiros, colonos, como já ocorria nos governos anteriores. No entanto, em um segundo momento, os conflitos se configuraram em forma de acampamentos e ocupações de terra, fundamentais para a organização dos movimentos sociais do campo, como o MST, que passaram a ocorrer em todo o país.

O cenário do campo, no início dos anos 80, era desenhado com as tintas das lutas, e o sindicalismo rural hegemônico, segundo Siqueira (2001), pela CONTAG, que lutava pela desapropriação das terras. Posseiros resistiam nas terras; os atingidos embargavam barragens; os Sem Terras realizavam ocupações; os seringueiros lutavam contra a destruição da floresta. Um cenário que direcionou os caminhos do debate da reforma agrária para os anos 90.

Esses debates, embora com concepções de reforma agrária diferenciadas, assumiram o compromisso conjunto em defesa da democratização de terras no Brasil. Postura contrária a uma concepção de reforma agrária, como necessidade do desenvolvimento capitalista, que insistia em se perpetuar nos programas dos diferentes governos brasileiros.

Como exemplo prático dessa pauta conjunta dos movimentos sociais, destacamos a Campanha Nacional pela reforma agrária em 1983, e o IV Congresso dos Trabalhadores Rurais promovidos pela CONTAG, em maio de 1985. Eventos que decidiram pelo rompimento com o Estatuto da Terra, principalmente no que se refere às ampliações das desapropriações e das propostas de confisco, por meio da perda sumária.

O reflexo quantitativo dessas lutas é percebido pela ampliação dos números de famílias assentadas. Os dados do INCRA (2004) descrevem que os programas de assentamento, de colonização e de reforma agrária brasileira aceleraram o seu ritmo, passando de um número médio de assentados de 7.711 famílias ao ano, entre 1964 e 1984, para 18.372 famílias ao ano, entre 1985 e 1994, e para 59.053 famílias entre 1995 e 1998, e a 71.593 famílias ano entre 1999 e 2002, alcançando 95.355 famílias/ano entre 2003 e 2006⁴¹.

Estes dados, em função das diversas concepções de Reforma Agrária, não incluem apenas as famílias assentadas em áreas de desapropriações de terras, mas também nas áreas de legalização e reconhecimento de estruturas fundiárias (caso dos índios e quilombolas) e dos processos de colonizações livres.

⁴¹ Esta última informação ver MDA/2007.

Os dados nos impõem o seguinte questionamento: em que aspectos eles refletem a realização do desejo pela terra desses milhões de brasileiros assentados?

Segundo Becker (2001), existe grande variação entre as estimativas disponíveis, e independentemente do número de assentados, o Brasil ainda tem sido designado como país do latifúndio. Dados estatísticos revelam que 1,7% das propriedades está nas mãos de menos de 2% dos proprietários, os maiores, que somam 18 milhões de hectares (INCRA, 2003).

Leite, Palmeira e Medeiros (1998) afirmam que, sem intencionalidade prévia, as iniciativas de sujeitos desejosos de terra e suas organizações acabaram elaborando de alguma forma uma modificação no mapa da estrutura fundiária brasileira, embora esta apresente-se, ainda, bastante concentrada.

Estas duas informações nos revelam que a suposta democratização da terra dependeu muito mais da ação desses sujeitos e suas organizações do que da ação do Estado, como descrevem Leite, Palmeira e Medeiros (1998, p. 10):

[...] na origem da grande maioria dos projetos estiveram situações de conflito: 88 dos 92 assentamentos estudados (96%) nasceram de alguma disputa da propriedade da terra, entre os proprietários e ocupantes, não necessariamente com o uso de violência, embora esteja presente em vários casos. Em 82 casos, 89%, a iniciativa do pedido de desapropriação partiu dos trabalhadores e seus movimentos. Em apenas 10% dos assentamentos da amostra a iniciativa de desapropriação partiu do INCRA e em apenas 3% não houve algum tipo de conflito.

As críticas em relação aos dados de criação de assentamentos e famílias assentadas trazem como um dos principais argumentos o fato de que o número de famílias assentadas ainda é inferior ao número de sujeitos que desejam trabalhar em uma terra que lhe pertença. Mesmo os governos mais recentes tiveram grandes limitações políticas em seus projetos de reforma agrária, trajetória percebida nas últimas décadas, na atuação dos Governos Federais.

Baseado em uma pesquisa realizada pelo Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (MIRAD), criado em 1985, que calculou a existência de 12 milhões de lavradores sem terra, no Brasil, em contraposição a 170 milhões de hectares não explorados, o governo Sarney elaborou o I Plano Nacional de Reforma Agrária. Esse plano visava dar efetiva aplicação prática aos dispositivos do Estatuto da Terra (Lei 4.504 /1964), no que se refere à própria distribuição da terra, fixando metas e prazos. O INCRA previu o assentamento de 1.400.000 famílias, em cinco anos.

Discutiu-se a reforma agrária com a finalidade de dar viabilidade prática a um processo de distribuição de terras, por meio de programas complementares quanto à regularização fundiária, à colonização e à tributação da terra.

Segundo o próprio INCRA (1999), no final desse Governo o referido plano não atingiu nem 10% da meta inicial, como mostra Hébette (2004, p. 40), em tom de denúncia:

Houve a Abolição dos escravos e a lavoura não acabou; não faltou braços para trabalhar. Mas exatamente 100 anos após esse acontecimento, em maio de 1988, os grandes latifundiários de todo o país uniram-se para impedir que a nova Constituição permitisse ao governo dividir terras de que não cumpre a função social da terra, quer dizer, que não aproveita à sociedade. As sesmarias não foram abolidas. E a Amazônia, com seus Carajás, suas hidrelétricas monumentais, sua fábrica de alumínio, seus aeroportos, seus computadores, mantém a mesma estrutura fundiária dos tempos do rei Felipe IV, de Portugal.

A explicação para a existência de diversas disputas de terra entre o grande latifúndio e o colono desejoso de terra nesse período é apontada por Bastos (2002) como resultado da limitação do tema nas estruturas jurídicas brasileiras, principalmente na própria Constituição de 1988, visto que, ao se referir à reforma agrária, não conceitua o significado de “propriedade produtiva”, deixando margens para elaboração de vários sentidos, de acordo com a conveniência dos grupos antagônicos.

Sobre esse aspecto, Ranieri (2001, p. 13) diz: “diversas disputas da atualidade advêm do fato de a Constituição garantir a não desapropriação da ‘propriedade produtiva’ (Inciso II do Art. 185), sem que haja uma definição mais clara desse termo”.

Pela Constituição de 1988, o direito de propriedade passa a se subordinar às questões relativas ao uso sustentável dos recursos naturais. Assim, segundo Graziano (2004), o direito de produzir deixa de ser universal e entra em competição com o direito de não produzir. As Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RNPN) – são exemplo desse direito de não produzir, estimulado pelas instituições públicas e privadas de conservação ambiental.

Neste cenário, as ONGs desempenharam papéis estratégicos, ligados à assessoria, à formação, à divulgação das lutas, à articulação de redes de apoios e à denúncia de desigualdade e violência no campo.

Siqueira (2001) destaca a importância de entidades como a Associação Brasileira de reforma agrária (ABRA), que manteve aceso o debate da reforma agrária; o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), por meio de programa Movimento Camponês e Igreja, que promoveu importantes análises políticas e econômicas sobre experiências dos

trabalhadores rurais; a Federação de Assistência Social e Educação (FASE), com a organização de experiências de organização de pequenos produtores rurais e assalariados; e o Instituto Brasileiro de Análise Social e Econômica (IBASE).

No entanto, do cenário político do governo de Sarney (em que a reforma agrária conquistou, com todas as limitações apresentadas, a importância para a construção do I Plano Nacional), para as poucas ações do governo de Fernando Collor (1990-1992) as perdas foram significativas.

No governo de Fernando Collor, não houve nenhum registro de desapropriação com fins da reforma agrária. Segundo Heinen (PNRA, 2003), as restrições ou retrocessos legais quanto à amplitude e possibilidade de realização da reforma agrária, somados à falta de regulamentação de dispositivos constitucionais relacionados à matéria, serviram de justificativas, sem fundamento, para que esse governo nada fizesse nessa área.

Para Siqueira (2001), a administração de Collor empenhou-se o máximo para dificultar a efetivação da reforma agrária. Exemplo disso foi o impacto das medidas administrativas sobre o INCRA. Esse governo reduziu não apenas o quadro humano, mas também o orçamento, além da extinção do MIRAD e a subordinação da questão fundiária ao Ministério da Agricultura.

A falta de compromisso desse governo com a reforma agrária pode ser traduzida em dois programas que ele implantou nesse período: a) Programa Terra Brasil, que resgatou a relação entre a questão agrária e a segurança nacional, e b) Programa de Parceria, que visava atender os trabalhadores rurais por meio de contratos de arrendamento ou parcerias.

Após a passagem de Collor no governo brasileiro, e a completa ausência de compromisso com a reforma agrária, o governo Itamar (1992-1994) tentou responder às pressões dos movimentos sociais nesse campo, por meio de um Projeto emergencial que objetivou assentar 80.000 famílias. Esse projeto, na prática, assentou apenas 23.000 famílias, com a implantação de 152 projetos de assentamentos (INCRA, 1993).

Do ponto de vista legal, esse governo tentou resolver o problema conceitual do termo “propriedade produtiva”. No entanto, essa “nova” definição limitou o significado da função social da terra apenas aos aspectos econômicos, eliminando os aspectos sociais e ambientais por meio da Lei 8.269/93.

Essa definição conceitual pouco ou nada muda em termos de favorecer a reforma agrária brasileira. A restrição dessa Lei é apresentada por Heinen (2003) ao argumentar que a propriedade da Terra não pode ser considerada racional e adequadamente aproveitada, quando

há degradação do meio ambiente e, não existem dispositivos legais que disciplinem as relações de trabalho.

Diante de tantos descasos, os conflitos tornaram-se inevitáveis nesse período. Os maiores, que ganharam destaque nacional, foram o massacre de Corumbiara (RO)⁴², em agosto de 1995, e o de Eldorado dos Carajás⁴³, no Estado do Pará, em abril de 1996.

Esses conflitos pressionaram de forma significativa o Governo Federal, porque a divulgação dessas realidades pelos meios de comunicação, comoveu a sociedade civil em geral, diante das denúncias dos descasos e violências nas áreas rurais.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1998-2002), pressionado pelos movimentos sociais, após esses massacres, criou o Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e, de uma forma bastante controlada, cedeu a algumas pressões dos movimentos sociais do campo.

A mudança dos objetivos do MDA é um exemplo concreto de que o governo de FHC atendeu a algumas pressões dos movimentos sociais. A princípio, esse Ministério era o órgão responsável pela reforma agrária, no entanto, devido às lutas dos movimentos sociais, também se tornou responsável pela agricultura familiar.

O fato de ceder a algumas pressões dos movimentos sociais não evitou que o governo FHC imprimisse a sua marca no seu projeto de reforma agrária. Em 1997, esse governo apresentou, efetivamente, sua proposta denominada “Reforma Agrária, um compromisso de todos”, que teve como parâmetro a idéia de que a reforma agrária não era uma questão fundiária, mas um problema decorrente dos mesmos processos de mudança do sistema de produção do campo que ocorreram no século passado na Europa.

O governo está buscando cumprir a sua parte. Está fazendo mais do que foi feito em qualquer período anterior, sob qualquer ponto de vista. Mas está

⁴² Em primeiro de agosto de 1995, cerca de 700 trabalhadores rurais sem terra, invadem a fazenda Santa Eliana em Corumbiara, Rondônia. O Juiz local expede a ordem de despejo imediato em nove de agosto do mesmo ano. A polícia desocupa a fazenda. A operação resulta em doze mortes. Dez trabalhadores rurais sem terra e dois policiais militares. De acordo com quem vivenciou o conflito, os policiais começaram a cercar a fazenda às três horas da madrugada e invadiram as quatro, ferindo a Constituição, segundo a qual o mandato judicial somente pode ser executado durante o dia. A perseguição teria durado mais de dez horas. Já a polícia militar informa que ocupou a fazenda às cinco horas e quarenta e cinco minutos e a situação estava sobre controle às sete horas e trinta minutos. Relata que foi recebida a bala e classificou os sem terras de guerrilheiros e afirma que havia atirador de elite entre eles. (Folha de São Paulo 14/08/1995 in MARTINS 2001; p.61)

⁴³ A curva do S- um trecho da PA-150, estrada que liga Eldorado com Marabá. Foi o palco do mais famoso massacre paraense. Em 17 de abril de 1996, 1500 famílias do MST estavam acampadas no local. Esperavam comida e transporte prometidos pelo governo Estadual para negociação dessas terras na capital paraense com o então governador Almir Gabriel. Em vez de comida e caminhão, chegaram 155 policiais militares armados e atirando sem identificação. O tiroteio teve a duração de três horas. O resultado foi no mínimo 19 pessoas assassinadas.

ciente também de que mais terá que ser feito, pois o problema não se reduz à questão, embora verdadeira, de uma estrutura fundiária iníqua. Ele reflete hoje, igualmente, a liberação de mão-de-obra, decorrente da profunda transformação do sistema produtivo no campo. O que ocorreu na Europa, no século passado, se repetiu no Brasil da segunda metade do século XX. (CARDOSO In BRASÍLIA 1997, p.5)

O projeto de reforma agrária desse governo destacou, como desafio, dar terra a quem não a tinha, mas com a preocupação de assegurar ao assentado a possibilidade de transformar-se em agricultor produtivo e rentável. Como o presidente destaca:

O objetivo da reforma agrária não deve ser necessariamente o de aumento da produção agrícola, mas sim o de criar empregos produtivos e rentáveis, para os milhares de brasileiros que buscam o seu sustento no campo. As ações de reforma agrária, por isto, devem estar acompanhadas de programas de apoio ao pequeno agricultor de qualificação profissional, e de geração de emprego no campo, tal como vem ocorrendo.

A questão agrária não é, portanto, apenas econômica. Ela é sobretudo social e moral. E só poderá ser resolvida mediante a integração dos esforços das três instâncias de governo e de um compromisso efetivo de toda a sociedade. (CARDOSO, In BRASÍLIA 1997, p.5)

Assim, o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso justificou a reforma agrária como uma forma de desenvolvimento da agricultura familiar e como solução do problema da segurança alimentar.

O resultado prático desse processo foi o assentamento de 238.010 famílias entre os anos de 1995/1998 e de 286.370 entre os anos de 1999/2002. No entanto, devemos destacar que a proposta de reforma agrária por meio da distribuição de terras foi substituída pelo financiamento da compra da terra, com todo o aparato legal para essa transformação, com a criação do Banco da Terra.

Nesse período, a concepção de reforma agrária baseou-se num programa de desenvolvimento rural e de surgimento de pequenas vilas, vilarejos e/ou pequenos centros urbanos, mediados por duas linhas de crédito, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) para os núcleos já consolidados, de pequenos agricultores com terra, e, o Programa de Crédito Especial para reforma agrária (PROCERA) para os assentados (BRASÍLIA, 1997).

Desta forma, podemos dizer que, apesar dos números apresentados, o programa de reforma agrária do governo de FHC em muito se distanciou das expectativas dos sujeitos brasileiros que lutam pela democratização de terras no Brasil.

No que se refere ao governo do atual presidente, o seu primeiro mandato do Governo Lula construiu o II Plano Nacional de reforma agrária(PNRA). Esse plano apresentou como parâmetro a visão de que a desconcentração de terras seria resultado da multiplicação de produtores, do aumento da oferta de produtos agrícolas, do aumento do consumo e da circulação de riqueza no comércio local e regional, garantindo melhor distribuição de renda.

No PNRA do governo Lula, “Programa Vida Digna no Campo”, a reforma agrária é reconhecida como condição para a retomada do crescimento econômico, com distribuição de renda para a construção de uma nação moderna e soberana. A reforma agrária é apontada como o caminho para o desenvolvimento rural sustentável.

[...] desconcentrar a propriedade da terra é uma condição necessária, porém não suficiente para a correção das mazelas decorrentes da atual estrutura agrária. A determinação de realizar a reforma agrária “ampla” e sustentável coloca a necessidade de atingir magnitude suficiente para provocar modificações nessa estrutura, combinada com ações dirigidas a assegurar a qualidade dos assentamentos, por meio de investimento em infra-estrutura-sociais e produtivas. (II PNRA, 2003)

Nesta dimensão, a proposta de reforma agrária do governo Lula amplia os números de famílias assentadas, por meio de continuidade às políticas implantadas nesse setor desde o governo de FHC. É um Programa de promoção do desenvolvimento rural e de incentivo às políticas agrícolas, agrárias e de segurança alimentar, aplicando o princípio da articulação e integração das políticas públicas para o meio rural (crédito, assistência técnica, captação, reordenamento agrário, infra-estrutura, serviços e outras).

Em 2001, foi aprovado o Projeto de Crédito Fundiário e Combate à Pobreza Rural, que veio substituir o crédito da Cédula da Terra, por iniciativa do Ministério do Desenvolvimento Agrário, com apoio do Banco Mundial e com a participação da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) no delineamento do programa.

A linha básica desse Projeto, que é o acesso à terra por meio do financiamento para aquisição de imóveis por associações de trabalhadores sem terra, é a mesma do financiamento da Cédula da Terra. Seu diferencial está apenas no modo pelo qual as associações de trabalhadores são organizadas. Nesse caso, a assistência dos movimentos sociais, via CONTAG, seria o meio de se evitar as artificialidades na constituição de grupos de trabalhadores rurais.

Nessa dimensão, o desejo à terra agregou-se a outros valores sociais, segundo a legislação brasileira, seja a Constituição, ou o próprio II PNRA-LULA, o assentado de hoje, precisa desenvolver o princípio da sustentabilidade e produtividade.

A luta pela democratização de terras constituiu-se como uma demanda histórica que, ao longo do século, aglutinou uma intensa mobilização de movimentos sociais em defesa da reforma agrária. Um movimento que se impôs no cenário político nacional como forma de pressão social junto ao Governo Federal, ao questionar a distribuição de riquezas no país e ao apresentar a luta pela reforma agrária como uma solução para o desemprego e exclusão social. Segundo Fernandes (2003, p.8) “a luta pela reforma agrária passa a ser uma das principais políticas do século XXI”.

A limitação legislativa, de certa forma, imprimiu a marca e o compromisso desses governos em relação à reforma agrária e a suas concepções de desenvolvimento rural levaram os movimentos sociais a reavivarem o crescente interesse pelo tema da reforma agrária e pelo desenvolvimento rural, uma vez que esses movimentos foram emergindo a partir das inquietudes sociais e políticas, geradas em relação à insatisfação de previsões acerca dos projetos sociais de vida desses sujeitos que vivem no campo.

Um dos possíveis exemplos desse movimento que tem lutado pela satisfação dos desejos dos trabalhadores rurais em possuírem terra e de reais condições de trabalho e desenvolvimento constitui-se no chamado protocolo de Kyoto, de forma mais ampla com a agenda 21.

Falando especificamente da Amazônia, há um intenso debate e de articulações entre ONG's, Movimentos Sociais, bem como diversos setores da academia representados pela Federação de órgãos de Assistência Social e Educacional (FASE), Comissão Pastoral da Terra (CPT/PA), Núcleo de Altos Estudos da Amazônia, Universidade Federal do Pará (NAEA/UFPa), Movimento de Mulheres do Nordeste Paraense (MMENEPA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI/PA/AP), Movimento pela sobrevivência na Transamazônica (MPST), Instituto Universidade Popular (UNIPOP), Fórum da Amazônia Oriental (FAOR) e Associação Brasileira de ONG's (ABONG/NO), com apoio do Serviço Alemão de Cooperação Técnica Social (SACTES/DED).

As políticas públicas ligadas ao desenvolvimento sustentável que apontaram estratégias de desenvolvimento para as áreas rurais constituíram-se a partir de atores sociais que forçaram os governos a olhar para essa realidade, na qual, começam a surgir os Projetos de Assentamentos de forma lenta e irregular em todos os Estados da Federação, sem, no

entanto, um consenso quanto aos números e qualidades entre o governo/instituições e os movimentos sociais.

O fato é que, diante da ausência de dados mais atualizados desta realidade, fomos buscar em órgãos oficiais números que nos aproximem desse contexto. Desta forma, recorreremos aos resultados da Primeira Pesquisa Nacional da Educação na reforma agrária(PNERA), divulgados em 2006.

Segundo o relatório da Pesquisa Nacional de Educação na reforma agrária(MEC/INEP/INCRA.2006), há no Brasil, 2.549.605 pessoas vivendo em 5.595 assentamentos instalados pelo INCRA desde 1985, sendo que a região Norte com 41,85%, o Nordeste com 33,06%, o Centro-Oeste 14,22%, o Sudeste com 5,54% e o Sul com 5,33%, ou seja, os maiores valores foram obtidos nas regiões Norte e Nordeste.

No entanto, ao analisar a realidade dos assentamentos brasileiros que está por trás desses números e a da concentração dos assentamentos nas regiões Norte e Nordeste, Bergamasco (1995) indica que não houve ruptura da estrutura fundiária brasileira.

Para o referido autor, os assentamentos, hoje, apresentam ainda uma realidade na qual os aspectos sociais são limitadores da qualidade de vida desses sujeitos. São territórios onde os programas de educação não atingem todas as demandas, os programas de capacitação técnica são limitados, a precariedade habitacional e de saúde é alarmante, a renda familiar é extremamente baixa, há falta de uma política efetiva de crédito para reforma agrária (o que existe não atinge todos os assentados), além do baixo nível tecnológico dos assentamentos rurais.

3.1.6 Conceitos e sentidos de assentamentos rurais

No limiar do século XXI, a vitalidade da luta pela terra é uma das facetas do padrão de desenvolvimento que caracterizou a formação da sociedade brasileira. O termo assentamento surgiu na América Latina, mais especificamente no vocabulário de sociólogos e jurídicos da Venezuela, na década de 1960, para caracterizar, segundo Bergamasco (1995), a política governamental de fixação das famílias no campo, em unidades de produção agrícola para fins da reforma agrária.

Hoje, esse conceito carrega em si não apenas o significado, mas também o sentido. Ele continua presente no debate político brasileiro, impulsionado pelas lutas que caracterizam as formas de ocupação de terras e de sua formação.

Assim, na medida em que já apresentamos a uma visão histórica, embora fragmentada e limitada dos trabalhadores rurais, podemos inferir que o assentamento é o resultado da luta pela posse da terra em diversas regiões brasileiras. Uma luta nada homogênea que resultou de processos de organizações sociais distintos.

A proximidade entre os termos assentamentos e reforma agrária tem dificultado a percepção das diferenças entre essas terminologias. Do ponto de vista do senso comum, são expressões usualmente aplicadas com o mesmo sentido e significado. Por isso, optamos por uma tentativa de demarcar essas diferenças.

As diversidades nesses conceitos nos permitiram identificar as mentalidades e atitudes dos sujeitos que convivem nesse território da “nova ruralidade”. Nesse sentido, recorreremos a alguns teóricos e/ou documentos e percebemos que as diferenças são marcadas tanto no aspecto prático, quanto no aspecto ideológico de constituição dos sentidos impressos nos dois termos.

Brancolina Ferreira (1994) elaborou uma diferenciação de ordem prática, quando considerou a reforma agrária em relação à estrutura fundiária, no sentido de torná-la mais equânime. Já o conceito de assentamento compreenderia basicamente as ações de natureza política que se iniciam com a seleção dos beneficiários da reforma agrária e, se encerram no momento em que eles tomam posse do lote de terra que lhes tenha sido destinado.

Já para Stédile (1999), reforma agrária seria como um mecanismo para frear a concentração de terra, enquanto o segundo termo, o Assentamento, seria o resultado da ação mais imediata da distribuição de terras, utilizada pelos governos como mecanismo de acalmar as pressões sociais e, não, uma política de reforma mais ampla.

A idéia de resgatar conceitualmente, esse autor, se justifica porque seus artigos e livros fruto de uma experiência não apenas acadêmica, mas também prática, acompanharam toda essa modificação conceitual dos referidos termos, de maneira crítica. Anos depois, Stédile (2005), considera a reforma agrária brasileira um fracasso, uma vez que os Projetos de Assentamentos fazem parte de um processo de colonização brasileira e não de uma política de reforma agrária.

A análise política desse autor demonstra que o Brasil precisa de uma nova organização da agricultura, com prioridade à produção de alimentos para o mercado interno, com o uso de técnicas agrícolas que respeitem o ambiente e preservem a saúde dos consumidores. Isso significa mudança de objetivo no projeto de democratização das terras brasileiras, ou seja, há a necessidade de sair do eixo guiado pelo interesses econômicos no projeto de desenvolvimento do território rural e redirecionar de ações e políticas públicas para esse setor, baseadas no interesse social.

Seguindo a lógica da plasticidade do significado da reforma agrária dos movimentos sociais do campo, Stédile (2005), analisa que a vitória do agronegócio no campo obriga o MST a se politizar e buscar novas bandeiras de luta. Isso implica demarcar um novo perfil não apenas para o território rural, mas para a recuperação da indústria nacional. É necessário pensar uma nova alternativa de desenvolvimento, ainda não incorporada pelos movimentos sociais.

Desta forma, podemos dizer que a variação do significado, do conceito de Assentamento se expandiu ao longo da história brasileira, à proporção que foi incluindo todas as medidas necessárias à fixação e transformação dos novos proprietários e suas diversidades geopolítica, cultural e social. Isso conduziu à emergência de alguns termos que só representam algo quando inseridos no contexto dessa história.

No que se refere aos aspectos jurídicos que nos possibilitam visualizar a disciplina legal dos assentamentos brasileiros, destacamos tanto a Constituição Federal em seu Art. 189, que trata dos beneficiários dos imóveis rurais em decorrência da reforma agrária, estabelecendo que o título e a concessão de uso são inegociáveis por dez anos, quanto o Estatuto da Terra, que trata da destinação de terras para a reforma agrária nos Arts. 24 e 26, impondo a obrigatoriedade de venda aos beneficiários, no Art.25.

Assim, podemos inferir que o sentido do conceito do termo assentamento, ao longo da história brasileira, ganhou uma plasticidade capaz de abrigar novos e antigos termos (colonos da colonização, os posseiros, os quilombolas, ribeirinhos e seringueiros). No que se refere à especificidade do Estado do Pará, essa diversidade se amplia quando levamos em consideração os recursos naturais, a infra-estrutura, o perfil produtivo, o nível de organização e a qualidade de vida dos assentados.

Se usarmos a terminologia do próprio INCRA⁴⁴, vamos encontrar no Estado do Pará 06 caracterizações diferenciadas de assentamentos: Assentamento Federal, Assentamento Estadual, Assentamento Agroextrativista Federal, Assentamento Extrativista, Assentamento Casulo e Assentamento Quilombola.

Essa diversidade ainda precisa ser compreendida pelas políticas públicas brasileiras, para que, de fato, consiga organizar e planejar uma proposta de desenvolvimento para esses diferentes territórios. Segundo a avaliação do INCRA⁴⁵ no Plano Plurianual/2000-2003, a maioria dos projetos de assentamento nesse Estado não conseguiu alcançar positivamente os indicadores das quatro últimas variáveis. Isso significa que a maioria dos projetos de assentamentos ainda não atingiu a autonomia e o desenvolvimento sustentável.

TABELA 4 : SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DOS GRUPOS DOS PROJETOS DE ASSENTAMENTO DE ACORDO COM OS FATORES QUE INTERFEREM NO SEU DESENVOLVIMENTO.

Fatores	Características dos fatores nos PA.	
	Com maior desenvolvimentos	Com menor desenvolvimento
Quadro natural	- relevo plano suave ondulado; - disponibilidade de água; - solos de fertilidade média a boa, de composição argilosa; - poucas limitações no quadro natural	- relevo suave ondulado a forte ondulado; - problemas da disponibilidade de água; solos de baixa fertilidade; de composição arenosa; - fortes limitações no quadro natural.
Origem e forma de ocupação	- predominância de assentados com tradição em gestão de unidades familiares; - houve mobilização para a conquista da terra;	- predominância de assentados com tradição em gestão de unidades familiares; - ausência de mobilização para a conquista da terra; - casos de excedentes de outras áreas; - casos de regularização fundiária.
Entorno	- fácil acesso aos municípios; - economia local dinâmica, como presença de agroindústrias ou mercados consumidores.	- difícil acesso aos municípios ; - economia local pouco dinâmica, com poucas/ausências de agroindústrias e inexistência /sem ligação com mercados consumidores próximos.
Sistemas de produção	- produção majoritária voltada para o mercado para obter renda monetária; - sistemas adaptados à produção familiar e com maiores níveis de produtividade; - Integração a agroindústrias locais/ regionais e/ou inovadores aos produtos pré-existentes.	- produção majoritária voltada para subsistência familiar; - baixa integração com o mercado local; - sistemas não adaptados à produção familiar; - baixa produção e baixa produtividade.
Organização Produtiva	- presente em 50% do PA; - atua majoritariamente na produção e pouco na comercialização e agroindustrialização;	- praticamente inexistente.
Crédito rural	- tiveram acesso a quase todas as modalidades de crédito da RA e de alguns programas estaduais; - boa aplicação de crédito e melhor resposta pela ajuda da assistência técnica e do quadro natural;	- maioria não recebeu todas as modalidades de créditos da reforma agrária com pouco ou nenhum acesso a créditos/programas estaduais; - aplicação pouco eficiente; sendo que muitos precisariam utilizá-lo para a manutenção familiar;

⁴⁴ INCRA-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Relatório de 12/07/2007.

⁴⁵ INCRA-Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Plano Plurianual 2000-2003.

	-baixa existência de inadimplência.	-alta inadimplência de crédito.
Assistência técnica	-quase todos tiveram acesso à assistência técnica, pelo menos em uma parte do projeto; -contribuiu para incorporar novas tecnologias; -maior compromisso dos técnicos.	-maioria não teve acesso á assistência técnica; -quando existiu ficou restrita aos projetos de crédito; -pouco comprometimento.
Organização política	-integração a movimentos sociais; -associações locais de representação forte e atuante.	-pouca integração a movimentos sociais; -associações locais de representação pouco atuante e com problemas de gestão interna.
Relações institucionais	-mantêm boas relações com o poder público local; -contaram com maior apoio dos órgãos federais e estaduais.	- Fraca relação com o poder público local; -pouco ou tardio apoio dos órgãos federais e estaduais vinculados à reforma agrária.
Renda agrícola	-todos têm garantida a subsistência familiar; -quase todos obtêm renda monetária através do lote; -pouca ou nenhuma renda não agrícola	-subsistência não garantida em alguns PA, com presença de fome e/ou desnutrição; -a maioria não obtém renda monetária; -muitos vendem mão-de-obra para garantir a subsistência.

Fonte: INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. In Principais fatores que afetam o Desenvolvimento dos Assentamentos de reforma agrária no Brasil. Coord. Carlos Guanziroli. V.4,1999. p.48.

Assim, nesse cenário em que assentamento é o processo de legalização de terras, em decorrência das políticas de desenvolvimento da colonização brasileira, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, percebemos que esse processo ocorreu sem controle quanto ao aspecto quantitativo e principalmente no que se refere ao aspecto qualitativo.

Na verdade, o processo de democratização da terra foi se constituindo em função da resistência dos sujeitos que se aventuram nesse mundo, disputando com os mais fortes a posse da terra. Sujeitos que reconheceram as suas limitações e buscaram, no coletivo, o fortalecimento de suas ações, para transformarem, do ponto de vista operacional, a posse da terra e a agricultura familiar em projetos de vida viáveis e possíveis de realização.

3.2 Os fios que tecem a história local

♪A mão que pega a enxada. Pega a foice e o facão.

É a mesma mão que faz a cerca ruir no chão

Abrindo novos caminhos feitos rios de razão

[...]

A mão que pega no lápis e desenha o pensamento

É a mesma mão que semeia um novo assentamento

Unindo os filhos da terra. Na terra em movimento ♪.

(SANTOS . Terra em Movimento)

3.2.1 Tecendo os nós da construção dos assentamentos no Pará

No território amazônico, a complexidade e a especificidade do processo de ocupação humana, podem ser refletidas nas diversas expressões e categorias sociais: “ocupação do vazio demográfico, valorização da Amazônia, expansão do capitalismo, colonialismo interno, fronteira agrícola, e a mais recente Urbanização de fronteira” (HEBETT, 2004, p. 191, v. III), utilizadas por teóricos ao longo dos anos ao analisarem esse processo.

Dentre as políticas de colonização desenvolvidas pelo governo federal, três são determinantes para compreender o processo de ocupação de áreas de fronteiras no estado do Pará: as políticas Infra-estruturais, do final do século XIX (como a construção das estradas de ferro), e do século XX (abertura da Belém-Brasília na década de 50 e a abertura da Transamazônica na década de 70).

A descrição da Estrada de Ferro de Bragança em 1883, por Hébette, permite a compreensão desse movimento político, fundado principalmente na construção de infraestrutura:

O Pará, governado durante anos por militares e ex-chefes de polícia, preocupou-se mais em criar colônias militares para o controle da tranquilidade pública, após a cabanagem, do que em resolver o problema da sua agricultura. Durante anos e anos (1848 a 1868), a Província não resolveu usar a concessão imperial [...]. O que determinou, realmente, a abertura da região Bragantina foi a invasão dos capitais estrangeiros- principalmente os ingleses- ligados aos investimentos em grandes obras de infraestrutura, no caso específico, as ferrovias. (HEBETTE, 2004 p. 81)

Para o referido autor, foi exatamente quando se pensou na Estrada de Ferro de Bragança que começou a se firmar a idéia de ocupação e da exploração das matas virgens, localizadas entre o local paraense e o rio Guamá, uma forma completamente desordenada e sem controle, em que a população de menor poder aquisitivo passou a ocupar os pontos mais distantes das estradas.

Com a abertura da Rodovia Belém-Brasília, o Pará a se inseriu no mercado nacional de Terras, o que significa que as terras começaram a ter valor comercial. Segundo Neto (2002), especificamente na região Bragantina, essa rodovia trouxe inúmeras repercussões, em virtude do elemento diferencial em relação às outras áreas da região Amazônia. Nesta região,

as terras não estavam livres, como veremos a seguir no caso do território do assentamento CIDAPAR, pois fizeram parte do processo da colonização imperial e foram doadas ainda no sistema de sesmarias.

Em síntese, a rodovia, concluída em 1961, objetivava integrar o Norte com o centro sul do país. Segundo Becker (1990), essa obra foi realizada sob a égide de um projeto geopolítico modernizador, tendo como uma das características básicas a implantação de estradas de rodagem que dinamizassem a circulação de serviços e fluxos em geral.

A Rodovia Belém-Brasília cortou diretamente os municípios de São Miguel do Guamá, Igarapé-Açu, Castanhal e Santa Isabel do Pará, implicando, conseqüentemente uma mudança na dinâmica comercial das cidades Bragantinas, e até mesmo daquelas que sofreram influência indireta, como relata Neto (2002 p.237):

[...] a presença da rodovia e a conseqüente migração das pessoas para o seu entorno contribuíram para a formação do baixo setor terciário, já que ao longo da Rodovia Belém-Brasília, observa-se uma quantidade enorme de pessoas que são vendedores, arrumadores, motoristas de táxi, engraxates e outros. Observa-se ainda uma intensa migração das zonas rurais para as cidades da Belém-Brasília que realiza-se pressionada pela penetração na economia rural-tradicional de novas formas e relações de produção capitalistas com suas características de consumo, mercado de trabalho e concentração de renda.

Como uma política de colonização voltada para assentar populações capazes de desenvolver a agricultura de abastecimento, a região Bragantina, desde a década de 30, já se apresentava como a mais densamente ocupada no Estado do Pará. Contudo, isso não significa que esse processo tenha se dado de maneira homogênea, tampouco de forma politicamente correta. Segundo Neto (2002), o resultado negativo dessa ocupação intensa coloca na pauta ambiental do Estado a degradação do solo como um desafio para a ciência moderna cuidar da recuperação dessas áreas e evitar que em outras o mesmo se repita.

A construção da rodovia Belém-Brasília vai ter uma importância significativa em atrair projetos para a região aliada às políticas de incentivo fiscal para a Amazônia, financiadas pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM). Autores, como Neto (2002), Hébette (2004) e Becker (1990) consideram essas políticas principais responsáveis pelas maiores mudanças observadas no espaço agrário dessa região.

Diante desse novo cenário para facilitar o acesso de financiamento, dois aspectos são fundamentais para compreender os impactos da existência de vários projetos na região. O primeiro refere-se ao impacto na natureza física da área objetivada, uma vez que em seus documentos de criações não houve uma avaliação quanto ao potencial natural da referida área. O segundo aspecto importante diz respeito ao planejamento real da ocupação, no que

tange às conseqüências em atrair o contingente de mão de obra, de que os referidos projetos necessitariam para a sua implantação e desenvolvimento.

Quando o projeto finalizava, as pessoas que foram atraídas, de diversos lugares, por um desejo de crescimento e progresso, eram dispensadas sem que se tivesse uma referência do que fazer com esta população, quase sempre sem qualificação técnica, que se transformava em um grande contingente sem casa, sem terra e sem emprego.

A mobilidade social brasileira, colaborou para que famílias inteiras viessem de todas as regiões desse país à procura de terra na Amazônia e fez do Estado do Pará uma corrente de Lavradores, “viramundos” em busca desse lugar “ideal” para viver, poeticamente descritos nas letras da música de Gilberto Freire:

♪ Sou viramundo virado
 Nas rondas da maravilha
 Cortando a faca e facão
 Os desatinos da vida
 Gritando para assustar
 A coragem da inimiga
 Pulando pra não ser preso
 Pelas cadeias da intriga
 Prefiro ter toda a vida
 A vida como inimiga
 A ter na morte da vida
 Minha sorte decidida ♪

Esta narrativa poética não esconde a violência com que se efetivou esse processo de colonização no Estado do Pará. Em cada lugar que chegavam, os sujeitos que desejavam seu pedaço de chão, foram seguidos por fazendeiros e grileiros que os desalojavam e expulsavam. Não houve outra saída a não ser, tomar para si a sorte de sua própria vida. Lutar pelo desejo em vida, Como também descreve Hebette (2004 p.37-38):

Houve confronto de ambos os lados. Formaram-se muitas fazendas pequenas e médias que, afora as épocas de grande serviços como desmatamento, construções de cercas, plantação de capim, vivem do trabalho familiar e do emprego de alguns vaqueiros e peões; elas tem 300, 500, 700 ha. Têm outras que nunca encontraram limites; os donos nunca saciam a sua fome de terra: juntam 50.000, 60.000, 100.000 ha ou mais compram, invadem, expulsam com ajuda de jagunços e pistoleiros.

Esse cenário agrário paraense, de latifúndio e de pequenas propriedades, se constituiu, sob a pressão da população empobrecida, a procura do paraíso nas terras monopolizadas pela elite agrária, ou seja, uma população desempregada, com fome e sem recursos, atraída pelas

intensas propagandas de uma terra fértil e favorável à migração. Esses fatores contribuíram para a intensificação dos fluxos migratórios desses sujeitos em busca de terra.

Apesar do intenso fluxo migratório, vale ressaltar que os dados do INCRA/2004 revelam que durante o período de 1964-1984 apenas 7.711 famílias foram assentadas. Isso leva à confirmação de que o programa do governo militar para a reforma agrária transformou-se, ao longo dos anos, num imenso projeto de colonização brasileira. No caso do Pará, uma colonização em que as ocupações se constituíram de diferentes formas e sem o controle de registro do próprio governo federal e tampouco do Estado.

A idéia de que não existe apenas um modelo de colonização no território amazônico é defendida por alguns teóricos como Silva (1973, p. 97-98) que fomenta uma discussão com o argumento de que o processo de colonização, em áreas de fronteiras, possui três eixos fundantes: o primeiro caracterizado pela livre iniciativa de grupos humanos, estabelecidos em determinados territórios, utilizando para isso seus próprios recursos, classificados como *Colonização Espontânea*; o segundo passa a ser reconhecido por envolver algum tipo de orientação na escolha da terra ou no processo de organização da área, uma *Colonização Dirigida*; e, o terceiro, e último, tem como base o planejamento em qualquer uma das dimensões do processo de colonização, seja na escolha de áreas geográficas, e/ou, seleção dos grupos que irão ocupá-la, ou ainda no aproveitamento dos recursos e atividades econômicas a serem realizadas, uma *Colonização Planejada*.

Especificamente no que se refere à terminologia de colonização espontânea, ela é usada por diversos autores, aqui cito: Hébette (2004), Abellem (2004), como um processo em que as decisões iniciais da ocupação de uma determinada área são realizadas pelos indivíduos ou grupos de colonizadores; a interferência organizada de um poder externo faz-se de modo progressivo, em momentos distintos e de forma menos impositiva. No entanto, Hébette (2004), destaca que a nomenclatura espontânea não se configura como a mais adequada para conceituar o processo de colonização brasileira, particularmente o processo de colonização da região Norte, foco de seus estudos.

Em sua análise este autor aponta que a expressão mais correta seria o termo *Colonização Livre*, em virtude de que nenhuma forma de colonização ficou imune à ação do Estado. Uma visão, tão habilmente analisada por Hébette (2004 p.43):

A colonização espontânea, mesmo em sua fase inicial, é condicionada por determinadas políticas, impositivas ou permissivas, que repercutem nos lugares de origem ou de residência anterior dos colonos ou na própria área de colonização. Certas políticas têm relação direta com a colonização, por

exemplo, a política fundiária, a política agrícola ou a política creditícia. Outras têm uma relação indireta, como a política de transporte e comunicações; as políticas regionais e de integração nacional.

Assim, essa é a análise, mais próxima da realidade política e social desse Estado. É uma terminologia que designa as ações de enraizamento do sujeito assentado nesta região, independentes das ações diretas dos programas de colonizações dirigidas e planejadas.

O quadro seguinte possibilita-nos uma visão da diversidade da política fundiária do Estado do Pará, quando se trata dos tipos de assentamento, tendo a clareza de que a sua grande maioria se constitui numa forma de legalização das terras das comunidades tradicionais, colonos, posseiros e outros sujeitos desse processo.

TABELA 5 : TIPOS DE PROJETOS CRIADOS E O NÚMERO DE FAMÍLIAS ASSENTADAS NOS PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA NO ESTADO DO PARÁ.

Município	Tipo do Projeto	Número de PAE	Área	Cap. de Famílias	Número de famílias assentadas		
					Titulado	Não titulado	Total
Abaetetuba	Assent. Estadual	03	2.089,7345	546	-	543	543
	Assent. Agroextrativista Federal	17	33.345,2755	5.866	-	5638	5638
Acará	Assentamento Federal	04	23963,1708	623	49	498	547
Ananindeua	Assent. Agroextrativista Federal	04	5.018,4501	270		229	229
Augusto Correa	Reserva Extrativista	01	11.479,9530	900		899	899
Aurora do Pará	Assentamento Federal	05	29.039,7624	768	171	454	625
Baião	Reserva Extrativista	01	55.816,0001	600		356	356
Barcarena	Assent. Agroextrativista Federal	07	17.686,1129	1.114		1.077	1.077
Belém	Assentamento Casulo	02	479,7372	122		122	122
	Assent. Agroextrativista Federal	06	5.473,3845	528		500	500
Bragança	Reserva Extrativista	01	42.068,8600	3000		3000	3000
Bujaru	Assentamento Federal	01	387,2122	13		9	9
	Assent. Agroextrativista Federal	01	170,9164	18		15	15
Cachoeira do Arari	Assent. Agroextrativista Federal	01	1.261,2501	117		96	96
Cachoeira do Piriá	Assentamento Federal	01	199.621,0000	4.000	24	3271	3295
	Assentamento Quilombola	01	5.377,0000	101		62	62
Cametá	Assentamento Casulo	01	75,5873	60		60	60
	Assent. Agroextrativista Federal	21	29.103,5117	4.752		4.513	4.513
Capitão Poço	Assentamento Federal	11	96.429,4131	2.930	364	2.431	2.795
Castanhal	Assentamento Federal	02	3.127,2823	395	151	237	388
Concórdia do Pará	Assentamento Federal	03	5.412,4371	186		158	158

Currallinho	Assent. Agroextrativista Federal	03	17.586,6182	230		214	214
Curuçá	Reserva Extrativista	01	37.062,0209	2000		2000	2000
Dom Eliseu	Assentamento casulo	01	42,9190	36		35	35
	Assentamento Federal	03	15.120,541	199	9	180	189
Gurupá	Assent. Agroextrativista Federal	03	15.640,4686	140		100	100
Igarapé-Miri	Assent. Agroextrativista Federal	09	30.468,8303	2.757		2549	2549
Ipixuna do Pará	Assentamento federal	10	68.672,9743	1.776	216	1.295	1.511
Limoeiro do Ajuru	Assent. Agroextrativista Federal	02	6.513,2214	280		142	142
Maracanã	Reserva Extrativista	01	30.018,8800	1.100		1.100	1.100
Melgaço	Assent. Agroextrativista Federal	03	34.284,6974	165		140	140
Moju	Assentamento Federal	05	61.246,9864	1.148	55	1.013	1.068
Muaná	Assent. Agroextrativista Federal	10	13.429,3594	616		601	601
Nova Esperança do Pirιά	Assentamento Federal	02	109.533,0000	1.845	135	1.590	1.725
Oeiras do Pará	Assentamento Estadual	01	83.445,1250	500		358	358
	Assent. Agroextrativista Federal	08	17.755,9360	487		429	429
Paragominas	Assentamento Federal	11	94.468,4505	2451	401	1624	2025
Pontas de Pedras	Assent. Agroextrativista Federal	01	4676,7450	375		370	370
Portel	Assent. Agroextrativista Federal	01	37.033,5805	300		282	282
Santa Luzia do Pará	Assentamento Federal	01	1.452,0000	56		47	47
Santarém Novo	Reserva Extrativista	01	2.785,7200	450		450	450
São Domingos do Capim	Assentamento Federal	03	11.684,6170	393		389	389
São Francisco do Pará	Assentamento Federal	01	4.463,0000	223		222	222
São João da Ponta	Reserva Extrativista	01	3.203,2400	450		445	445
São Sebastião da Boa Vista	Assent. Agroextrativista Federal	13	15.018,5528	751		749	749
Soure	Reserva Extrativista	01	27.463,5800	2200		2191	2191
Tailândia	Assentamento Federal	01	2.904,0000	50		41	41
Tomé Açu	Assentamento Federal	03	11.435,6558	246		211	211
Tracuateua	Reserva Extrativista	01	27.153,6700	1.500		1500	1500
Ulianópolis	Assentamento Federal	05	71.967,2587	992	15	632	647
Viseu	Reserva Extrativista	01	74.081,8100	2000		1991	1991
	Assentamento Federal	01	40.478,0389	795	74	2623	2697
Total geral		202	1.538.517,5447	53.420	1.664	47.690	49.354

Fonte: Superintendência Regional Do Estado Do Pará-SR (01)-SIPRA-SDM rel. 0228/12.07.2007

Nessa dinâmica, os processos subjetivos e inconscientes estão postos na atividade dos sujeitos como um processo inacabado de produção de sujeitos, culturas, saberes e representações sociais.

3.2.2 O Assentamento CIDAPAR: os Registros dos Livros, de documentos e de memórias do processo de ocupação

As pesquisas de Loureiro (2001) e Hébette (2004) quanto ao processo de colonização da região bragantina registram o início da ocupação do território no período colonial brasileiro. É interessante observar que, durante esse período, também teremos os primeiros registros das terras, do território do Assentamento CIDAPAR.

Nos Anais da Biblioteca e Arquivo do Pará a referência original das terras da CIDAPAR são 05 fazendas que totalizavam 14 léguas⁴⁶ sob as certidões n. 0017/85, n.0018/85, n.0019/85, n.0020/85 e n.0022/85. Fazenda Macaco (com 2 Léguas quadradas, em 1768); Fazenda Santa Maria (com 2 Léguas quadradas, doada em 1816) Fazenda Piriá (com 3 Léguas quadradas; 1822); Fazenda Ariraima (com 3 Léguas quadradas; 1818) e Gurupi (com 4 Léguas quadradas, doada em 1818), concedidas por meio do sistema de sesmaria entre 1768 e 1822, tinham como finalidade a criação de gado, o desenvolvimento da agricultura, a fundação de comunidades, a abertura de caminhos, a construção de pontes e a execução de benfeitorias capazes de, ao lado das atividades produtivas, fixar a população branca.

Seguindo as orientações para a regularização da posse definitiva, determinada pela Lei de Terras, que definia valores e critérios como ocupação produtiva e demarcação, apenas o proprietário da Fazenda Macaco, sob o registro 0022/85⁴⁷, conseguiu confirmar a sua posse de terra. Esse dado torna-se significativo, uma vez que ele constitui a origem dos conflitos fundiários dessa região.

Na verdade, a ausência de uma documentação legal não impediu que, ao longo dos tempos, essas terras fossem vendidas a terceiros até que, na década de 60 do século passado, elas passaram às mãos de Guilherme Von Linde, que fundou uma empresa de exploração do ouro – a South American Gold Áreas Ltda. Hébette (2004).

O próprio processo de compra das terras pela referida empresa constituiu-se de forma duvidosa. Terra rica em minério, principalmente ouro, tornou-se cenário de uma disputa que marcou o imaginário popular de toda a região Bragantina.

A dissertação de Loureiro (2001) destaca três aspectos como extremamente significativos para compreender a dimensão do conflito que se estabeleceu nesse território e o

⁴⁶ -a légua quadrada sesmaria média 4356 ha

descontentamento dos colonos e posseiros situados nas frentes dessa colonização: a) A dimensão do território não estava definido, mesmo quando a primeira empresa, a South American Gold Área Ltda. desenvolvia suas atividades de mineração. Nesse aspecto, destaca-se ainda a ausência de registro legal da compra de todo o território da CIDAPAR e o fato de que, apesar de “ser” um grande território, existiam apenas “três” vigias que não conseguiram impedir que posseiros e garimpeiros chegassem ao local e por ali permaneceram; b) O segundo aspecto é que após a compra das terras o novo grupo tomou posse, através da documentação legal, de 23 léguas quadradas e não de 14 léguas quadradas, como constatava a documentação das cinco cartas das sesmarias. Essa área, foi ampliada ao longo dos anos subsequentes até chegar a uma estrondosa dimensão de 88,90 léguas quadradas⁴⁸, c) O papel de omissão do Estado nesse processo⁴⁹.

Ao observar os registros históricos, da dimensão da área do Projeto do Assentamento CIDAPAR, vamos perceber que, no emaranhado de “incertezas” de quanto realmente seria a extensão da área, foi que em 1969, exatamente no dia 16 de janeiro, aparece nos registros públicos de posse de terra, o nome CIDAPAR – Companhia Paraense de Desenvolvimento Agrário, Industrial e Mineral do Estado do Pará, com as “suas” 88.90 léguas quadradas, financiada pelo BDI – Banco Denasa de Investimento⁵⁰.

Não podemos deixar de lembrar que a estratégia desenvolvimentista da década de 70 tinha como concepção a idéia de que grandes empresas poderiam ajudar no processo de colonização dessas regiões, consideradas vazios demográficos. Tudo isso com apoio de verbas públicas, por meio da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), do Banco da Amazônia S/A (BASA) e do Fundo de desenvolvimento da Amazônia (FINAN).

No entanto, essa empresa tem sua falência decretada em 1970. O BDI, por conta do empréstimo, assumiu o controle de parte das terras e vende a outra parte, restando ainda uma parte das terras para a empresa CIDAPAR. Assim, apesar da redução do tamanho da propriedade, a área, como um todo, ficou conhecida como CIDAPAR.

⁴⁸ No ano de 1964 o arrematante solicitou, na comarca de Viseu a demarcação de suas 25 (e não mais 14 ou 23) léguas quadradas arrematadas. Quando a ação demarcatória foi concluída pelo próprio interessado, a área apurada como sendo do arrematante era de 88.90 léguas quadradas. (LOUREIRO, 2001, p. 44).

⁴⁹ O que se questiona é a forma perversa como o Estado brasileiro propõe essa acumulação; através de um modelo que, de um lado, forma massas excluídas da condição de beneficiárias das políticas públicas e que, por isso, vão-se tornando cada vez mais empobrecidas e cada vez mais numerosas; de outro lado, trata os segmentos oligárquicos de forma privilegiada e assim a perpétua como minorias enriquecidas. (LOUREIRO, 2001, p.37)

⁵⁰ Controlado por um grupo econômico norte-americano, o First National Bank of Chicago (LOUREIRO, 2001, p. 45)

[...] as áreas griladas, registradas em nome da empresa, incluíam numerosas comunidades rurais, tanto de habitantes naturais quanto como de migrantes antigos e recentes, que nelas cultivavam milho, arroz, feijão, mandioca, banana, fibra de malva e outras culturas temporárias [...] as áreas vendidas absorveram pequenas comunidades rurais, áreas de pequenas produção agrícola e extrativistas, garimpos, uma parte de terras do INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, uma parte das terras dos índios Tambés (área indígena do Alto Rio Guamá) e outras terras do Estado do Pará. (LOUREIRO, 2001, p. 44-45)

Esse processo de grilagem que ocorreu nas terras da CIDAPAR fez parte da história do Pará, com fatos duvidosos ocorrendo, sem que ninguém fosse punido, como o caso de 1975, em que o cartório de Viseu, em um inexplicável incêndio, destrói o livro de registros onde constavam dados importantes para a compreensão da cadeia dominial das terras do território dos Projetos de Assentamentos CIDAPAR.

As ações dos governos, tanto Federal quanto Estadual, eram direcionadas em função dos interesses econômicos. A rodovia da Pará-Maranhão ou BR-316 foi aberta como estrada, nesta década de 1970, pelo Governo Federal, em função de interesses econômicos e políticos. Fato que vai intensificar o garimpo de Cachoeira (dentro do território dos Projetos de Assentamento da CIDAPAR).

Por sua vez, ações governamentais do Estado do Pará, na tentativa de atrair capital estrangeiro para a região, tiveram, no então governo de Alacid Nunes, um papel significativo na nova configuração da posse dessas terras. Numa caravana que intitulou “O Norte vai ao Sul”, esse governador, em companhia do seu secretariado, técnicos e empresários, percorreu vários estados brasileiros, em busca de capital.

O resultado dessa caravana efetivou-se, em meados dos anos oitenta, após essa intensa investida do Estado para trazer capital para a região, aproximadamente 12 grandes grupos e alguns pequenos empresários, Grande parte, desse grupo dos 12, mantinha ligações econômicas diretas com o BDI.

Entre as companhias, destacaram-se: Bangu (30.000 ha.), BDI/Guarujá (13.552 ha.), Propará (20.241 ha.), Grupiá (30.000 ha.), Veplan (41.000 ha.), Codepi (40.000 ha.), Real (25.000 ha.), Servi/BDI (15.000 ha.), Cidenorte/BDI (20.000 ha.), Sedeama/BDI (10.000 ha.), Monte Cristo/BDI (30.000 ha.) e o próprio BDI com 64.273 ha. Oito⁵¹ dessas empresas eram administradas por um único grupo, Joaquim Oliveira, com sede no Rio Grande do Sul.

⁵¹ Segundo Loureiro (2001; p.46) sob o controle do Grupo Joaquim Oliveira estavam a PROPARÁ, GRUPIA, CONEPA, MINERAÇÃO DAS ONÇAS, MONTE LINDO REAL AGROPECUARIA, SADEAMA, CIDENORTE e MONTE CRISTO.

Essa estratégia do Estado paraense resultou, segundo Hébette (2004), no aumento do tamanho das propriedades, na concentração de terras e, conseqüentemente, na diminuição da competição entre unidades produtivas, o que caracteriza, para o referido autor, uma política protecionista, que dependia do recurso do Estado para a manutenção do programa.

Souza (1997), entre outros autores, ao analisar essa política, nesse período, mostrou o fracasso desse processo de desenvolvimento regional financiado pelo Estado. Em seus estudos, mostra que tanto a grande empresa quanto os projetos de colonização dirigida serviram apenas de instrumento para a degradação e agravamento das já precárias condições sociais da região.

Somente em 1981, o Instituto de Terras do Estado do Pará -ITERPA, pressionado pelos colonos, índios Tambés e pelas entidades de apoio a eles, começou a intervir no processo de regularização dessas terras. Por meio do seu setor jurídico, apresentou argumentos claros contra a pretensão de regularização das terras pleiteadas pelas referidas empresas: a) contestou a legitimidade da posse da terra, em virtude da ausência da comprovação da posse (exigência do código do processo civil)⁵²; b) à cadeia dominial faltava peças importantes, além da ausência da legitimidade dos documentos apresentados; c) ausência da publicação em editais, conforme a exigência do código de processo civil, artigo 294 do CPC, vigente na época, que versava sobre as ações demarcatórias ou divisórias de terras que tenham por confiantes terras devolutas de Estados ou da União, que devem ser citadas nos editais que forem publicados sobre as ditas ações; d) alegou a incompetência do julgamento das ações demarcatórias, visto que foi realizado por um pretor da comarca de Viseu e não por um Juiz.

Diante de tantas irregularidades constatadas, o ITERPA, ainda no governo de Alacid Nunes, no dia 20/08/1981, assina um protocolo de intenções com as Empresas, com vistas a acordo futuro entre as partes interessadas: Estado, Colonos e Empresas.

Segundo Loureiro (2001), o protocolo de intenções é assinado pelas empresas apenas para fugirem das pressões que as entidades de apoio aos colonos estavam fazendo sobre os órgãos públicos e também, de certa forma, como resposta aos meios de comunicação, que naquele período estavam garantindo apoio aos colonos, ao denunciarem a tensão e a violência na região.

No entanto, os trabalhos de demarcação de terras estabelecidos por este protocolo chegam a um impasse: não havia um controle do número de posseiros e colonos na área.

⁵² Como vimos em Loureiro (2001) no caso das posses das fazendas, doadas no sistema de sesmarias, apenas a Fazenda Macaco, confirmou a posse da terra.

Como relata Hébette (2004), os sujeitos atraídos pela perspectiva de serviço nas construções das rodovias, no caso específico, a Pará-Maranhão, após o término do serviço, buscam terras para trabalharem, além do contingente de sujeitos que foram atraídos para a região em função dos garimpos⁵³, como possibilidade de acumular recursos para a obtenção da posse da terra.

O fato é que, segundo Loureiro (2001), os posseiros eram mais numerosos do que as empresas supunham, inicialmente. Portanto, se fosse obedecido o protocolo, essas empresas teriam que ceder muito mais terras para os colonos do que estavam dispostas a abrir mão, que era apenas 10 mil hectares.

Carlos Lamarão Correa, diretor do ITERPA, na época, questionou essa “disponibilização” das empresas sobre esses 10 mil hectares, em virtude do tempo do processo de ocupação desse território por posseiros e colonos que, segundo suas estatísticas, seria de aproximadamente 50 anos. Para ele, o fator tempo já prenunciava que essa extensão de terra seria, absolutamente, insuficiente para abrigar as numerosas famílias existentes nesse território. Neste sentido, determinou que qualquer acordo de demarcação dessas terras só teria continuidade mediante uma estatística exata do número de famílias de colonos existentes (efetivamente produzindo) na área.

Em vez de seguirem a determinação do presidente do ITERPA, as empresas passaram a controlar a entrada e saída, não apenas dos técnicos, mas também dos colonos, para que não se alcançasse um levantamento exato do número desses sujeitos posseiros nessas terras.

As empresas passaram, então, a contratar pistoleiros para expulsar os colonos e os posseiros da região, começando, de forma explícita um intenso conflito entre, empresas (via os pistoleiros) e colonos, como também o choque entre colonos e garimpeiros que trabalhavam para as empresas.

Para agravar esse contexto, além das personagens já citadas, (empresas, colonos, posseiros, garimpeiros), parte desse território já havia sido concedido em 1945, como área da Reserva Indígena Alto Rio Guamá. Segundo o histórico das invasões na reserva Indígenas do Alto Rio Guamá (FUNAI/ processo nº 3.094/82), o território da CIDAPAR é atravessado pelas terras dos índios Tembés. Nesse processo de grilagem da CIDAPAR, foram absorvidos

⁵³ Ver Loureiro (2001) destaca que mesmo considerando a precariedade da relação com a Terra, na vida dos pequenos produtores rurais da Amazônia, a terra aparece na vida familiar como a meta definitiva, algo que os impulsiona a migrarem sempre. Mas ao longo dessa trajetória de busca pela terra, há aqueles que mesmo depois de conseguirem um lote, não abandonaram mais o garimpo, ao qual recorrem temporariamente, com a finalidade de tentarem a sorte, de juntar um pequeno capital, que será aplicado na agricultura, na compra de animais.

52 mil hectares, dessas terras, além de outras devolutas do Estado do Pará. (IDESP, 1988, p. 13) conforme o mapa na página 25.

De 1981 a 1983, ocorreu uma série de disputas jurídicas, entre os colonos e as empresas, marcadas por conflitos de competências. A dificuldade de identificar claramente qual a instância jurídica seria responsável pelo julgamento de uma determinada ação mal disfarçava as violências que ocorriam contra os colonos no território da CIDAPAR.

É interessante ressaltar que há, por parte do governo estadual, o reconhecimento da existência de grilagem nas ações demarcatórias desse território. O relatório do Presidente do ITERPA (1984) Fernando Veloso para o então governador Jader Barbalho (que tinha assumido o governo do Estado em 1983) é o documento oficial que reafirma essa existência de grilagem, na região. No entanto, a suposta morosidade, em nome da burocracia e dos interesses das empresas, aumentou significativamente as tensões e os conflitos no território.

Segundo o documento, “Conflitos Agrários (IDESP-PA, 1988)”, em 1984, a situação do território dos Projetos de Assentamento CIDAPAR, apresentava uma estatística oficial, de 18 mortes, devidamente registradas, ocorridas apenas entre os anos de 80 a 84, conforme quadro abaixo:

TABELA 6: DOS ASSASSINATOS REGISTRADOS PELO IDESP-1988

Data da morte	Caracterização dos mortos
....05.80	1 posseiro
08.01.81	1 líder sindical
29.05.82	6 trabalhadores rurais
01.12.83	2 trabalhadores rurais
20.12.83	1 posseiro
24.12.83	2 posseiros e 1 pistoleiro
06.01.84	1 trabalhador rural
01.12.84	1 líder sindical
13.12.84	1 posseiro
13.12.84	1 posseiro

FONTE: elaborado Pela autora desta pesquisa, a partir dos dados do IDESP –PA/1988

Ainda segundo esse mesmo documento, havia sujeitos feridos, espancados, presos, ameaçados de morte, impedidos de ir e vir e aproximadamente 8.000 famílias ameaçadas de despejo. Histórias que marcaram a vida e a memórias dos sujeitos assentados dessa região:

Foi assim que o meu pai comprou essa terra aí e nós nos apossemos. Ai teve uma brigada ai, dessa terra da CIDAPAR. veio um bucado de fazendeiro chegou ai e butou nós pra correr. E

nós foi se embora pra Belém . Eu passei 12 anos lá e voltei de novo pra cá. É quando eu fui tomar conta de outro lote , já herança do pai da minha mulher que deu pra ela. (FRANCISCO 45 anos, Entrevista Conversacional em jun/jul2006)

Apesar de os dados oficiais apresentarem a estatística de 18 mortes, a realidade ganhou proporções que fugiram ao completo controle do Estado. A imprensa divulgava uma realidade que oficialmente não era contabilizada, pois havia colonos, sumidos, mortos, expulsos de suas terras e, um Estado completamente omissivo, esperando que a solução viesse das disputas jurídicas.

Em face desse cenário, a incredibilidade da ação do Estado em defesa dos colonos e posseiros, diante das constantes ameaças de despejo e morte pelos pistoleiros, em nome das empresas. Os colonos, sentindo-se abandonados à própria sorte, encontram em Quintino da Silva Lira (1947- 1985) um quase-herói, nos estudos de Loureiro (2001), o último bandido social.

Cercando de simbologia, Quintino, que entrou nessa luta, em 1983, representou o conjunto de expectativas, angústias e contradições da luta dos colonos em relação ao poder político e econômico das empresas e ao projeto de desenvolvimento do Estado. Ele, o último bandido social, deveria restaurar a paz, mas para isso ele matou os agressores dos colonos.

Nesse sentido a luta de Quintino foi uma luta solitária, no entanto, ele contou com os colonos na hora do enfrentamento com o pistoleiro, com o fazendeiro e com o policial. A narrativa de Bené mostra-nos a proximidade desse bandido social junto a população além de deixar claro, o seu apoio ao legitimar essa ação a partir da justificativa do próprio Quintino:

Depois da morte do Paraná que veio pra cá, chegou aqui...então nessas alturas Quintino chegou em casa, aí eu num sabia quem era Quintino, aí chegou na hora do armoço, chamei pra armoçá, ele chegou armado de cartucheira...aí falei "bora armoçá?", "vambora", aí ele levo a espingarda pra mesa, armoçô mais eu. Ele disse "o senhor sabe com quem o senhor ta falano?" eu digo "não!", " o senhor ta falano com Armando Quintino, o que matou Paraná, essa espingarda, esse revólver era dele, eu fiquei com ele porque difunto num precisa fica cum essas coisas e, eu to aqui pra ajuda vocês nessa Luta, querem tuma as terra de vocês que nem tumaro a minha, mas essa terra num toma. (BENE 50 anos, Entrevista Conversacional em 2006)

Quintino, antes de ser pistoleiro, foi um lavrador, transformado em um fora-da-lei, que luta por justiça, para que os colonos não sejam desapropriados de suas terras, como ele foi, após 08 anos de luta jurídica. E de nada adiantaram os apelos aos políticos locais, como o apelo ao próprio Presidente, via carta. Esse sentimento de indignação é manifestado no próprio depoimento de Quintino:

Eu era lavrador, acontece que os fazendeiros não queriam me deixar trabalhar, queriam tomar o que era meu. Botei na justiça a minha questão; em oito meses eles não me deram apoio. Ocupei até o Presidente da República e eles não me deram apoio e era eu e mais 32 posseiros. Ou melhor dizendo, éramos 33, mas um deles o fazendeiro mandou matar e ficamos 32. Botei oito meses na justiça e eles não me deram o direito, e eu resolvi matar o fazendeiro. Matei gerente, matei pistoleiro e o escambau (...) (QUINTINO em Entrevista a Paulo Roberto Ferreira em 1984 In LOUREIRO, 2001, p. 242)

A questão é que, quando os colonos chamaram Quintino para defendê-los, não chamaram um homem comum, mas alguém que se tornou capaz de responder “positivamente” (aqui entendido como uma capacidade de usar a mesma linguagem dos pistoleiros) à difícil situação vivenciada pelos colonos. Ele vem para pôr um fim nesse impasse entre as empresas e os colonos, entretanto dá início a uma nova fase na comunidade.

Além das personagens já conhecidas, Colonos, Posseiros, Empresas, Pistoleiros, na era do Quintino, os Policiais passaram a fazer parte dessa realidade, com um objetivo definido: capturá-lo. Um Exército, que até então fechara os olhos para as violências e mortes nesse território, começou a freqüentá-lo e, muitas vezes, intimidou os colonos para que revelassem o destino do Quintino. Das memórias de um tempo passado de Antonio, emergem os sentimentos de medos da coesão sofrida por essa população pelo destacamento policial:

A história que eu conheço aqui mais difício foi no tempo da briga do Quintino. Eu era criança, mais ainda me alembro, nós morava no nosso lote e, teve uma época, ai teve a revolução ..ai. a briga, a policia andava passando. Até que um dia, nos tava lá pras doze horas do dia, e, lá vem o batalhão de policia que andava atrás dele. Ai vinha o conhecido do papai. Vinha na frente junto com o batalhão. É que eles (policiais) não sabiam o caminho do Cristal, ai pediram pra ele levar até o faveiro e até o Cristal, ai ele foi. Só que quando ele ia passando em casa, o meu pai viu de longe e,

disse: oh rapaz! Lá vai o nosso amigo preso. Lá veio o ataque e minha mãe desmaiou e caiu. Ai o safoco. Lá vai o meu pai correr, pra dá pra ele garapa de açúcar, pra ver se ela tornava. (ANTONIO 38 anos, Entrevistas Conversacional em jun/jul-2006)

A opção de Quintino por lutar pelos colonos fez da CIDAPAR o berço de sua fama e de sua morte. Uma história de vida, meio às avessas, como disse Hobsbawm (1976), um social clássico, no estilo Robin Hood. Um fora da lei que se torna o justiceiro dos pobres. Uma relação que, segundo Loureiro (2001), constituiu-se numa dinâmica conflituosa, de semelhanças e diferenças, em que os colonos, envolvidos nos movimentos em defesa pela terra, procuravam abrir espaços para o diálogo e as negociações com as autoridades e organizações com vistas a defenderem seus direitos. Já Quintino tentou destruir, eliminar o autor de cada uma das violências presenciadas ou sabidas, na tentativa de eliminar o mal.

Por isso mesmo, sua forma de luta o aproxima muito das guerras nacionais de guerrilha, com eficiência questionável (Hobsbawm, 1976), uma forma de luta com limitações na sua maneira de ser. O banditismo social quase não tem organização ou ideologia, sendo totalmente inadaptável aos modernos movimentos sociais, colocando, muitas vezes, em risco, a população que defende, como nos narra Francisco ao expor seu medos e aflições de um tempo pretérito em que a infância foi marcada pelo confronto entre os policiais e o Quintino:

Nós teve muita dificuldade de dormir fora de casa ainda. Nois tinha muito medo dos canguaceiro deles (se referindo aos pistoleiros das empresas e aos policiais). Deles vir e matar a gente.

Por que naquele tempo, não existia estrada, só caminho. Ai eles butava armadilha (bando do Quintino), uns bufetes que abre caminho que era pra quando a policia entrasse.

Ai o Quintino, mandava avisar a gente em casa que quando a policia passasse era pra gente correr de casa. Por que se ela caísse no bufete e agente não avisasse, se escapavam, vinham matar nós, que não tinha avisado eles, que tinha armadilha no caminho.

Ai nós saia de casa. Papai, mamãe e nós, tudo criança, vinha a reboque pro meio do mato. Ia dormir no mato, em barraco veio, no meio do mato, encarreirado (no sentido de correr), passava até de oito dias no meio do mato. Só vinha em casa butar ração pra criação, mas era

tudo encarreirado. Qualquer barulho que tinha, lá ia, nós tudo, encarreirado pra dentro do mato, pensando que já era os homens que vinham chegando. (FRANCISCO 45 anos, Entrevista Conversacional em jun/jul2006)

O efeito contrário desse cenário de guerrilha que se instalou na região é relatado neste outro depoimento, que revela a coerção da polícia contra os colonos, obrigando-os a lhes darem abrigo e prendendo os representantes da comunidade, são lembranças que surgem da Memória do seu Manduca que aos 78 anos de idade revive aqueles momentos ao relatar:

Um dia eu tô em casa. Nós já morava no Japim. Eu tô lá, aí chegou o batalhão: Delegado Clóvis, Sargento Lameira e Tenente, aí num sei quem era o guarda. Nesse tempo a gente tinha um motor de luz.

Polícia :-você é que guarda o Quintino?

Respondi: - Quem sou eu pra guardar ninguém, eu dou hospedagem pra eles. Agora guardar eles, eu num guardo não.

Polícia: -dá pra você dá pra nós aqui? -dou.

Polícia: Tá muito bem então, cadê ele, tá aqui?

Não , ele num tá. num sei, mas aqui ele num tá não.

Polícia: - Mas. onde é que ele mora?

-Ele tem uma casa pra banda do Faveira, agora ele mora pra cima e pra baixo,

Polícia: -Tá bom, ele num tá...num vem pra cá hoje?

-Num sei.

Polícia: Então ocê agasaia nós aqui.

Agasaiei a policia. Mandeí a muié faze café. A muié fez, levou bolacha, levemo tudo pra eles lá. Quando foi umas horas, um cara na bera do rio gritou:

- Ei Bené 200, ei Bené 200 (me chamam Bené duzentos) - traiz a canoa.

Eu pensei: Vixe Maria! Era um dos caras pistoleiros, que andava com ele (Quintino) da turma, colono também. Mas tava estragado (tinha entrado no bando). Eu pensei: vixe Maria, e agora? É o Expedito, o Expedito que anda com o Quintino ou o Onofre, é algum dos dois, O Zé Tibúrcio (Policial) disse: Ei! seu Bené. Né o senhor que é Bené?

Respondi :sou

Polícia - O cara ta te chamando no açude, pra atravessar, num é a turma do Quintino?

Eu tinha escutado o grito do cara. Cunhecia e, num disse quem era. Eu disse: talvez seja o açougueiro que foi busca um boi pra aí e, vem uma hora dessa.

Ele disse: o senhor vai atravessar mas num diga que a polícia ta aqui.

Eu cheguei lá e vi que era o bando, eu disse: ih rapaz, corre e avise pra ele (Quintino) que aí em casa tem umas 100 polícia.

Eu butei logo umas 100, aí correram, com as lanterna acesa. Fui foi avisar.

Ai, quando voltei, me prenderam logo. Isso era de madrugada. Amanheceu o dia e me algemaram. Já tinha um vaqueiro algemado dentro do carro. Fumo bater no Cristal. Do Cristal, fumos pra uma fazenda lá perto. Quando chegamo lá, prenderam o Antonio Texeira. No outro, dia prenderam o Chico Barbudo e, depois o Ricardo.

O padre tava no japim, tava até celebrando missa ai viemo pra cá preso, Chico Barbudo veio preso, aí viero conversando Chico Barbudo, Chico Barbudo é formado, fizeram...na conversa com o Chico Barbudo, o tenente Lamera mandou...chamou o guarda quem tinha a chave da algema pra tirar do braço dele.

Ele disse: - não, eu vou algemado mermo.

Polícia não, você num pode não.

-vamo vê se eu posso ir algemado.

Pegaram a chave lá, e tiraram, aí veio sem algema.

Nós fumo preso pro 47, quando nós tava no 47 preso. Foi lá que o pessoal que andava com os políticos, o Jader Barbalho, tava na pra Primavera, num sei lá onde era, foram falar com ele que nós tava preso.

(MADUCA 78 anos, Entrevista Conversacional em 2006)

Entre a coesão policial e o bando do Quintino, a população do território da CIDAPAR, vivenciava um momento de terror e quebra de sua rotina de agricultores, as memórias, do Senhor Manduca, reconstroem o cotidiano de muitos desses sujeitos. Diante de toda a comunidade e da família, pais de famílias Trabalhadores da Terra, transformavam-se prisioneiros dos policiais, que caçavam o “bando do Quintino”.

Nesse contexto, de disputas pela posse da terra, entre os colonos e as Empresas, em

que o Estado se omitiu, os colonos apoiaram de diferentes maneiras a luta armada chefiada por Quintino.

Embora questionável a essência de um “bandido social” ao modelo de Hobin Hood, a participação de Quintino no conflito existente no território da CIDAPAR chamou a atenção da sociedade de forma geral. A partir de sua entrada, esse conflito ultrapassou as barreiras do rural e chegou aos centros urbanos, pelos meios de comunicação. O jornal, a cada notícia, revelava à comunidade em geral a forma como os colonos sofriam com as pressões de todos os lados (empresas, policiais militares, pistoleiros e até mesmo parte do bando do Quintino).

O último ano de sua vida, 1984, pode ser narrado por meio de uma linha do tempo, a partir das notícias dos principais episódios que marcaram esse conflito, sintetizados no quadro abaixo:

TABELA 7 : O ÚLTIMO ANO DO QUINTINO A PARTIR DE DADOS DA IMPRESSA LOCAL.

Data	Episódio	Fonte
Janeiro de 1984	O presidente do ITERPA envia o relatório da situação do conflito do Território da CIDAPAR, que prefere aguardar a posição da justiça para o problema fundiário	A Província do Pará em 02.01.84
Fevereiro de 1984	Confronto e morte do pistoleiro Nascimento da CIDAPAR, pelo colono Marcelino ao se defender de uma emboscada, na qual perde o filho mais velho e tem o segundo ferido, tem ampla repercussão na empresa escrita, face a denuncia e revolta dos colonos pela morte bárbara de dois companheiros. O caso que não tem o devido valor pela policia, que encerra-o sem a averiguação dos fatos.	A Província do Pará em 02.02.84
Março de 1984	Colonos da CIDAPAR são metralhados por helicóptero da CIDAPAR. O então Deputado Paulo Fonteles propõe abertura de CPI- Comissão Parlamentar de Inquérito (que não prospera).	O Diário do Pará em 31.03.84
Mai de 1984	Quintino e seu bando são acusados de invadirem a fazenda Jandiaia, matando o Fazendeiro e mais três homens de identidade, desconhecidas, estabelecendo um confronto entre os 50 militares destacados para a região e aproximadamente 600 colonos .	A Província do Pará e O Diário do Pará em 12 e 13.05.84
Junho de 1984	Conflito na fazenda de Rivaldo Ferreira, com incêndio no pasto e morte do irmão do fazendeiro, em decorrência de grilagem dessas terras, já que eram, na concepção de Quintino, terras de posse e, assim, pertenciam ao colonos e não podiam ser vendidas, como pretendia Rivaldo. A policia não esclarece os fatos e não apura a acusação dos colonos sobre grilagem de terras	Província do Pará em 18.12.84
Junho de 1984	Governador manda expediente para o Ministério de Minas e Energia _ MME pedindo para sustar novas concessões de autorização de pesquisa e lavra de minérios na área. O conflito se estende à posse de garimpos de uso tradicional, pelos garimpos pobres da região.”	O Liberal em 21.07.1984
Agosto de 1984	Publicação de entrevista de Quintino gera indignação por parte dos deputados do PDS, que pedem providências.	O Liberal em 02.08.84
Agosto de 1984	Ataque aos garimpos de Galdino - ataque ao barracão da firma do PROPARÁ. Quintino foi responsabilizado por esse ato. O certo é que esse ataque serve como justificativa oficial para o pedido de proteção militar, pelas empresas Outro ataque é realizado aproximadamente por 70 pessoas no garimpo do Paca em 15.08. 84. quando os garimpeiros fogem e ficam apenas os 15 vigias, que se fortalecem com a chegada de 60 soldados do batalhão militar.	O Liberal e, 03.08.84
Agosto de 1984	O governador pede ajuda ao Ministro Extraordinários para Assunto Fundiários. O resultado desse pedido foi a intensificação do cerco contra Quintino e seu bando.	O Liberal em 17.11.84
Setembro de 1984	Aproximadamente 130 policiais vão ao território da CIDAPAR prender Quintino. 80 homens de Belém e 50 de Castanhal.	O Liberal em 05.09.1984

Novembro de 1984	Bispo de Bragança insiste na realização de um acordo entre as Empresas e o ITERPA Bispo chama Quintino de Pistoleiro	Província do Para em 07.11.1984
Novembro de 1984	Quintino discursa em praça pública em Viseu, em plena campanha da policia estadual de prendê-lo. Dá 20 dias para resolver o impasse da demarcação das terras. Mas não esperaria mais a justiça	21,11.84
Novembro de 1984	Em 21 de novembro de 1984 jornais anunciam que Quintino e Abel bloquearam as estradas à espera da policia Militar do Estado.	A Província 21.11.84
Novembro de 1984	Juízes pedem a proteção para exercerem o seu trabalho. Eliminar Quintino antes que o mito ganhasse mais proteção.	O Liberal em 24.11.84
Novembro de 1984	Em 20 de novembro o governador recebe os colonos e os seus advogados e promete tranqüilidade aos posseiros	O Liberal em 19.12.1984
Novembro de 1984	Na segunda quinzena de novembro de 1984, a população da CIDAPAR vivencia o boato que povoados e cidades seriam invadidas e ficam extremamente apreensivos. Boatos que começaram a fazer parte dos relatórios oficiais do governo, sem uma critica de tais argumentos.	O liberal 23.11.84
Novembro de 1984	23 de nov. policiais militares à paisana são infiltrados na região, fornecendo diversos serviços e recolhendo informações.	O Liberal 23.11.84
Novembro de 1984	As nove Empresas reúnem-se com a direção regional do Departamento Nacional de Produção Mineral – DNPM, na tentativa de garantir mineração no território da CIDAPAR. Para isso solicitam proteção da Policia Federal e a instalação da Caixa Econômica Federal. Alegavam que podiam atuar na região, uma vez que atuavam no subsolo, e o conflito se dava pela posse da terra.	O Liberal 24.11.84
Dezembro de 1984	1, 2 e 3, a policia entra nas localidades do Alegre, Cristal, Cachoeira do Piriá e outras para pressionar os colonos a denunciarem Quintino. Cerca de 500 a 600 policiais	O Liberal em 11,12.1984
Dezembro de 1984	Lavradores acompanhados dos Deputados Paulo Fonteles e Romero Ximenes e do vereador Humberto Cunha denunciam ao governador a violência sofrida pelos colonos para colaborarem com a PME na perseguição a Quintino	O Liberal de 11.12.84
Dezembro de 1984	O coronel da PME declara que por ordem do governador, Quintino seria preso a qualquer momento	O Liberal em 16.12.1984
Dezembro de 1984	Em decorrência da violência da PME contra os colonos, na busca ao Quintino, nas comunidades do Alegre, Cristal, Km 47, Pau de Remo, e outras tantas, quase 200 famílias de posseiros abandonaram a área para fugirem do confronto entre a PME e o bando. A CIDAPAR vem usando o nome de Quintino como pretexto para criar terror e expulsar os colonos. Há dezenas de mortos, feridos e simplesmente desaparecidos.	O Liberal 29.11 e 19.12.84
Dezembro de 1984	Em 1 de Dezembro, o primeiro confronto com a Policia Militar do Estado - PME . O bando e a policia se encontravam em margens opostas do rio Piriá, nas proximidades da comunidade do Cristal, não houve registros de vitimas. Quintino fugiu e a policia invadiu as casas dos colonos.	O Liberal em 25.12.84
Dezembro de 1984	Caravanas de dezenas de entidades vão a Viseu apurar as denúncias de violência da PME contra os colonos.	O Liberal em 25.12.1984
Dezembro de 1984	No dia 15.12, Quintino procura o Delegado de Viseu , Silas Alves, que considera amigo. “ sua revolta maior é que enquanto está com sua prisão preventiva decretada, os pistoleiros da CIDAPAR estão livres e cometendo crimes bárbaros”	O Liberal em 27.12.1984
Dezembro de 1984	Em 20.12, o terceiro confronto direto entre Quintino e seus bando e a policia. Após torturar colonos a policia, descobre o possível local onde Quintino estaria dormindo com o seu bando e sua nova mulher (filha de colono e grávida de Quintino). Cercando o barraco, a policia, no meio da mata, cravou de balas as redes e o pessoal que estava no barraco. Quintino foge mas a mulher grávida morre, e um de seus companheiros de bando. Entre os soldados, havia pistoleiros usando uniformes da PME. Até final de dezembro, existiram mais três confrontos, dos quais o Quintino escapou.	O Liberal 25.12 e 27,12.1984
Dezembro de 1984	Em 29.12, quase 500 pessoas em Ato público de protesto obrigam a PME a enterrar os corpos da mulher e do colono que fazia parte do bando de Quintino, mortos em 20.12	.O Liberal em 31.12.1984)
Janeiro de 1985	No dia 04 de janeiro de 1985, Quintino é morto em uma emboscada	O Liberal, Província, Diário

FONTE: Arquivo público dos jornais do estado do Pará no ano de 1984.

Após a morte de Quintino, o conflito continuou, inclusive com o acompanhamento da

imprensa. A repercussão de sua morte pelos meios de comunicação e a mobilização de aproximadamente 10.000 pessoas para verem o corpo ou ainda acompanharem parte do cortejo reforçaram a tese de Loureiro (2001) de que o Quintino foi um *redresseur de torts* – “reparador de erros”- honrado, admirado e amado pela sua classe e pela sua gente, como é exposto nas narrativas da Socorro e do Raimundo Nonato:

[...] se não fosse ele não tinha ninguém aqui, tinham expulsado todo mundo. Ai ninguém ia se revoltar pra fazer guerra e nada. Ai o que fazia....tinha que sair. Com peia ou sem peia, tinha que sair. (SOCORRO 34 anos, Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

[...] esse tempo foi de dificuldade pra nós. Mas ai a briga dele, foi lutar e brigar pra liberar essa terra que hoje nós veve trabalhando nela. Porque naquele tempo, se não fosse ele o homem guerreiro, que entrou e lutou muito, brigou. Eu acho que teria sido mais difícil. Por que a CIDAPAR queria tomar isso aqui tudo. A vontade deles era tomar isso aqui tudo. (RAMIMUNDO NONATO 33 anos Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Das memórias, brotam os sentimentos positivos do papel do Quintino, no processo de estruturação fundiária do território da CIDAPAR. Um reconhecimento amplamente aceito e divulgado pelos colonos, não apenas no momento real dessa luta, capacidade de enfrentar as empresas e posteriormente os soldados que os oprimiam, mas também pela simbologia que a sua luta representou mesmo após a sua morte, como expõe a Nazaré e o Bené:

Até que no jornal fala: morreu um Quintino, mas ficava muito mais de mil Quintinos. Por que cada gota de sangue dele. Um Quintino nascerá. Por que somos nós, ele morreu mas, deixou a terra liberada pra nós.[...]é a palavra que ele deixou, cada gota de sangue, um Quintino nascerá.

[...] ai nós fiquemos com a força dele, de brigar por ele. Por causa disso que veio o INCRA e o governo estadual e dividiram a terra. (MARIA DE NAZARÉ 50 anos, Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Se num fosse a história do Quintino nós num tava aqui, foi Deus que mandou aquele homem,

ele veio apavorado que perdeu a terra dele se meteu nossa jogada aqui porque nós acho que num tinha, tem gente que saiu daqui e até hoje num voltô, ele tá bem ali no Cachoeira mas vendeu, deu as terra dele, correu carrera adentro. Eu digo: eu num corro! tanto aqui, eu fico, bora vê no que vai dá...mas teve muita gente que correu daqui [...] (BENE, 50 anos, Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Essas memórias, de nossos entrevistados, demonstram que se massificou, não só entre os colonos, mas também entre os especialistas, a idéia de que após a morte do Quintino o movimento em defesa dos colonos no território da CIDAPAR foi fortalecido pela via da organização sindical.

Essa organização sindical, com forte influência da Igreja católica⁵⁴, em que atores sociais e coletivos organizam-se, reivindicam e lutam como forma de tornarem visível sua existência subordinada e de explicitarem, pública e socialmente, seus interesses, aspirações sociais deu ao conflito da CIDAPAR uma legitimidade política.

Após a morte de Quintino, entidades envolveram-se em uma campanha contra a crescente violência do campo. Organizaram e colaboraram com colonos em movimentos de reivindicações e em manifestações nos órgãos públicos da capital (Belém). Movimentos que os colonos passaram a denominar de greve, conforme o relato abaixo:

[...] era uns 10 caminhão, cheio de gente, era muita gente, chegemo em Castanhal nós tivemo...teve um bocado de gente que quis queimá a guarita, aí o cabeça da...da greve, da reunião disse "olha pessoal, num faça confusão, num faça confusão, nós vamo chega a falar com o governador", fumo lá fala cum o governador, governador liberô nós, que nós podia volta que ia passa a tumar as... as pruidência disse aí, quando foi meia noite nós tranquemo a viaduto em Belém, fechemo tudo. Aí lá vem o padre, aí o padre veio a federal veio, cada um como veio cum nós, uma federal cum nós até chega aqui, pra polícia num empatá mais nós. Aí foi bunito, foi inté bunito, foi importante essa hora, essa greve parar num jornal, queria que a senhora visse, foi muita coisa. ((BENE, 50 anos, Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

⁵⁴ Ver no início dessa dimensão que os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais são fundados pela Igreja Católica com o apoio do governo federal, em contraposição ao movimento das Ligas Camponesas, criadas dentro da concepção comunista de reforma agrária.

Nessa “greve” foram entregues ao governador sete reivindicações como prioritárias: a) Apuração imediata de todos os crimes e violências, cometidos contra trabalhadores rurais e indígenas e punição dos seus assassinos e mandantes; b) Desmantelamento das milícias particulares organizadas por grileiros e pistoleiros de aluguel; c) Solução imediata do projeto de assentamento e de colonização já existentes; d) Reorientação da política agrícola do governo, priorizando o pequeno produtor de alimentos para o povo; e) Legalização imediata de todas as terras ocupadas por trabalhadores rurais; f) Definição clara a respeito do território da CIDAPAR no Plano Regional de reforma agrária e Assistência técnica, estradas vicinais, eletrificação rural, saúde, saneamento e educação acessível a todos os trabalhadores e suas famílias; e, ainda, num item especial, o documento das entidades cobrava do governo uma posição sobre o processo de julgamento dos policiais que mataram o Quintino.

Segundo Neto (2002 p.315) “ a luta por direito dos camponeses da Gleba CIDAPAR, sua busca de institucionalização expressa nas práticas discursivas estabilizam as fronteiras o mundo entre da vida e os movimentos sociais [...] para o referido autor o movimento camponês fez a opção pela luta armada, instituído uma outra forma de lutar por seus direitos e executar a “reforma” da terra, o projeto de transformação desse território não se encerrou com o Quintino, na tradição dos heróis locais, ele incorporou-se ao imaginário da região do Nordeste paraense. Nesse sentido para além do espontaneísmo há um movimento de um político de uma parcela dessa sociedade. Isso significa que o conflito ocorrido no Nordeste paraense merece ser considerado como uma possível matriz camponesa como uma manifestação de luta pela reforma agrária nesse país nesse período, corroborando com a análise feita pelas teorias que estudam os movimentos sociais.

3.2.3 A criação dos Projetos de assentamento da CIDAPAR

Pressionado pelos movimentos sociais e pela própria mídia, o Estado, finalmente, realiza em 1986 a vistoria na área do litígio. O relatório divulga uma área muito maior (419.321 há) do que a área solicitada nos processos que tramitavam na justiça (387.255 ha). O agravante de que vários colonos ainda ficaram fora do levantamento realizado.

Porém, apesar de essa denúncia não ter sido considerada pelos órgãos competentes, em maio de 1988, o ministro Jader Barbalho (que assumiu o MIRAD em 22.09.87 - governo Sarney) anuncia, em reunião com os representantes das diversas comunidades da CIDAPAR, sua intervenção para resolver, em definitivo, a questão entre os colonos e as empresas. Ele

apresentou, em 24.05.1988 o decreto nº 96.060/88, em que o governo Sarney desapropriou 419.321 hectares da gleba CIDAPAR. Ao recordar esse episódio seu Manduca nos narra:

O Jader Barbalho tava em Brasília. Eu fui por conta do governador, eu nessa época era...representava a...da confusão, fui um dos representante dessa área aqui que foi pra Brasília, aí fumo pra Brasília, em, fui pra Brasília, outras pessoas, pra falara cum...por conta do governador, pra Brasília, lá tivemo numa casa o Hotel Alvorada, demo dipoimento lá, conversemo cum home, num fumo nem com ele fumo com o assessor dele, Nelson Ribeiro, [...], nesses tempos, aí viemo simbora, aí até hoje nós tamo por aqui, aí nós tamo aqui. (MANDUCA 78 anos Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

No entanto, segundo Loureiro (2001), ao final desse mesmo ano, os colonos perceberam que o ato de desapropriação não havia mudado sua condição de vida. Sem base operacional do INCRA, as ações administrativas arrastavam-se, os títulos de terras não foram distribuídos, os pistoleiros e as empresas continuavam a agir e nenhuma benfeitoria havia sido feita em favor das comunidades.

Diante desse cenário, o movimento dos colonos resolveu acampar nas dependências do prédio do MIRAD em Belém, quando foram informados de que o decreto acima citado não desapropriava, mas declarava interesse social na área para ser desapropriada, e que o prazo de sua validade expirava em dois anos, após sua promulgação.

Nessa mesma reunião, tomaram conhecimento de que a proposta de desapropriação excluía as áreas indígenas, as empresas rurais, as áreas de aproveitamento mineral, o que significava que, após a desapropriação, as mineradoras poderiam permanecer na área, assim como alguns fazendeiros.

A urgência da necessidade de demarcação das terras fez com que, em 1989, os órgãos responsáveis pelas etapas posteriores do processo de desapropriação sofressem, de forma mais intensa, a pressão dos colonos e dos empresários (por meio dos seus advogados e deputados).

Assim, em março de 1990, apenas dois meses antes do prazo de expiração do decreto, o INCRA informa à justiça já ter depositado em banco os Títulos da dívida agrária (TDAs), correspondentes às indenizações de proprietários de terra, e de benfeitorias levantadas em cada imóvel. Em 05.06.90, a Justiça Federal determina que o cartório de registro de imóveis de Viseu faça o registro em nome da União. A desapropriação, enfim, se concluiu, e conforme

tabela abaixo:

TABELA 8 : PROJETO DE ASSENTAMENTO CIDAPAR E NÚMERO DE FAMILIAS.

Nome do assentamento	Ano de criação	Área	Capacidade e de Famílias	Nº de famílias assentadas			Número de vaga Excedent
				Titulados	Não titulados	Total	
Cidapar I	1995	199.621,000	4000	24	3271	3295	705
Cidapar II	1994	35.081,0000	513	40	364	404	109
Cidapar III	1995	40.478,0389	795	74	632	706	89
Total		275.180,0389	5.308	138	4267	405	903

FONTE: Relatório do INCRA/2007⁵⁵.

Após a desapropriação das terras desse território, o INCRA ainda levou quatro anos para a criação do primeiro Projeto de Assentamento 1994, conforme tabela acima, sendo os dois posteriores criados um ano depois (ver tabela 8). Isso significa que, após a criação dos assentamentos, já se passaram 16 anos, tempo que, supostamente, permitiria a construção dos bens de serviços necessários à “qualidade de vida” do colono.

3.3 Esquema do processo de análise do estudo das representações sociais da segunda dimensão

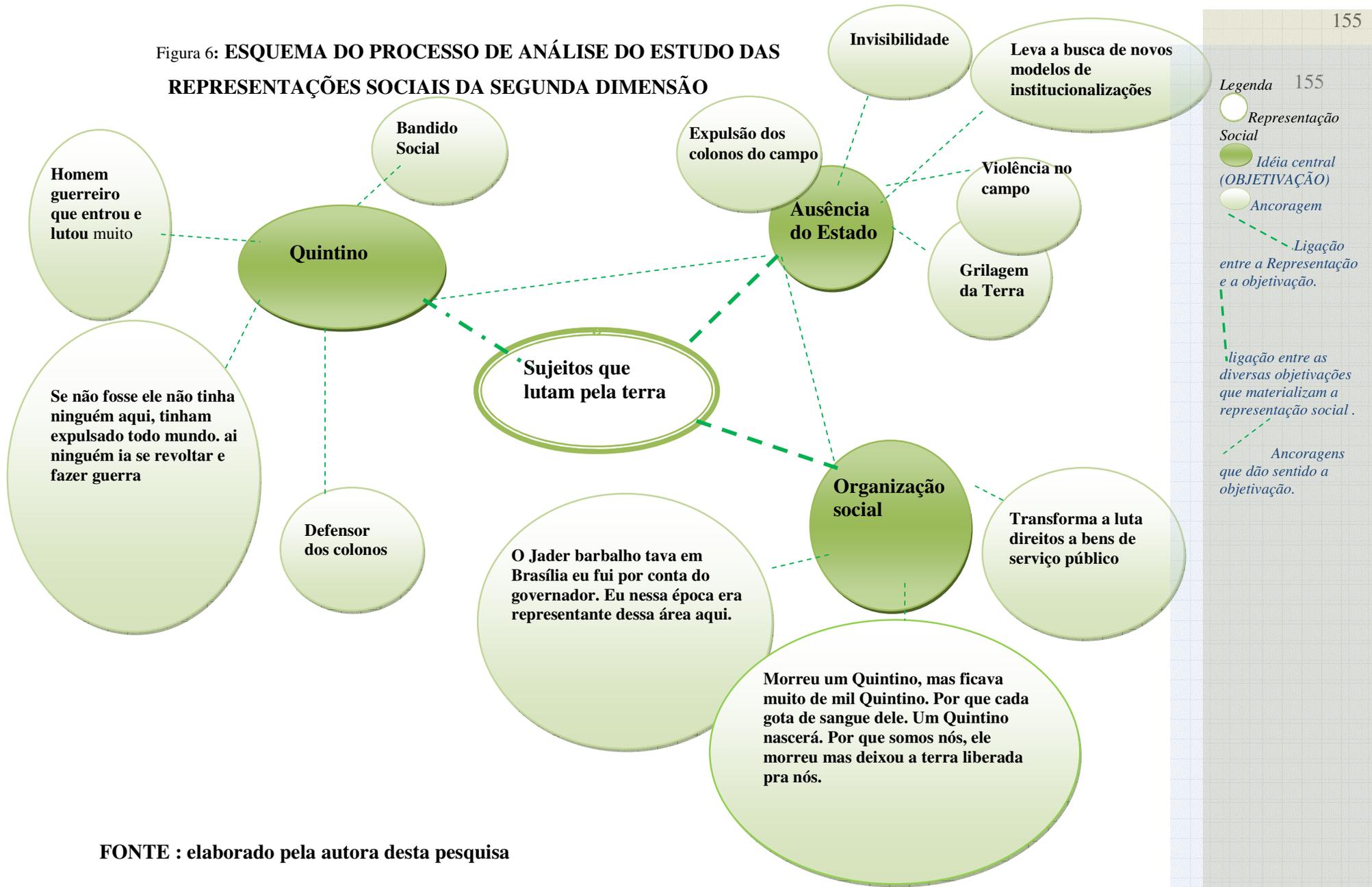
A figura a seguir corresponde a imagem da representação social da luta pela terra. Analisada nesta dimensão a partir de três idéias centrais que emergiram dos discursos orais dos sujeitos de nossa entrevista e discursos escritos de outros pesquisadores que analisaram o processo de ocupação do território amazônico. Estes significados nos conduzem a compreensão de que estes sujeitos construíram outras formas de institucionalização de seus direitos.

Formas de lutas que correlaciona figuras heróicas como o bandido social o Quintino e organizações como comissões, greves como forma de pressionar o Estado para reconhecer a suas existências de trabalhadores da terra.

⁵⁵ Vale ressaltar que o território dos Projetos de Assentamentos CIDAPAR originalmente correspondiam à extensão territorial do município de Viseu. Posteriormente, com a emancipação dos municípios de Nova Esperança do Piriá e Cachoeira do Piriá, partes desse território ficaram nas áreas desses referidos municípios, acarretando então na divisão do Projeto de Assentamento em três partes, conforme o quadro acima.

Reconhecer a existência desses sujeitos assentados é entrar nesse território, para compreendermos que no processo de criação e consolidação dos Projetos de Assentamento da CIDAPAR paralelo aos conflitos entre as empresas e os colonos, como vimos nessa dimensão, não pode desmerecer que na dinâmica própria processo de ocupação dessas terras, construiu um território cultural nos quais sujeitos e saberes renunciam a lógica da invisibilidade e a cada momento lutam em busca de sua autonomia em relação ao Estado.

Figura 6: ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA SEGUNDA DIMENSÃO



FONTE : elaborado pela autora desta pesquisa

Terceira Dimensão

Sujeitos, Culturas e Saberes

Eu nasci no mato
vivi sempre a trabaíá
neste meu pobre recato,
eu não pude estuda
no verdô de minha idade,
só tive a felicidade
de um pequeno insaio
in dois livro do iscritô,
o famoso professo

Felisberto de Carvaio

(PATATIVA DO ASSARÉ, 1991 p.137)

4 Sujeitos Culturais e Saberes

Na dimensão anterior, tingimos a nossa caminhada com alguns tons e algumas cores que nos possibilitaram compreender os sentidos que teceram as conexões das histórias de lutas pela terra no Brasil e no território do assentamento CIDAPAR.

Essas tintas, elaboradas a partir de documentos e narrativas dos sujeitos assentados, que vivenciaram a história local do assentamento CIDAPAR, pintaram alguns aspectos das tramas da luta pela terra, na tessitura do cenário nacional ao local. A possibilidade de reviver essa trajetória, ainda que fragmentada, do tempo de construção dos assentamentos permitiu-nos inferir que esse território se constituiu como palco de partilhas e vivências constituidoras de representações sociais, que organizaram e orientaram o cotidiano dos sujeitos que foram assentados. Sujeitos de Trabalho na terra, que lutaram por seu pedaço de chão, nas formas de seus desejos e no seu modo de ser.

Assim, no sentido de construção dos Projetos de Assentamentos, sabemos que tudo está mudando, entretanto, temos a consciência de que nada mudou completamente. Como nos diz Santos (2002), no território cultural da nova ruralidade, coexistem diferentes formas de pensar a vida e o mundo.

Neste sentido, o objetivo dessa dimensão é discutir a especificidade do processo de constituição do assentamento CIDAPAR, inserindo-o no contexto cultural de colonização da Região Amazônica. Destacamos esse assentamento como um território cultural construído muito mais pelos sujeitos desejosos de terra do que pela ação ou pelas políticas de colonização do Estado Brasileiro, de forma geral (HÉBETTE, 2004).

Deste modo, propomo-nos a falar de sujeitos inseridos culturalmente nesse território, com histórias sociais que marcaram suas identidades de ser assentados, na sociedade rural amazônica, ou seja, uma identidade construída por meio de suas práticas sociais, que envolveram as suas atividades de uso e produção da e na terra e as experiências cotidianas formadoras de culturas, saberes e representações sociais (OLIVEIRA, 2004). Trata-se,

portanto, de histórias da dinâmica de vida de sujeitos que construíram esse território cultural, chamado assentamento.

Dialogando com Brandão (2002), podemos dizer que se trata de uma história, dentre as muitas histórias que constroem os territórios de assentamento brasileiro, com um sujeito, não apenas como uma variação do que é ser brasileiro, amazônico, agricultor, trabalhador da terra e assentado, mas, um sujeito com modos próprios de culturas e identidades.

Assim, o fio condutor dessa dimensão da dissertação em tela parte do princípio de que as complexas relações sociais, vivenciadas pelos sujeitos da territorialização da Amazônia, como nos fala Santos (2002) regularam as suas formas de ser e viver. Portanto, a existência, dos sujeitos assentados é marcada por práticas de sobrevivência (cultura) que se alteraram no tempo (história) para suprir as suas reais necessidades e as de seu grupo familiar (espaço).

Desta forma, o desejo e a luta pela terra, vivido no domínio da resistência e no limite da sobrevivência de sujeitos que vêm na terra possibilidade de pertencimento a um grupo social, a uma sociedade, como vimos na primeira dimensão deste estudo, constituem-se em situações de substrato de um processo cultural.

Assim, a fim de perceber à cultura a partir de sua dinâmica, o diálogo com Brandão (2002), Canclini (1983), Huidobro e Martinic (1983) nos permitiu ingressar na discussão de que a dinâmica cultural desse assentamento envolveu tanto os processos de transformações da natureza pela ação intencional do sujeito, quanto os processos de construção e reconstrução do repertório de crenças e valores atribuídos ao trabalho, e as suas derivações materiais e sociais. Portanto, podemos dizer que o território cultural do Projeto de Assentamento CIDAPAR constitui-se como unidade de significação entre a ação (domínio das relações sociais dos sujeitos) e a representação.

Isso leva a entender a cultura como esquemas simbólicos que ordenaram a ação social desses sujeitos, tornando-a possível, recobrando-a de significados, fazendo-a não apenas compreensível, mas também comunicável. “A cultura está nos sistemas ativos e simbolicamente significativos de um modo de vida, uma classe social”. (BRANDÃO, 2002, p.118)

Desta forma, pensar a cultura como dinâmica é compreendê-la como produto social. Isso significa que, quando falamos de sujeitos assentados com culturas próprias, estamos nos reportando a culturas que, ao mesmo tempo foram construídas nas vivências desses sujeitos, como também estamos falando das culturas que agiram e ainda agem como legitimadoras dos saberes produzidos por eles (ELIAS, 1994).

A partir do diálogo com os autores que compreendem a cultura em sua dinâmica territorial, destacamos dois eixos centrais em nossa análise: a) A cultura do assentado é produto e sentido do seu trabalho; b) O saber dos assentados está vinculado às suas práticas sociais, ou seja, o saber desses sujeitos conecta elementos intelectuais que os auxiliam a resolverem problemas práticos e imediatos.

Neste sentido, o saber popular, segundo Martinic (1994), é compreendido como elaboração crítica que os sujeitos têm de sua própria visão de mundo. Podemos entender em diálogo com Elias (1994), que o saber desses sujeitos assentados se estabeleceu a partir da consciência que eles passaram a ter de si. A cultura, por sua vez, passa a ser compreendida como a própria elaboração desse sujeito, *é o “seu-ser-real”* Brandão (2002), é a própria trama da vida social.

Nesta perspectiva teórica, a cultura gera e assume identidade, constitui modos de vida, saberes e representações sociais da vida que lhe são específicas. Isso implica que o “universo simbólico não se constitui numa dimensão separada da vida social” (DURHAN, 1990, p.1). A conduta humana e a sua significação constituem uma e a mesma realidade.

Assim, baseados na compreensão da cultura tecida pelos sujeitos assentados, mediados pelos valores e imagens que constroem de si mesmos, é que passamos a compreender a cultura, ancorada nos sentidos e nos significados que tornaram possível a própria lógica das relações entre as pessoas, os bens e os seus símbolos no assentamento CIDAPAR.

Essa compreensão ultrapassa níveis de comparação entre uma cultura e outra, como em Brandão (2000), o significado de uma cultura não se encontra nela mesma, enquanto objeto, mas na relação com aquilo que a constituiu dialeticamente e, portanto, traz impresso o seu sentido no processo material de recriação da vida.

Desta forma, essa empreitada de recriar a vida e o mundo do sujeito assentado constitui-se numa trajetória de pensar racionalmente esse território, de reconstruir os sujeitos sociais com as tintas que recriam os cenários entre a natureza e a cultura e com os múltiplos e interativos atores culturais em seus dramas e nas suas alegrias de vida que partilharam.

4.1 O processo de recriação da vida do sujeito assentado amazônico na região do nordeste paraense

Nesse estudo, recriar o processo material da vida dos sujeitos assentados, é considerar o assentamento como um território, no qual a cultura não constituiu apenas objetos materiais produzidos no seu interior, ou valores que os seus atores sociais representam simbolicamente, mas um território cultural, onde se atribuíram significações às ações que lhes foram possíveis, tornando dinâmico, o modo de vida de ser sujeito assentado.

Vale ressaltar que o conceito de território adotado neste trabalho é o de processo que permite alcançar o seu entendimento a partir do sistema de relações sociais que constroem territorialidades. Como nos estudos de Sá; Costa; Tavares (2006, p. 45):

A territorialidade torna-se um patrimônio material e intangível, segundo o qual as barreiras da dicotomia campo/cidade, do rural/urbano se enfraquecem e podem ser superadas, já que estas são exacerbadas nas concepções conservadoras e contrárias às transformações de caráter estruturante que a Amazônia está a exigir.

Nessa visão, o território cultural é o próprio sujeito assentado em sua territorialidade, o que corresponde a um território em que a cultura política envolve várias orientações psicológicas diferentes, incluindo elementos subjetivos, como valores e crenças sobre o modo como a dinâmica do assentamento deveria ser estruturada, e como esse eu/sujeito assentado deveria se relacionar com esta cultura. Enfim, envolve atitudes, sentimentos e avaliações mais temporárias e mutáveis desse território cultural, chamado assentamento.

Compreendido como um Território cultural, o assentamento, não se restringe a uma área agrícola, mas a transcende, ocupando dimensões tanto das relações internas quanto das relações externas da produção material da vida social e cultural. Há uma cadeia de significações, com diversas articulações, que impõe uma dinâmica territorial, descrita por Hébette (2004, p. 43) a partir do conceito de “nova ruralidade”:

[...] não estamos entendendo o social num sentido vulgar do que seja problemático na sociedade, à margem do dinamismo e do progresso residual, - o que constitui o seu dinamismo e o que se traduz na construção do que chamamos de uma nova “ruralidade”. Para tanto, nos deteremos mais especificamente no que corresponde à nossa prática científica e à nossa experiência: as áreas rurais de fronteira [...].

Dessa forma, ao falarmos de sujeitos assentados, não estamos falando de um único sujeito, ou de um sujeito em si mesmo, mas de um sujeito em meio a uma dinâmica territorial,

que interage com diversos grupos sociais, cheios de riquezas, de saberes e de vida. Um sujeito cuja trajetória de vida imprimiu as marcas da identidade social, de ser assentado.

Analisar o sujeito assentado, como categoria social é extremamente complexo uma vez que essa situação de ser assentado nega⁵⁶ o próprio sentido da cultura que o constituiu como tal, ou seja, sua origem e trajetória para chegar à condição de assentado. Essa análise cultural busca o lugar desse movimento em direção a sua significação, como descreve Brandão (2002, p.228):

De igual maneira, uma cultura camponesa [...] abarca o corpo genérico de significações de um modo de viver e pensar que é concretamente real apenas no processo da existência social de cada segmento camponês, incluindo nisso a que damos o nome mais genérico ainda de sociedade brasileira. Assim, se uma direção é possível opor uma cultura de camponeses cearenses, com posseiros do Alto Araguaia, à cultura Carajás, de seus índios ribeirinhos e, de modo mais amplo uma cultura rural da Amazônia.

Falar de sujeito assentado é falar de um sujeito dentro de um território cultural específico e de processos distintos. Um cenário constituído de grande diversidade de sujeitos sociais, culturalmente determinados pela sobrevivência. Isso implica, como nos diz Castro (2000) em um universo construído a partir de trajetórias sociais possíveis, no enfrentamento das relações que se estabeleceram na conquista de sua terra.

Assim, com base em Abellem (2004), Castro (2000) e Hébette (2004), que pesquisaram o processo de colonização da região Amazônica, e, apoiadas nas entrevistas realizadas, categorizamos o nosso sujeito assentado como “Trabalhador da Terra”, marcado por relações de convivências familiares e com outros atores sociais desse espaço, guiados pelo desejo, pela luta da posse e permanência na terra, abalizado por intensas mobilidades espaciais.

Para além da mobilidade social, na dinâmica da luta pela conquista da terra o sujeito assentado, ao longo do processo de constituição do próprio assentamento, desenvolveu outras formas de relação de uso e produção da terra, também descritas por Abellem (2004) e Hébette (2004) como: a) Agregado (aquele que possui algum tipo de parentesco, ou relação mais próxima ao dono da terra e, trabalha nesse espaço/lote até conseguir o seu); b) o Arrendatário (aquele que aluga uma determinada área para desenvolver sua agricultura); c) Posseiro (é um pequeno agricultor, que não é proprietário da terra, mas que vive e produz em áreas de

⁵⁶ o negar é usado no mesmo sentido que Brandão (2002) utiliza ao descrever o processo de construção da identidade cultural camponesa. Uma vez que o negar, significa, reconhecer o processo de modificação que os sujeitos passam ao construírem/ reconstruírem suas culturas, imersos em contextos sociais em transformações.

grandes fazendas, geralmente particulares, pouco utilizadas por seus donos ou em terras devolutas); d) O colono (é o sujeito do processo de ocupação dos territórios da Amazônia- via os projetos de colonização dos governos).

Nesse sentido, o que parece ser um processo homogêneo, no qual a terra constitui-se como meio de trabalho, fonte de subsistência e do modo de vida do sujeito assentado, quando analisado em suas origens e processos, representa múltiplas formas de trabalho. Isso significa uma compreensão de um território cheio de diversidades, de antagonismos sociais, conflitos sociais e disputas de poder. Uma realidade que reflete, para Oliveira (2004), o multiculturalismo, a sócio-biodiversidade como elementos constitutivos e construtores da identidade do povo Amazônico:

[...] a região amazônica não pode ser vista, e muito menos analisada de forma homogênea, pois isso seria desconsiderar a sua cultura, o seu modo de vida, a complexidade e a unidade das relações que esses sujeitos estabelecem em suas práticas sociais cotidianas, ou seja, seria um grande erro interpretativo, que não responderia aos verdadeiros anseios amazônicos. (OLIVEIRA, 2004, p.28)

Dito de outra forma, o sujeito assentado amazônico produziu-se na vivência dos processos de constituição do seu grupo social. São sujeitos heterogêneos, que dialogaram com sua forma de ser e interpelaram essa forma, a partir de outra/outras diferentes. “nós somos aquilo que nos fizemos ser somos o que criamos e transformamos a cada instante” (BRANDÃO, 2002, p.22) e, mais que isso, somos o que fizeram de nós. Sujeitos que saem continuamente de si mesmos e desejam, ou se obrigam interagir com outro, dentro de seu mundo e sua cultura.

Diante desta complexidade, em que o sujeito assentado se constrói e é construído em sua territorialidade, é que podemos ligar a identidade desses sujeitos à história da construção desses espaços territoriais e às suas práticas cotidianas. Para Santos (1997, p. 67), isso ocorre, pois:

em cada momento histórico os modos de fazer são diferentes, o trabalho humano vai se tornando cada vez mais complexo, exigindo mudanças correspondentes às inovações. Através das novas técnicas vemos a substituição de uma forma de trabalho por outra, uma configuração territorial por outra.

Quando falamos de assentamento, estamos falando de intensos processos que se relacionam tanto à busca de terra e de migração que ocorreu nessa região quanto às

transformações da paisagem, em função das relações de uso e produção da terra. Nessa dinâmica de transformação desse espaço rural, modos de vida resistem ainda a uma entrega completa a essa nova racionalidade, construindo, segundo Santos (2002), uma contra racionalidade a essa nova lógica do campo.

Essas transformações sociais, mediadas ora pela racionalidade, ora pela contra-racionalidade (SANTOS, 2002), permitem-nos inferir que a cultura construída nesse território de relações de sociais, quanto mais complexa apresentar-se, mais leva a uma mudança na sua paisagem.

Brandão (2007, p. 54) traduz, em sua sábia simplicidade, a dinâmica de conflitos que se estabelecem na relação entre o velho e o novo conhecimento, construídos por esses sujeitos: “são sujeitos que ainda olham para o sol, mas já observa o relógio para sentirem o tempo passar”.

Quanto mais complexas forem a sua estrutura organizacional e as relações desenvolvidas pelo assentamento, mais estará distanciando-se de um “mundo natural” e ingressando em um mundo historicamente construído.

4.2 Em busca das condições de existência nos Projetos de Assentamentos da CIDAPAR

Do ponto de vista social, o resultado do processo de colonização, na região do nordeste paraense, segundo Hébette (2004), não foi acompanhado de uma elevação do nível de vida, sobretudo se considerarmos⁵⁷ a dinâmica da mobilidade espacial, o nível de violência e a ausência dos bens de serviços, como escolas, as estradas, postos de saúde etc.

Quando tratamos especificamente do território do Projeto de Assentamento da CIDAPAR, apesar dos dados apresentados anteriormente de 4.405 famílias assentadas, vale ressaltar que não existe um banco de dados atualizado que nos proporcione uma visão mais representativa dessa realidade populacional. A narrativa abaixo expressa uma reprodução das limitações do Estado do controle de liberação de terras do próprio INCRA.

nós temo no Cachoeira (vilarejo dentro do assentamento) uma equipe técnica que dá assistência aqui. E, tá aqui dentro da área. Mas, eles têm o limite deles. Eles só vão 2 km fora da estrada que não tem acesso e, essa pessoa (família) continua sem condição de pegar um tipo de financiamento (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional)

⁵⁷ Ver Hébette (2004) : a) o acelerado processo de ocupação, que fez com que esse contingente populacional de 12.900.704 habitantes aumentasse em torno de 10.000.000 entre os anos 1960-2000 (IBGE-2000), b) o nível de violência como resultado da luta pela terra (visto anteriormente) e c) a ausência dos bens de serviços básicos para a melhoria da condição de vida.

Esse relato de tempo presente lança-nos ao tempo passado, para dizermos que assim como ocorreu no passado, na primeira averiguação oficial (em função do processo jurídico de demarcação dessas terras), ainda hoje muitas famílias que ocuparam terras, nesse projeto de assentamento, não foram cadastradas.

Entretanto, para além da constatação de uma repetição de fatos históricos, essa narrativa configura-se, dentro do nosso campo de análise, como a manifestação de um elemento implícito desse processo de demarcação de terras no assentamento CIDAPAR. Nesse contexto em que a demarcação de terras não alcançou todos os sujeitos que se aventuram nas terras da CIDAPAR, podemos inferir que o Projeto de Assentamento não trouxe nem melhoria como nos fala Hébette (2004), tampouco igualdade de condições de vida para esses sujeitos.

Abellem (2004), ao tratar da dinâmica da demarcação das terras, descreve que a situação do assentamento é muito diversa, pois algumas famílias conseguiram estabelecer uma relação de níveis bem superiores em relação a outras e, até mesmo, uma condição melhor em relação ao padrão de vida que tinha anteriormente. O reconhecimento da existência desses sujeitos no cadastro do INCRA, implica em liberação de créditos apenas para alguns, como nos narra José Guilherme, presidente da associação dos trabalhadores rurais das comunidades do Timbozal e Caldeirão:

Nós aqui na associação somos também responsáveis para dar força pro colono fazer o cadastramento no INCRA, só depois de cadastrado que ele passa a ter direito aos créditos. O pessoal aqui que pegou o crédito habitação e rural depois do cadastramento achou que não ia mais precisar da associação. Mas agora viram que precisa e já tá voltando. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional)

A respeito do cadastramento nessa região a explicação do Guilherme, emerge como lampejos de memórias de quem acompanha há quase 3 décadas os caminhos e descaminhos do viver no território da CIDAPAR. Nesse contexto, os assentados que conseguiram o cadastramento, além das terras, adquiriram casas e créditos.

Depois do conflito foi que nois tivemos direito, o INCRA, chegou com o gado, o INCRA cortou as terras. "isso aqui é de vocês" e tal e tal. Nois já tava....eu...quem mora desse lado é fulano de tal. Por lá pelos fundo é fulano. O lá da frente é sicrano. E então...a gente as veiz. O INCRA só veio localiza donde o pessoal já tava. Cortar ele não podia cortar. Dizia assim: Isso aqui é seu. Porque mexia com o povo. Então ele não veio mexê. Ele veio tratar de acordo. Que nem...olha, o dono dizia assim. Aqui é o dele, fazia só a divisão. A coisa foi bem organizada aqui. (ZÉ BRILHANTE, 52 anos Entrevista Conversacional)

Embora essa narrativa expresse a satisfação dos sujeitos assentados, em virtude do INCRA não ter interferido com a caracterização da área realizada pelos próprios assentados, no período em que se apropriaram da terra, sem o auxílio do Estado, é necessário destacar que as dificuldades de cadastrar os colonos foram e ainda são muitas. De acordo com a narrativa do presidente da associação dos trabalhadores rurais do Timbozal, a falta de acesso dos técnicos do INCRA na área dos colonos que possuem as suas terras longe das vicinais fez com que esses profissionais responsáveis pelo cadastramento de hoje, contabilizassem apenas os colonos próximos aos ramais, como ocorreu no passado.

Podemos dizer que o viver de uma parcela dos sujeitos do assentamento CIDAPAR ainda é invisível diante dos sistemas de dados do INCRA. Portanto, a despeito de as vilas, povoados e vilarejos terem ganhado vida, com diferentes significados, não há como revelar quantitativamente o número exato desses sujeitos que vivem e ocupam as terras nos projetos de assentamento CIDAPAR.

Desta forma, o contexto de vivências do assentamento CIDAPAR desenvolveu-se em termos econômicos e sociais, possuindo uma dinâmica de implantação de infra-estrutura que não favoreceu toda a população que ocupou esta região (HÉBETTE, 2004). Além da limitação dos dados acerca do número de sujeitos que realmente vivem neste território, a falta de documentação⁵⁸ pessoal, exigida pelo INCRA, ainda faz com que muitos colonos não dêem entrada ao pedido de regularização de suas terras.

Dividido entre situações contraditórias para encontrar o responsável pela ausência do cadastramento de muitos assentados, o presidente da associação local, em relação aos direitos à documentação, termina por projetar em seu discurso a responsabilidade individual desses sujeitos, uma vez que o INCRA, no papel do Estado, tem oferecido a essa população oportunidades para solucionar esse problema:

hoje, uma das dificuldades ainda é o cadastramento que o colono para pegar o financiamento tem que ter. Ele precisa do terreno cadastrado; ele e sua esposa ou companheira tem que ter os documento pessoal. Identidade, CPF. Muita gente ainda não tem. **Tem gente que tem terra e não conseguiu cadastrar por falta de documento. Eu até acho falta de interesse das pessoas, porque o INCRA já teve aqui com uma campanha por 2 ou 3 vezes tirando documento, tirando foto e identidade. E a gente ainda vive com esse problema. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional)**

Independentemente de procurarmos a responsabilidade direta pela falta dos cadastramentos desses sujeitos no INCRA, compactuamos com o pensamento de autores como Castro (2000), Hébette (2004), entre tantos outros, os quais anunciam que, dentro do contexto da formação da população amazônica, essa invisibilidade não só destrói os direitos sociais desses sujeitos, quanto o tempo e o trabalho desaparecem como fumaças nesses 16 anos de existência do assentamento.

⁵⁸ Segundo o presidente da Associação local, depois da criação dos Projetos de Assentamento da CIDAPAR, o INCRA, já realizou três grandes campanhas para a regularização de documentos pessoais para os colonos da região. No entanto, ainda existem muitos que não receberam nenhuma ajuda de crédito do governo em função da falta desses documentos.

Essa dinâmica em que apenas os sujeitos cadastrados possuem acesso às linhas de crédito, constitui-se, na prática, em um jogo entre “os que podem” e os “que não podem”, que por sua vez, esse jogo, esconde no campo subjetivo, a dimensão da “visibilidade” ou “invisibilidade” desses sujeitos, refletidas na auto imagem de afirmação ou negação de ser assentado⁵⁹.

Eu vou contar. A primeira moto que eu comprei e quis passar pra o meu nome. A mocinha nova que atendia perguntou: qual é tua profissão? – Eu mexo com lavoura, sou agricultor. Ela queria me criticar porque eu queria que ela colocasse minha profissão de lavrador.

Eu disse pra ela: O que é que você pensa da agricultura? é um cidadão igualmente aos outros. Quem, é que você pensa que coloca o alimento na mesa das pessoas? é o agricultor que luta mais.

Uma mocinha que tava do lado dela começou a mangar.

E eu disse: inclusive todos os meus negócio que vou fazer, compra de carro, negócio em banco, todo o meu negócio eu boto a profissão agricultor. Porque eu trabalho na agricultura e me achei isso ali, na agricultura. (JOSÉ IVAN, 41 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Essa referência torna-se significativa já que a posse da terra nesse projeto de assentamento ainda não está definida, uma vez que das 4.405 famílias cadastradas no INCRA, que acreditam já serem donas da terra, apenas 111 possuem o título definitivo das suas terras (INCRA, 2007). Segundo esse relatório, na CIDAPAR I apenas 24 famílias possuem o título da terra, na CIDAPAR II 40 famílias, na CIDAPAR III são 47 famílias (ver tabela 8)

Diante dessa realidade, percebemos que os números são insuficientes e incapazes de revelar toda a dinâmica tecida pelo coletivo desses sujeitos assentados. A constatação desse fato nos impulsionou a buscarmos os significados dados por esses atores sociais ao processo de construção do território cultural dos projetos de assentamento CIDAPAR.

4.3 Da família à constituição dos agrupamentos sociais

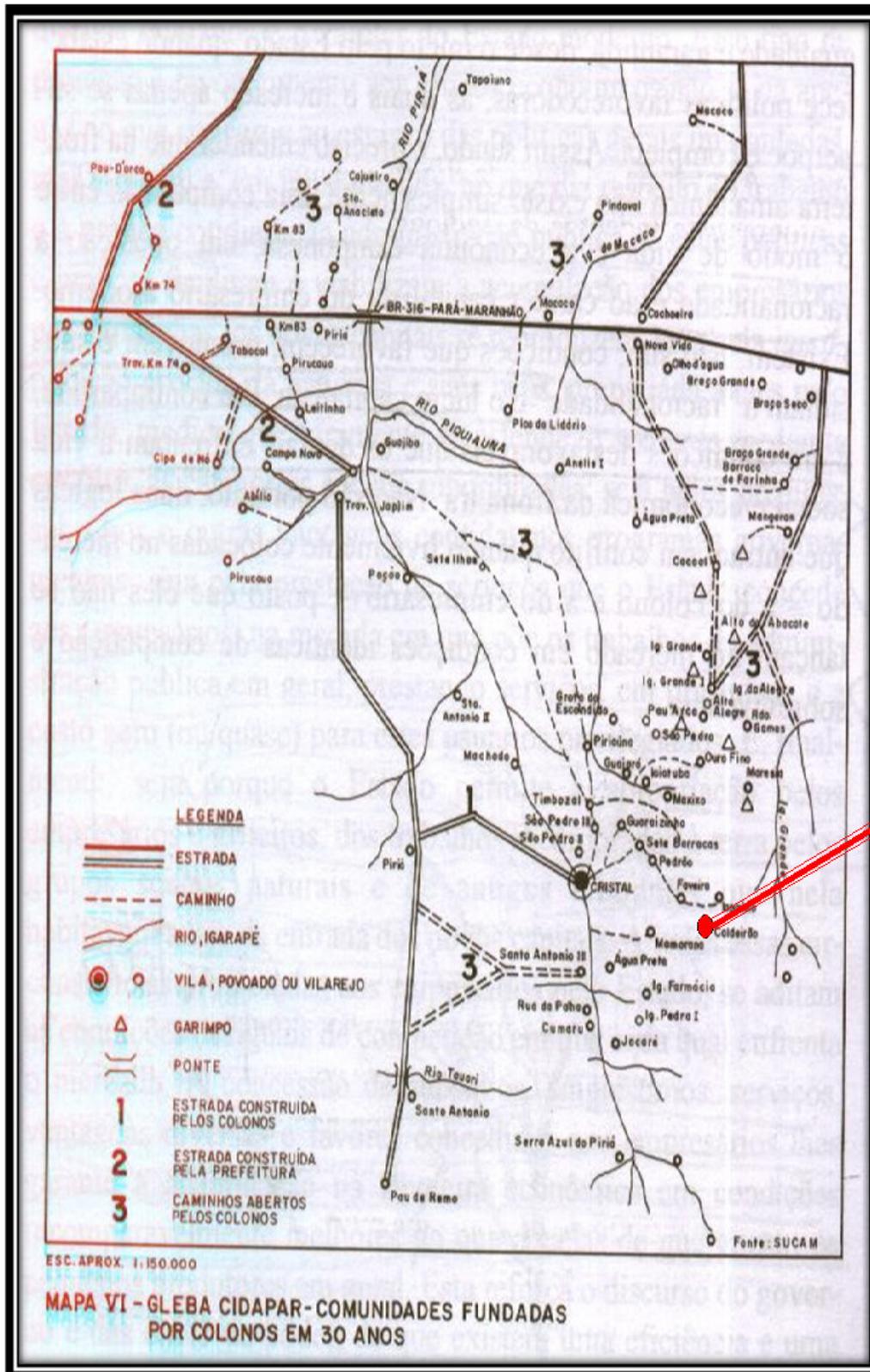
⁵⁹ Jogo esse que envolve o ideal de ego como vimos na primeira dimensão, que envolve construção da estrutura da personalidade.

Como vimos na primeira dimensão desta dissertação, o desejo de pertencimento nesta sociedade constituiu um movimento migratório em busca da terra, incorporando em sua identidade a “característica identitária de trabalhadores de terra”. Essa compreensão nos permitiu dialogar com Hébette (2004), para compreendermos que essa mobilidade espacial, construiu um novo rural no Estado do Pará. Graças ao dinamismo dos migrantes, foi tecida uma verdadeira malha de aglomerados sociais, dos mais variados tamanhos e em diversas escalas.

A construção desse espaço rural fez-se e continua fazendo-se, pois não está terminada. No processo de fluxo migratório, os atores principais, como os produtores familiares ou empresários (HÉBETTE, 2004), são determinantes na configuração da forma do uso da terra que se estabeleceu nessa região e, portanto, no ritmo e forma da transformação desse cenário.

No caso específico do assentamento CIDAPAR, as imagens dessas vivências de construções dos aglomerados populacionais são sinalizadas no mapa da SUCAM-1992. Nesse sentido, podemos dizer que as 4.405 famílias cadastradas estão distribuídas em aproximadamente 69 agrupamentos sociais, como as vilas, os vilarejos e os povoados. Conforme mapa a seguir:

Mapa 2 - AGRUPAMENTOS FAMILIARES NOS PROJETOS DE ASSENTAMENTOS DA CIDAPAR- vilas, vilarejos povoados



COMUNIDADE DO CALDEIRÃO

A representação icônica dessas comunidades apresenta não apenas uma distribuição geográfica, mas especialmente uma transfiguração desse território, registrada na ação coletiva da abertura da estrada principal, como forte elemento de ligação entre o rural e o urbano e até mesmo entre a formação das comunidades vizinhas:

Fragments da memória acerca da construção da estrada:

Primeiramente entrou um madeireiro chamado Arlindo que tinha muito interesse tinha muita madeira de lei, tinha o ipê e ele se ofereceu pra entrar aqui fazer estrada mais tinha aquela condição, né. De cada colono dar, cinqüenta metro da estrada pra dentro tinha que dar pra ele. Ai todo mundo dava mesmo, com todo prazer porque tinha aquela vontade de ter a estrada. Então foi uma alegria muito grande quando o trator dele chegou a primeira vez aqui. Vixe Maria!, o pessoal. precisa ver a alegria que ele sentiram.

Daquela maneira é que foi aberto o primeiro ramal aqui, arrastãozinho aqui foi dessa maneira assim.

A gente tava pensando que era de graça, mas não era de graça. Ele tinha o grande interesse de levar a madeira de lei, quem levava que tinha que pagar, e ele levava mesmo o que conseguisse levar .

Mesmo o arrastão que ele fez pra puxar a madeira que ele levou.

Aí começou o horário (ônibus) ai a estrada não prestava, começou o atoleiro, a estrada não prestava mesmo. Aí como foi pra gente manter o horário? Nós combinamos todos os colono que morava aqui. nem todo ia mas naquela época era muito fácil fazer mutirão de muitas pessoas. Aí nós butava pau butava pedra. Aí naquele lugar dos caminhão passar , era mais caminhão que fazia o horário, passava aqui, aí a gente ia toda quarta feira. Aí butava pedra, pau. Aí foi melhorando até que chegou a ocasião que o INCRA veio e acabou aquela luta de trabalhar de mutirão assim. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional)

A luta dos moradores da CIDAPAR pela construção da estrada esteve associada às negociações e estratégias empreendidas no lidar com as ações e decisões dos madeireiros

locais. Esses madeireiros, em função de seus interesses, abriam estradas, desde que cada colono lhes desse todas as árvores de madeira de lei que eles, madeireiros, pudessem retirar, nos 50 metros da estrada para dentro do lote.

Instigando o sentido a respeito dos sentimentos que emergiram da fala de José Ivan, expressa tanto o comportamento de alegria no momento inicial da abertura da estrada, (afinal, ela significava a possibilidade de acesso aos centros urbanos, entrada de coletivo com horários estabelecidos e, simbolicamente, o fim das longas jornadas no lombo de um burro) como também mostram que, em um movimento posterior, os sentimentos de alegria foram aos poucos transformando-se, na narrativa desse sujeito, em indignação, quando se dá conta de que o serviço prestado pelo madeireiro (de abrir a estrada), não foi e ainda não é de graça e, que no final, eles ainda precisavam fazer mutirão para manter o ramal que o madeireiro abriu.

A consciência do assentado de que o serviço “prestado” pelo madeireiro saiu muito caro leva-nos a concordar com Pacheco (2006) quando diz que o emaranhado das relações sociais adentra tanto no campo das tensões, quanto no campo das formas de sociabilidade construída entre os diversos grupos.

É importante refletir que os ciclos estão sempre se repetindo. E a cada momento o sistema de “uma vez mais”, dentro desse mesmo assentamento, constitui a parceria entre as diversas comunidades e os madeireiros.

No tempo passado, essa parceria permitiu a abertura da via de acesso principal e, no tempo presente, constitui-se como o meio mais prático para abrir os ramais de acesso das comunidades à estrada principal dentro desse assentamento, como podemos perceber nesse diálogo entre o marido e a esposa acerca das condições de acesso ao seu lote.

Nazaré -Se não fosse o madeireiro!

Francisco- Se não fosse os madeireiros! É por isso que nós dá maior força pro madeireiro.

Nazaré - nesse negócio de estrada, foi quem mais ajudou aqui dentro

Francisco - é madeireiro ... O INCRA agora é que vão dar essa força na estrada, mais é o madeireiro pelo menos essa estrada foi aberta por eles os madeireiros (referindo-se a estrada em frente ao lote)

Nazaré - Quem é mesmo que ta consertando agora?

Francisco - ouvir dizer que é o madeireiro.

(NAZARÉ e FRANCISCO em dialogo no momento da Entrevista conversacional em Jun/Jul-2006)

Assim, o episódio da abertura da estrada, (ou melhor dizendo os vários episódios de abertura de vários ramais) traz à tona o viver do assentamento, concebendo as comunidades que ali foram construídas como experiências de seus diversos moradores.

A narrativa acima nos permitiu inferir que, por mais conflituosa que essa relação (assentado/madeireiro) possa se constituir, é ela que tem conseguido implementar na prática o que já deveria ter sido realizado pelo Estado, uma vez que desde 2001 o governo federal tem disponibilizado recursos para garantir a construção de infra-estrutura desse assentamento.

Segundo o Relatório do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI) (1996/2000), o governo federal disponibilizou para o assentamento CIDAPAR no ano de 2001 R\$-150.000,00 (cento e cinquenta mil reais), para infra-estrutura de forma geral. No ano de 2005, o governo Lula disponibilizou, especificamente para construções de estradas e vicinais para o assentamento CIDAPAR, o montante de R\$-693.270,66 (seiscentos e noventa e três mil, duzentos e setenta reais e sessenta e seis centavos) e no ano da realização de nossa pesquisa de campo, 2006, o governo federal repassou para a construção de estradas e vicinais e sistema de abastecimento de água em 01/06 o valor de R\$- 46.416, 08 (quarenta e seis mil, quatrocentos e dezesseis reais e oito centavos). Em 06/03 o valor foi de R\$- 341.185,72 (trezentos e quarenta e um mil, cento e oitenta e cinco reais e setenta e dois centavos) e, em 08/06 o valor repassado foi de R\$464.818,72 (quatrocentos e sessenta e quatro mil, oitocentos e dezoito reais e setenta e dois centavos).

Podemos dizer, portanto que, apesar de tantos recursos, os sujeitos assentados, ainda necessitam fazer acordos com os madeireiros, para construir estradas e sistema de abastecimento de água.

Falando-se de um mesmo Projeto de Assentamento é necessário esclarecer que os agentes sociais não são justapostos de uma única maneira. As 69 comunidades do assentamento CIDAPAR possuem histórias (tempo) e espaços diferentes, que as distinguem ao mesmo tempo em que as conectam, o que nos faz concordar com Hebette (2004) quando nos diz que à saída das pequenas comunidades, ou ao final das estradas vicinais, não se encontram senão grandes aglomerações disformes, que os sujeitos assentados teimam em chamar de cidades. No caso em questão, podemos dizer, um aglomerado disforme que os assentados teimam em chamar de vila.

Assim, vamos encontrar nesse projeto de assentamento diferentes formas de aglutinação com características particulares em praticamente todos os aspectos e níveis de organização rural, desde a estrutura fundiária até a cultura. No entanto, com uma

predominância das características socioantropológicas (MENDRAS, 1976) para as comunidades de origem familiar, em termos de vizinhança.

Esta referência torna-se significativa na medida em que a dinâmica da formação dos povoados, vilas e vilarejos do assentamento CIPADAR obedeceram e ainda obedecem à lógica da necessidade de um ou mais grupos familiares, de buscarem o seu pedaço de terra e o que simbolicamente ela representa:

Ainda andemo de maxim (forma de atrelar a bagagem nas costas dos animais e dos próprios sujeitos), andamo de lá, carregamo maniva pra cá. Aqui tinha muita caça: tatu, paca, viado, quexada, inté anta, tudo tinha...e nós matemo. Eu nunca matei anta não, mas o cumpade Rufino matou! Eu num matei puque num me interessava matá, matá só pra estragá? Ninguém dava conta de cumê, só era eu e ele e o Jiromo, nós era três sabe? (as três primeiras famílias da área da comunidade do Timbozal e Caldeirão)
É, cada qual separamo nosso pedaço e fiquemo, aí foi entrano...foi entrano gente, foi já um povoado, já.Nóis tudo comecemo a fazê uma igreja...eu mais cumpade Rufino, mais Chico Piaba, levantamo aí uma igrejazinha e foi quando o movimento [...] inté que hoje tá dano o movimento aqui. (MANDUCA, 78 anos em Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

A narrativa desse sujeito reconstrói o passado, com base nas experiências que lhe foram significativas (MARCON, 1999). Com essa argumentação, Marcon ao estudar o modo de vida do caboclo, enfatiza a existência de acontecimentos que emergem nas narrativas como divisor de temporalidades. Antes da entrada, no território do assentamento da CIDAPAR, vivia-se sem terra, depois de entrar no mato, esses sujeitos, paralelamente aos conflitos da época do Quintino, passaram por intensos processos de construção da comunidade, como expôs o seu Manduca: “Chegamos em três (número de famílias), depois vieram mais. Fizemos igreja (referindo-se a Igreja no Timbozal), fizemos escola, construímos essa estrada”.

Seguindo as impressões de sentidos dessa narrativa, visualizamos na tessitura das experiências sociais, da chegada e das escolhas do local, para começar o lote, a construção dos bens de serviços partilhados pelo núcleo familiar. Considerando as tensões sociais que os sujeitos desse território cultural viveram em relação aos conflitos com os pistoleiros da CIDAPAR, como nos diz Loureiro (2001) o papel particular das famílias na formação dessas comunidades foi de fundamental importância.

As imagens da região que surgem das referências que emergiram das lembranças desses sujeitos, tanto material quanto simbolicamente, constituíram e ainda constituem aquilo que Hébette (2004), a partir de Duby, conceituou como uma vizinhança dispersa em torno de um ponto central. Isso significa que o grupo familiar, para construir uma comunidade, tem como referência uma forma intermediária de vilarejo.

Desta forma, na comunidade do Caldeirão, os sujeitos vivem em seus lotes, próximos a duas comunidades (Timbozal e Cristal), onde possuem múltiplas formas de contato, inclusive com frequência muitas vezes diária em busca de atividades de comércio vinculadas às associações, como as esportivas e as religiosas. Em virtude da aproximação, a comunidade do Timbozal constitui-se na principal referência para a comunidade do Caldeirão, com uma distância de aproximadamente 10 km, enquanto comunidade do Cristal (a segunda de referência para os sujeitos do Caldeirão) dista 16 km.

Em função da referência em relação aos grupos familiares dispersos, as comunidades centro possuem, segundo Hébette (2004), um crescimento populacional muito superior ao crescimento populacional das comunidades dispersas. Nessas comunidades são construídas as igrejas, o comércio e a escola. Esta geralmente possui oferta de escolarização superior à que existe nas comunidades dispersas.

No princípio, a ausência de uma estrada fazia com que esses sujeitos colocassem a sua pequena produção no lombo de um burrico e saíssem puxando o animal, até a esse centro de referência. O cenário interessante que se constrói é que existe uma interdependência entre as comunidades em relação ao volume de produção e circulação de excedente⁶⁰. No caso em questão, a ligação entre o Caldeirão e Timbozal, deste em relação ao Japiim e deste último em relação às cidades mais próximas. Nesse sentido, a produção excedente é comercializada nesses pequenos centros, onde a figura do atravessador constitui-se de um “cumprade”, um vizinho, etc.

No entanto, os comércios, nesses pequenos centros, configuram-se apenas como pequenos pontos de vendas, sem capital e sem estoque. A variação dos produtos segundo Hébette (2004) gira, ainda, em torno daqueles gêneros de primeira necessidade, produtos de primeira necessidade voltados para alimentação: café, sal, açúcar, aguardente, frutas, refeições populares, bolos, e, os produtos voltados para a higiene pessoal e serviços da casa: querosene, fósforo, vela, pilha. Nesse sentido, podemos afirmar que o trocar farinha por mantimento

⁶⁰ Martins (1975) classifica essa agricultura como “agricultura de excedentes”, ou seja, o que excede a sua mesa é vendido para a que a valor dessa venda possa se sustentar com bens que o assentamento não produz. Hébett (2004) classifica como economia de consumo.

ainda se constitui uma prática presente no modo de vida dessas pessoas: “nos vende o que sobra. Isso é quase nada mulher. É só umas 3 ou 5 sacas. “ (BENÉ 50 anos, Entrevista Conversacional).

Essa narrativa nos remete num universo simbólico elaborado por Pacheco (2006, p.83) “a prática do comércio que se estabeleceu e se estabelece a muitos anos na região amazônica e as relações sociais que existente entre os comerciantes e os moradores”.

A caracterização do assentamento CIDAPAR a partir da atividade social, no qual o comércio se traduz na venda do pouco que sobra no próprio assentamento, em que 90% negociam os seus produtos no Timbozal (comunidade mais próxima) e 10% no Cristal, constituem, como propõe Ciampa (1986), um território onde as identidades são materializadas nas e pelas relações sociais que as construíram. Assim, a representação, dessas relações sociais faz com que a identidade não seja uma ficção ou uma abstração imaginária.

O diálogo com autores como Certeau (1995), nos proporciona a refletir essa relação entre o sujeito e o seu modo de fazer mediado por suas práticas e seus saberes. Como poeticamente nos fala, a cultura desses sujeitos aprisiona e quando impõe parâmetro para tudo, mas também pode abrir possibilidade.

A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há poucos, invisíveis, encerradas nas práticas – mas pirilampos e, por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na; aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia. (CERTEAU, 1995, p.239)

Esses sujeitos, guiados por uma cultura de práticas econômicas de comercialização do excedente, não são simplesmente influenciados pelos saberes construídos no seu modo de vida anterior à sua existência de sujeito da terra, desse projeto de assentamento. Como sujeitos de saberes, mobilizados pela sua nova condição de existência de pertencer a uma comunidade dispersa, construíram novos saberes a partir de sua nova cotidianidade. Portanto, não há uma mera reprodução de comportamentos que tinham em sua área de origem. Como descreve Oliveira (2004, p. 38):

cabe ressaltar que, se, de um lado, essas populações são acumuladoras histórica e tradicionalmente de saberes e valores sobre esse complexo de biodiversidade: roça/mata/rio/igarapé/quintal, de outro, no entanto as condições concretas de opressão e de exclusão delas as desafiam, também historicamente, a buscar condições necessárias de vida material e simbólica sobre nesse e desse complexo, razão por que estão criando e recriando saberes sobre si e sobre a natureza e, por conseguinte, produzindo-se e

reproduzindo-se social e culturalmente, por meio de processos de reorganização social.

Desta forma, e organização social, no território chamado assentamento, após 16 anos de sua criação, com suas limitações no que tange à cidadania, fornece uma multiplicidade de saberes e representações sociais que se constituem em autênticas teias de relações socioambientais e de conhecimentos bastante complexos.

No início, esses sujeitos vislumbraram a grandeza que a natureza lhe ofertava. Sua família “extensa”, uma grande família, constituída por irmão, cunhados, cunhados, primos, com toda uma extensão de compadres e comadres com relata o seu Bené (Ent. Conversacional 2006) e sistematizado nos estudos de Santos (2000), foram atraídas para região pela fartura natural e pela possibilidade de tirar ou pegar terras “avulsas”.

As imagens do território construídas na chegada desses sujeitos são reconstruídas tanto pelas referências materiais (ausência de transporte, demora de 2 dias) quanto pelas referências simbólicas tecidas na dinâmica do vivido dessas pessoas. Trazê-las à tona, é tornar audíveis as vozes dessas mulheres e homens esquecidos, na invisibilidade da luta na e pela terra, como relata Carlos em seu depoimento de sua chegada ao assentamento:

Ainda me lembro um pouco. Pra chegar aqui, gastamos 2 dias de viagem (do Japim para o Faveiro- aproximadamente 20 Km) nós gastamos dois dias de viagem. O transporte não existia, nós vinha a pé e no animal. Era difícil esse tempo.

Nesse dois dias de viagem, comemos a criação de terreiro. Minha mãe trazia que tinha matado e, fazia farofa e comia onde dava fome. Parava num igarapé, merendava um pouquinho e, depois nós seguia. Ai nós pernoitemo, durmimo e amanhecemo o dia. No outro dia tomou a fazer a mesma coisa. A noite, matava a criação que nós trazia, era muita criação de animal. Depois fazia a comida e, no outro dia viemo embora, até chegar no Faveiro (CARLOS, 35 anos Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Significativamente, das memórias da trajetória vivida no tempo de menino, Carlos revela a realidade vivida de José Ivan, José Guilherme, Manduca, Bené e tantos outros que se aventuram a luta de terras nesse território. Portanto, voltando o olhar para a construção das comunidades, podemos inferir, a partir de Hébette (2004), que na origem de toda vizinhança houve sempre a tentativa de respostas a certas necessidades. Situações descritas nas

ocorrências que revelam as tensões sociais vividas por esses sujeitos no processo de fixação aos lotes de terra, como retrata a narrativa de Nazaré:

na colônia eu acho melhor que na cidade, porque a gente veve à vontade, não veve preso, veve liberto. Ainda pequeno eu saí pro Japim (comunidade no assentamento com maior infraestrutura), sair pra estudar, num tava acostumada e não me acostumei . sai mas voltei pra trás . fui pra casa da minha tia. Passei treis mês . Todo o dia eu enquanto minha mãe não me trouxe eu não me assuseguei. (NAZARÉ 50 anos, Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Como a vizinhança constitui-se em uma forma de responder às necessidades de sobrevivência da coletividade, o processo de formação das comunidades desse assentamento estabeleceu-se de modo contrário aos projetos dirigidos. Predominantemente, as posições dos lotes, nesse território, têm frente nos rios e igarapés, uma vez que os rios foram os caminhos naturais cruzados pelos primeiros moradores. Além disso, os parentes, compadres, amigos e conterrâneos juntaram-se num mesmo perímetro, o que facilitou o próprio processo de adaptação e resistência. Como nos diz Hébette (2004) os pequenos centros surgiram e surgem em locais de convivência desses grupos e o desenvolvimento estabeleceu-se em função das trocas, obedecendo aos ritmos e os volumes.

Concordando com Loureiro (2001), podemos dizer que a origem dos povoados nas áreas desses assentamentos se constituiu muito mais como avanço nas conquistas dos trabalhadores rurais, em consequência de suas lutas, do que pela ampliação da esfera pública que permitisse uma aproximação maior entre o Estado e os colonos assentados, mesmo depois da criação dos assentamentos.

A consciência da ausência do Estado na vida desses sujeitos assentados e destacado pelo próprio assentado ao observar as falhas do INCRA na instalação de escolas para os filhos dos trabalhadores da terra, como avalia Zé Brilhante :

O INCRA prometeu uma escola para os filho do pequeno agricultor . Pra que formasse os filhos aqui dentro. Que formasse agropecuária, que formasse em em qualquer coisa aqui dentro. Ele já tinha o trabalho aqui dentro porque ele já era conhecedor daqui da área. Mas isso aqui ainda não vem acontecendo. Só faz falar e não sai daqui do papel. Isso aqui tamo com uns 12

anos nesse assentamento aqui mais ou menos não sei bem a base. Eu to pensando que ta dentro dos 12 anos que o INCRA veio trabalhar aqui dentro. Só falando. Só falando. (ZÉ BRILHANTE 52 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Diante da omissão do Estado, mesmo depois da criação dos assentamentos, esses sujeitos ainda procuram aliados em vários parceiros e setores, para que em ações partilhadas, e muitas vezes questionadas (como é o caso da relação do assentado com os madeiros), assumam o papel do Estado.

Diante da constatação de que o Estado se omite em realizar os desejos de satisfação das necessidades básicas desses sujeitos, as concentrações populacionais (neste caso com base na família) constroem as vilas, vilarejos e povoados mediante suas possibilidades e necessidades.

Nas análises de Becker (1982), a formação das cidades amazônicas a partir das necessidades e possibilidades das populações constitui-se como uma constante. A situação populacional nas fronteiras da Amazônia apontou que as concentrações humanas nas grandes cidades ou em pequenos povoados fazem parte de algum tipo de projeto, deliberadamente patrocinado pelo Estado, uma vez que são construídas muito mais pela sua capacidade de agregar, de concentrar e de mobilizar excedentes, do que pela sua capacidade de criá-los.

O depoimento do Zé Brilhante, filho de um dos primeiros sujeitos a tirar um pedaço de terra para família, no território da comunidade do Caldeirão, revela, na seqüência de seus argumentos, que a decisão e a liderança do pai conduziram a sua família para o que, na época, era só uma mata. E em comparação ao tempo presente esse assentamento está lotado de moradores.

Nessa região aqui do Japim com destino a Guajará nessa linha tinha quatro famílias a quinta foi a minha . Cheguei com a idade de 10 anos era o papai que comandava a direção do trabalho. Adepois de lá a gente era o ultimo morador (em relação ao sentido Timbozal-Cristal). Isso há 40 e poucos anos atrás, hoje a senhora ver como é que tá, essa colônia tá cheia, tá praticamente cheia. (ZÉ BRILHANTE 52 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006))

Embora na seqüência da constituição dos argumentos desse sujeito não apareça a relação de vizinhança entre as comunidades, inferimos que esta relação é o parâmetro que o assentado utiliza para fazer referência ao crescimento populacional, visto que, a comunidade

do Caldeirão, especificamente, começou a ser formada aproximadamente há 30 anos, possui apenas 15 famílias e que apresenta os caracteres da família de extensão (uma grande família, cheia de filhos, noras, genros, compadres e comadres, entre outros parentes).

Uma vez que a comunidade do Caldeirão constituiu-se a partir da lógica da dispersão, que tem como referência um centro de socialização, as casas dos moradores dessa comunidade foram construídas sem a visualização de uma vizinhança de rua.

No entanto, a partir da abertura do ramal (também realizado em parceria com os madeireiros), aproximadamente há dois anos, esses sujeitos já viram a necessidade de construir suas casas de alvenaria na beira dessa estrada. Das 15 famílias residentes na comunidade do Caldeirão, 05 já construíram suas casas à margem da estrada. As demais casas ainda estão em posições contrárias à estrada, obedecendo à lógica inicial de que os caminhos eram os rios, conforme relembra esta narrativa:

Era muito difícil! Era difícil demais, nós num tinha [...] nós moremo uma vez pra cá pra dentro [...] passemos dois anos pra lá, era difícil demais, nós andava por água, a gente num tinha [...] num tinha nada não, era muito difícil, dificuldade demais, agora [...] ixi! Agora é tudo mais fácil [referindo-se a mobilidade espacial]. (SOCORRO 34 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Assim, em um contexto no qual os caminhos deixam de ser os rios e passam a ser o chão, o acesso a estas estradas e ramais é aberto pelos próprios colonos (em parceria com os madeireiros). Isso mostra que a dinâmica da vizinhança encontra-se em processo de transformação de um sistema dispersivo com referências de serviço às comunidades vizinhas para um sistema de vizinhança de rua.

Essa probabilidade de mudança no modo de vida dos moradores da comunidade do Caldeirão, projetada a partir da estrada, torna-se cada vez mais forte quando se relaciona a dois outros fatores: primeiro em função da possibilidade do uso de transporte coletivo (amplia o acesso às outras comunidades dentro do próprio assentamento) e segundo, em virtude da chegada da rede elétrica.

Isso, no entanto, não significa que a abertura da estrada tenha resolvido o problema de isolamento desses sujeitos. O transporte coletivo muitas vezes é um caminhão ou ônibus velho, e a estrada é de chão batido. No período de chuva, essa estrada, vira uma grande poça de lama. Uma realidade representada narrada pelo Zé Brilhante que muitas vezes fica de três a quatro dias consecutivo indo para a estrada de madrugada para aventurar pegar o transporte.

É uma espera de quem nada espera. Eles sabem os motivos que existem para que o transporte não chegue até seu ramal. O transporte quebra, na estrada não está passando carro, ou simplesmente os motoristas preferem trafegar nas estradas das grandes fazendas, que constantemente passam por manutenção, do que se aventurar aos atoleiros dos ramais dos assentados.

Já cansei de acordar de madrugada pra pegar transporte e ele não chega, já dividia ter a linha Timbozal/Caldeirão/Cristal mas os ônibus num é nosso, é particular e prefere andar na estrada do Samuel (Fazendeiro da região) que tá sempre boa. (ZÉ BRILHANTE 52 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Diante deste contexto, podemos dizer que as diferenças das comunidades existentes no território do assentamento da CIDAPAR se constituem em relação às facilidades ou às dificuldades de acesso. Esse contexto demarca uma variação no território cultural do projeto de assentamento CIDAPAR. Para Elias (1994), a ampliação ou não do potencial comunicativo/relações de uma sociedade determina as formas de sua existência na perspectiva do individual ou coletivo.

4.4 Reconstruindo a paisagem do assentamento com as tintas do financiamento federal.

Nesses caminhares empreendidos mata adentro, do caminho da memória surgem as seqüências de argumentos elaborados pelos sujeitos que já possuem o financiamento do INCRA, que lembram do difícil tempo vivido :

Tá começando a melhorar, como a gente vê aqui. Quando nos chegemos a pouca casa era casa de colonio fraquim mesmo. de cavaco. e hoje, já melhorando já tem apresentação mais bunito, o lugar já tem casa mais bonita casa de alvenaria. e a gente tá aqui tocando o barco. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Aqui tá fraco demais mulher, nós tem é um pouco de mio, é a malvinha é só dá di comer , dá fraco di mais que ninguém tem di condição.

Ninguém tem uma terra aradada.. (BENE 50 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Diante desse cenário, aspectos importantes nesse processo de atualização das lembranças em torno do assentamento, no passado e do presente são apresentadas nas falas acima. Elas apontam características idênticas desse território cultural, tanto no tempo passado (antes o colono era fraquinho) quanto no tempo presente (agora a terra está fraquinha).

Se de um lado a infra-estrutura das condições de moradia do assentamento, foi ressaltada como um movimento de melhoras, ainda que, aos nossos olhos, possa ser considerada limitada (entrada de carro no assentamento, acesso à energia elétrica, entre outros aspectos), por outro lado, as vozes dos assentados soam como coro, ao reproduzirem as suas certezas de que a capacidade produtiva do lote, hoje, encontra-se ameaçada.

Ela já não produz mais como antigamente. (CARLOS 35 anos Entrevista Conversacional Jun/Jul-2006)

Agora deu da mandioca, apodrecer no pé.
(FRANCISCO 45 anos Entrevista Conversacional Jun/Jul-2006)

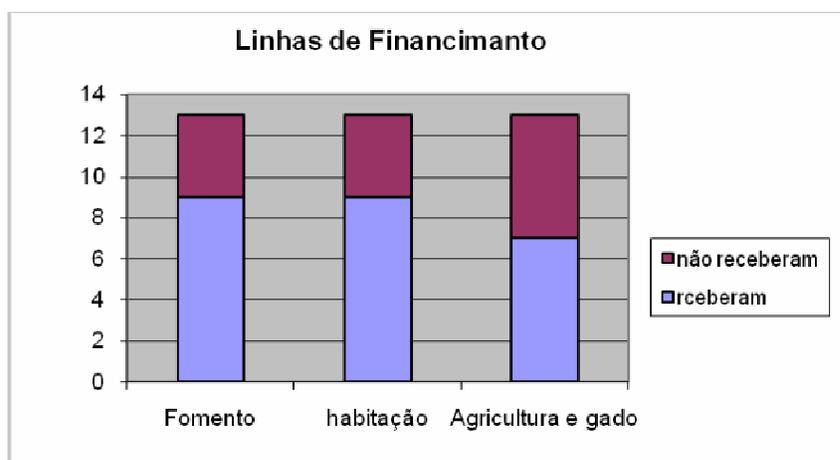
Minha roça não deu mais os legume que dava. Ai eu tinha uma criação de porco grande ai eu de qualquer forma tenho que acabar com esses porco vou vender e vou embora pra vila. Aqui pra esse Timbozal. Vou pra lá e tentar mexer com o comércio. (JOSÉ IVAN 41 anos Entrevista Conversacional Jun/Jul-2006)

As terras firme já acabou tudo, eu vivo, vivo de comprar farinha, por que porque não tem terra pra plantar mandioca. Se tivesse terra pra plantar mandioca eu vindia. Olha esse ano foi roçado cinqüenta e duas tarefas foi plantado dois sacos de maniva de parece que deu três ou quatro caixas de mandioca, deu, deu três caixas por que não tem terra. Agente veve, veve de empurrar.de trabalhar e de tudo dum lado pro outro , vende uma coisa, outra e vai agüentando. (BENE 50 anos Entrevista Conversacional Jun/Jul-2006)

Como nos diz Pacheco (2006), estar em “movência” parece ter sido a trajetória vivida pelos sujeitos que buscaram terra, ao mesmo tempo em que a sua marca na terra se iniciou com a construção de sua casa. A dinâmica do tempo e do trabalho, tornam moradores de um chão (mesmo que temporariamente).

Conforme se percebe, esses sujeitos dependem dos financiamentos para transformarem na realidade a sua perspectiva de vida. Podemos dizer que o sentimento da mudança faz-se presente nesse cotidiano, na medida em que os financiamentos federais estão relacionados às mudanças na estrutura física das moradias e aos sistemas de produção, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 3-: FINANCIAMENTO RECEBIDO PELOS ASSENTADOS DA COMUNIDADE CALDEIRÃO ASSENTAMENTO CIDAPAR



FONTE: Elaborado pela autora desta pesquisa a partir dos dados da Entrevista Conversacional 2006

No gráfico acima, observamos que apenas 60% de 15 das famílias da comunidade do Caldeirão receberam tanto o benefício Fomento, no valor de R\$2.400,00 (dois mil e quatrocentos reais) para compra de material: enxada, carro de mão, facão, quanto receberam a linha de financiamento moradia. No entanto, o valor recebido foi diferenciado em função do tempo do financiamento e o ajuste do valor realizado pelo INCRA. Os que receberam o valor inicial tiveram acesso a R\$ 3.100,00 (três mil e cem reais) e outra parcela recebeu o valor atualizado teve disponibilizados R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).

O financiamento específico para o melhoramento da produção (agricultura, gado e casas de forno de farinha) via Programa Nacional de Financiamento (PRONAF), que disponibiliza um valor de R\$ 16.500,00 (dezesesseis mil e quinhentos reais), teve uma redução de 10 % dos assentados dessa comunidade, em relação aos que tiveram acesso às linhas de créditos anteriores. Assim, apenas 50%, das 15 famílias da Comunidade do Caldeirão, conseguiram esse financiamento.

A narrativa do Francisco reconstrói os passos no qual o assentado poderia solicitar e obter o benefício fomento e a linha de financiamento habitação imediatamente após o cadastro no INCRA:

se pegasse o terreno, aí vou lá. Vou lá com eles, aí a gente pega aí vem embora, quando é um tempo, a gente vai lá e o nome da gente tá em RV. Aí tem um papel que a gente faz o pedido. Se você quer uma casa de forno. Isso também a gente pega. A casa da gente é o crédito moradia. A gente pega o crédito moradia e vem acompanhado do fomento que vem pá, enxada, draga, terçado, enxadeco, foice. Aqui a gente fez assim, se quiser os material da lavoura pra trabalhar, compra. Se não quiser faz a casa de Forno. E, se você não quiser isso tudo, pega o dinheiro e compra uma vaca. (FRANCISCO 45 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

No entanto, essa simplicidade entre o desejo e a adequação do financiamento muitas vezes esbarra nos procedimentos burocráticos estabelecidos pelo governo federal. De acordo com o depoimento do presidente da associação local, José Guilherme (Entrevista em Jun/Jul - 2006), o processo de recebimento do financiamento realiza-se por meio de cartas de crédito que serão usadas em lugares já estabelecidos pelo INCRA e pela Caixa Econômica Federal.

Ao receber o crédito fomento, o assentado vai à loja e compra, mediante a apresentação da carta de crédito, a enxada, o carro de mão, o facão (instrumentos caracterizados como de uso do trabalhador da terra) ou ainda a casa de forno, conforme foto abaixo. No caso do crédito moradia, o assentado compra na loja de material de construção, quanto ao crédito de gado, ele vai a uma determinada fazenda designada pelo projeto e escolhe os bois de acordo com o peso/vivo.

Figura 7: CASA DE FARINHA



FONTE Joana d' Arc Neves (2006)

O diálogo com Hébette (2004) vai nos apresentar uma análise extremamente significativa do processo de financiamento federal para esta parcela da população. Para este autor, há nesta população a necessidade de extrair dos recursos de créditos oficiais destinados à produção uma parcela dos recursos para comprar objetos de uso pessoal ou familiar dos mais variados desejos, conforme observamos nessa conversa entre o marido e a esposa:

Nazaré: a gente qué melhorá um bucadinho, quero
uma casa,

Raimundo: diz pra ela o que tu sonha muié

Nazaré: eu tenho vergonha

Raimundo: fala muié

Nazaré: meu sonho é ter uma cama

(NAZARÉ 32 anos e RAIMUNDO 33 anos, em Entrevista Conversacional e, Jun/Jul-2006)

A simplicidade do sonho falado ganha a grandeza da dimensão do sonho projetado, quando esses sujeitos, na sua forma econômica, não dão conta de garantir muitos bens além daquilo que é produzido no assentamento. Por outro lado, destacamos que dado o cenário dessas vivências no assentamento CIDAPAR, nem mesmo recebendo o financiamento federal tem sido possível a realização desses sonhos, que traduzem uma dinâmica de buscas para viver no campo, com o mesmo conforto percebido nas “grandes fazendas”, que cortam os assentamentos:

Eu queria de ter elitricidade, fugão, uma geladeria, de ter muito conforto que o cara que tem concorrência tem quase o que tem na cidade. Num vê o Samuel?

O que é ter concorrência?

O cara que tem concorrência aqui no campo, o que tem concorrência, o que ele tem lá no campo, ele tem na cidade, igual que nem o Samuel, igual na cantina do Samuel, na cantina do Samuel terá muita coisa...

marido interrompe : Tem o quê, que diabo...?

Tem condição! Ela tá falando quem tem condição. Eu tô falando de condição de trabalhar. Aí ele tem a maioria das coisas que tem na capital, né? (MARIA DE NAZARÉ 50 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Entre o desejo e o financiado, estabelece-se o conflito entre o buscar ou não esse financiamento. Conflito que emerge nos discursos dos assentados, quando manifestaram sentimentos de desconfianças no fato de não poder pegar no dinheiro em espécie, ou ainda no fato de precisar deixar um percentual desse dinheiro para pagar a orientação técnica, como descrevemos no dialogo abaixo:

Carlos: eu mesmo não peguei o crédito pra comprar o gado. Eles agora inventaram um tal de consórcio

Zé Brilhante: o crédito é pra gado, mas também pra alguma plantação associada. Eles aqui, tava inventado de plantar açaí. Eu não peguei não, lá no quintal tá cheio de açaí que eu nem plantei, pru que que eu agora vou pagar semente de açaí.

Carlos: o técnico que nós ainda tem que pagar.

Zé Brilhante: Eu nunca vi o colono pagar pelo técnico, isso tá certo não.

(diálogo no Grupo Focal em Jul/2006)

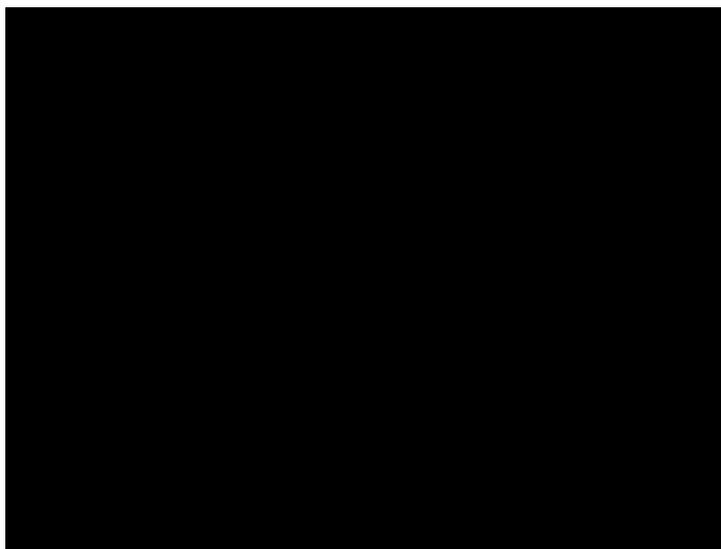
Podemos inferir que as limitações do acesso às linhas de financiamento, assim como a compreensão desse processo, refletem, como um todo, nas condições de habitabilidade. Não apenas da casa em si, mas do seu entorno, das condições de acesso aos bens de serviço e da própria capacidade produtiva. Isso significa resgatar as veias do viver no assentamento e encontrar-se com as ações e reações desses sujeitos, por meio de seus dizeres, o que nos leva a

entender que a vida cotidiana, como defender Heller (2000), não está fora das relações sociais mais amplas.

4.5 Nosso chão, nossa casa: da beira do rio para o cotidiano da beira da estrada.

Seguindo a perspectiva de identificar a forma de moradia e o cotidiano familiar desses sujeitos da comunidade do Caldeirão do Assentamento CIDAPAR, percebemos que o acesso ao financiamento de crédito moradia por esses sujeitos aos poucos vem transformando a estrutura da moradia dessas famílias. Porém, vale ressaltar que ainda há uma variação muito grande do tipo de moradia em todo o Projeto de Assentamento. Na comunidade do Caldeirão, 7,7% das casas ainda são de barro, 15,4% de madeira e 77 % de alvenaria. Desse total de casas de alvenaria, 62% foi financiada pela linha de crédito habitação do INCRA. (ver gráfico 4 e figura 7)

Gráfico 4 - TIPOS DE MORADIA



FONTE: Elaborado por esta autora, a partir dos dados da Entrevista Conversacional 2006

As condições dessas residências são muito variadas e demonstra a diversidade de condições econômicas e níveis distintos de qualidade de vida mesmo dentro da mesma comunidade como podemos constatar nas fotos abaixo:

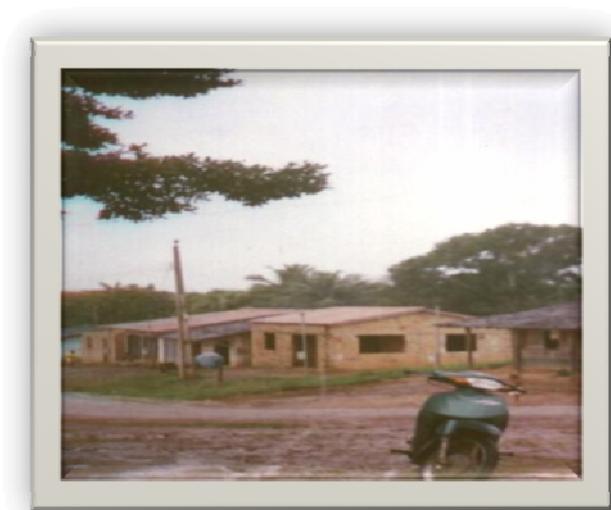
Figura 8: RESIDÊNCIAS DOS MORADORES DO ASSENTAMENTO CIDAPAR



CASA DE BARRO



CASA DE MADEIRA



CASA ALVENARIA
FOTO ; Joana d'Arc Neves (2006)

Quando observamos os aspectos referentes à qualidade de moradia dos Projetos de Reforma Agrária no Brasil, os dados nacionais divulgados pelo I Censo Nacional em áreas de reforma agrária destacam que, em termos de condições hidrossanitárias, a região Norte, apresentou 8% de sua população utilizando o sistema de água encanada, o poço é utilizado por 47% da população, constituindo-se como a principal fonte de água.

Essa realidade dos assentamentos nacionais é bastante grave, pois, só no Estado do Pará, 56% deles não possuem água encanada. Quando saímos do cenário nacional para o estadual e chegamos o local, esse afunilamento traz em si a ampliação dos problemas diagnosticados, uma vez que, das 15 famílias que residem na comunidade do Caldeirão, não possui o sistema de água encanada. Prioritariamente no uso da água é via poço.

A mesma proporção do crescimento da gravidade, obedecendo à escala nacional, estadual e local, é observada nas condições sanitárias dessa comunidade, com o agravante de que até mesmo as casas financiadas pelo INCRA não possuem banheiro interno. Especificamente no Caldeirão, 100 % das famílias desta comunidade utilizam fossa e não possuem sistema de água encanada. Conforme a foto a seguir, podemos perceber a criança lavando a panela no chão ao lado do poço, a barraquinha de palha ao fundo é o banheiro dessa família⁶¹.

Figura 9 CONDIÇÕES DO SANEAMENTO BÁSICO

⁶¹ Essa foto foi tirada de dentro da casa com vista para essa área.



FOTO Joana d’Arc Neves (2006)

No entanto, para além das informações quantitativas, a ausência de banheiro tem gerado práticas sociais coletivas, no ato da higienização do corpo. Durante o dia, o ato de tomar banho, constitui-se, algumas vezes num intenso ritual, no qual apenas as mulheres e as crianças participam. O banho e o trabalho de lavagem de roupa fundem-se numa dimensão de lazer, da qual apenas uma parcela da família está autorizada a participar. Os sujeitos responsáveis pelas atividades desenvolvidas na roça (geralmente os homens adultos) não tomam parte.

Entretanto, no final de um dia de trabalho - o que determina o final é a atividade desenvolvida e não o tempo estabelecido socialmente nos centros urbanos (BRANDÃO, 2007). A família volta a reunir-se, em uma atividade voltada para casa, em cena cotidianas que trazem impresso o prenúncio de que o dia de trabalho está em seus momentos finais (Ver figura 10 abaixo). Nesses momentos, esses sujeitos vivem cenas como contar, descascar e comer laranjas; contar ou separar o produto que foi trazido da roça. Ou simplesmente brincar de bola no quintal (nesse momento não há divisão de gêneros. Todos podem participar da brincadeira).

Figura 10 - VIDA COTIDIANA AO FINAL DO DIA DE TRABALHO



FOTO ; Joana d'Arc Neves (2006)

O anúncio final é estabelecido quando toda a família, em “carreira, toma o rumo do riacho”, para lavar do corpo as marcas do suor do dia da labuta em seus mais variados trabalhos. É o momento de asseio do final do dia, o banho coletivo no igarapé. Desta vez, todos os membros da família fazem parte dessa partilha, em que o banho se funde com a uma atividade cotidiana de lazer. Nessa cotidianidade de se fazer sempre tudo igual (HELLER, 2000), o simples ato do banho, simbolicamente funde-se ao lazer coletivo, de um grupo familiar (CASTRO, 2000).

4.6 Relação de Gênero no cotidiano do assentamento

As relações de gênero devem ser tratadas de forma singular, uma vez que os papéis sociais são definidos a partir da atividade produtiva que os sujeitos terminam ocupando na unidade familiar, construindo uma teia de significados, na qual o homem assume o papel de principal responsável pela família; a mulher e os demais membros da família, independentemente da idade ou até mesmo do gênero, e eles assumem o papel de ajudantes. Isso implica, como nos fala Heredia (1977, p.79), que “as tarefas desenvolvidas na roça são consideradas portadoras de um caráter determinado e único: é o trabalho ligado à terra”

quando tem feijão pra apanhar eu apanho feijão,
corto arroz, a verdura, as vez eu ajudo a cortá

marva. Não assim todo dia, eu num vô na roça que ele (apontando para o marido) não dexa, ele num gosta que eu vá trabaia. Eu vô assim pru isporte, não que eu tenha vontade [...] trabaio, mas trabaio mais na cuzinha, na casa mesmo, mais quase nunca ele deixa eu trabaia na roça. (NAZARÉ 32 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Aqui trabalha só eu. As vezes essa muié e aquele mininozinho me ajuda. Aqui nós veve tudo junto. Ele [se referindo ao filho] tem o lote dele junto do meu. Nós trabaia unido na área aqui. (BENE 50 anos Entrevista conversacional em Jun/Jul-2006)

As múltiplas tarefas realizadas em casa estão sempre relacionadas à roça. Desta forma, o trabalho, na terra, fornece os produtos para suprirem as necessidades de sobrevivência da família, determinando a escala de poderes entre os seus membros. O trabalho integra a vida desses sujeitos, desde a infância. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio/PNAD (CENSO - 2001), o trabalho infantil não remunerado no Brasil representava 48,6%. Deste percentual, 83,5% estão nas áreas rurais.

A partir de nossas observações, podemos inferir que, nessa dinâmica, em que a divisão do trabalho interfere nas relações de poder, na unidade familiar do campo, os filhos homens, na infância, devem obediência aos pais. Entretanto, à medida que se tornam adultos, passam a desenvolver tarefas semelhantes à do pai. Na relação produtiva, porém, ele ainda é identificado como um ajudante na roça. No entanto, no que se refere à sua relação com os demais membros da família, inclusive a mãe, este filho homem, passa a ter o papel de substituto do líder na família, assumindo, dentro da escala hierárquica familiar mais poder que a mãe.

A filha, por sua vez, assim como a esposa do líder da casa, têm o seu trabalho concentrado nas tarefas que, segundo esses sujeitos, necessitam de menos força física, como o plantio e o lavrar a terra. Conforme a narrativa de Francisco abaixo:

ela me ajuda, só nas coisas mais leve, senão ela dá conta não. Ela fica aqui em casa pra ajudar a mulher. (FRANCISCO 45 anos Entrevista conversacional em Jun/Jul-2006)

Seguindo os caminhos trilhados pelos pais, homens e mulheres vão definindo não apenas as características identitárias de ser trabalhador da terra, mas também os papéis sociais que precisam desempenhar nessa sociedade como trabalhadoras e trabalhadores da terra.

4.7 De lampião na mão: à espera da energia do poste no chão.

A noite chega cedo quando a lua teima em não aparecer. Na noite seguinte, após o ritual do banho, é a noite que teima em não chegar, iluminada pelos raios da lua, o quintal da casa se confunde com um belo amanhecer. Esse cenário, em que a noite e dia coexistem a partir da força da natureza e por ela ainda são determinados, conduz o universo de significação do dia e da noite dos sujeitos da comunidade do Timbozal.

Esse fato se constitui como um dos grandes paradoxos do Estado do Pará. Apesar do enorme potencial hidrelétrico, ainda há um grande número de comunidades rurais que não têm acesso ao sistema elétrico. Os dados nacionais revelam o que percebemos em nossa experiência de coordenadora do Projeto Alfabetização Cidadã/nordeste paraense financiado pelo PRONERA. Os assentamentos da região Norte são os que menos têm acesso a essa forma de energia, em suas residências. O I Censo Nacional apontava em média um percentual de 72% das residências nos assentamentos dessa região utilizando a iluminação por querosene. Nos assentamentos da CIDAPAR essa situação tem variado de acordo com a comunidade. Na comunidade do Caldeirão, das 15 famílias apenas 4 residências e a escolinha possuem energia elétrica.

A energia chegou aqui tá com dois anos, aqui perto no Timbozal (comunidade que fica a 15 minutos/Carro) todos têm energia . Aqui no Caldeirão, só quatro casas têm luz. Mas, o projeto é pra todo mundo. O projeto de luz pra todos (fazendo referência ao programa do governo federal) até dois mil e oito todos têm que ter energia. Por enquanto a energia é do transformador, mas só quatro casa tem. O poste já ta com fio. (MARIA DE NAZARÉ 50 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Com a energia aqui, nós já tem a televisão, agora os meu minino não veve a noite solto não. Fica tudo em casa assistindo a tv, ai eu não me preocupo com eles não. (SOCORRO 34 anos Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

As narrativas da Nazaré e da Socorro são importantes e extremamente ricas de informações porque trazem elementos da vida e da transição cultural em que esses sujeitos da comunidade do Caldeirão se encontram. O sinal do poste, plantado ao chão, traduz uma temporalidade e um código de comunicação de prenúncio de que a luz (e com ela, mudanças de vida) está por vir. O poste fincado no chão, os fios que correm de um poste ao outro, imprimem as marcas de um novo tempo, “é o programa do governo federal” que começa a ser vivenciado por quatro moradores que já possuem acesso a este sistema de energia, conforme figura abaixo.

Figura 11 - ENERGIA ELETRICA NA COMUNIDADE



FOTO; Joana d’Arc Neves (2006)

Aos demais moradores, a apropriação desses bens de serviço, mais uma vez, é determinada pelas condições de acesso à comunidade, aos lotes, e agora, mais especificamente, às residências. As casas mais distantes da estrada não possuem energia elétrica.

Desta forma, a ausência da energia é vivenciada noite após noite. Em meio à noite que vai surgindo, a família, que retorna do igarapé, janta a luz de querosene. Após o jantar, senta no quintal em área próxima a casa, joga um “*bucado de conversa fora*” (círculos culturais⁶²), enquanto as redes são armadas em todos os cantos da casa. O querosene é apagado, no embalo das redes, anunciando a hora de dormir.

Dorme-se na rede, dorme-se em colchonete no chão. Numa casa de dois quartos apenas, a sala, à noite, transforma-se em mais um cômodo de dormir para abrigar uma família

⁶² Para Pacheco (2006) os círculos de conversa são práticas historicamente constituída pelos grupos sociais rurais para transmitir seus costumes e tradições-, modos de vida.

que vai além do pai, mãe e filhos. Agora ela tem em média nove membros, existem as esposas dos filhos, os netos que vão chegando, enfim, a grande família extensiva que cada vez mais teima em crescer.

4.8 Atividade produtiva na comunidade do Caldeirão - Projeto de Assentamento CIDAPAR

A trajetória de vida desses sujeitos, permeada de mobilidades, fruto de sucessivas formas de expulsões (Loureiro 2001), e o intenso desejo de obter um lote de terra tiveram como resultado o desenvolvimento de economia voltada para essa forma de sobrevivência.

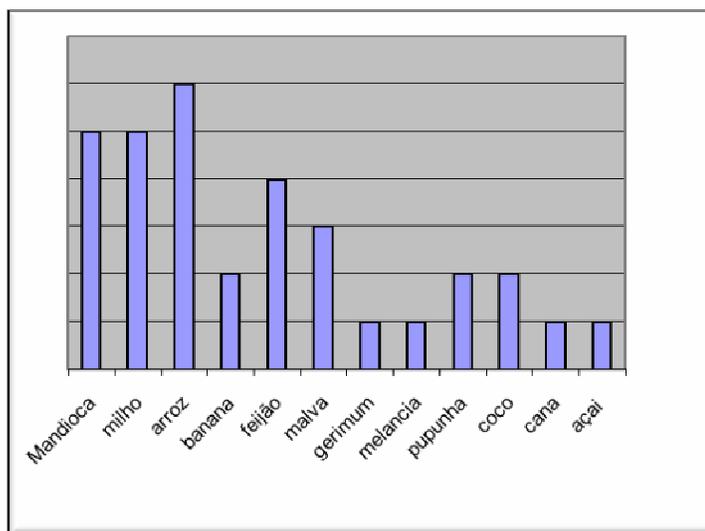
A fatura do território e trabalho pesado e o viver com o sacrifício foram características comuns no cotidiano dos sujeitos que habitam o território cultural do assentamento CIDAPAR. Para garantir o sustento, esses sujeitos, envolveram-se nas mais diferentes atividades braçais: derrubada de mata coivara e plantio de roça de mandioca, macaxeira, milho, banana e feijão, entre outros.

No entanto, essa economia, voltada para o sustento familiar, possui um caráter doméstico e sintetiza a dinâmica econômica cultural, denominada por Lima e Pozzobon (2001), de consultiva, ou de economia de excedente na perspectiva teórica de Santos (2000). Esses sujeitos plantam para a sua subsistência. O fim prioritário de seu trabalho é a sua alimentação e do seu grupo familiar. O que excede ao consumo familiar é vendido para obter recursos, a fim de satisfazer a necessidade de outros bens de consumo, comprar aquilo que a família deseja e que o lote não produz, bem como acrescentar à produção doméstica alguns itens que buscam no mercado para suprirem necessidades consideradas por esse grupo indispensáveis à sua sobrevivência.

No final do século XX, a discussão sobre o desenvolvimento da Amazônia já passava para alguns autores, como Souza (1997) já destacou, em seus estudos que a possibilidade da mudança da base produtiva nos Projetos de Assentamentos da CIDAPAR necessitaria de um eficiente processo de informação e de difusão de tecnologias apropriadas, a ser enfocada multidisciplinarmente e apoiada em uma visão sistêmica.

Neste sentido, a perspectiva de desenvolvimento ainda não se constitui uma realidade. Segundo o presidente da Associação, 100% dos nossos entrevistados continuam atuando da mesma maneira que atuavam antes da criação dos assentamentos.

Gráfico 5: VARIAÇÃO DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA DA COMUNIDADE DO CALDEIRÃO DO ASSENTAMENTO CIDAPAR



FONTE: Elaborado por esta autora, a partir dos dados da Entrevista Conversacional 2006

Entretanto, a realidade vivida e sentida dos sujeitos que estão nessas terras há mais de 2 décadas, também lhes deu a consciência de que o modelo econômico implantado por ele mesmo há aproximadamente 2 décadas, precisa ser modificado:

É aquilo que eu falo, o arroz, a banana, o feijão, a mandioca por causa farinha, não tão dando condição pra gente desenvolver pra ter uma condição melhor. O que eu acho? Em primeiro lugar nós tinha... eu até acho que nós precisava de máquina agrícola pra gente desenvolver e começar a mexer com outras coisas. Trabiá com área de terra firme e produzir mais, e começar a mexer com outras tipo de cultura. Por que essa terra aqui ainda dá o abacaxi por exemplo, ela dá muito. O açaí ela é muito boa. Deixa eu ver o que mais o cupuaçu. Enfim a terra aqui tá boa. Não mais praquele tipo que a gente produzia feijão arroz e mandioca, a gente tem que mudar a agricultura, essa região aqui tinha que mudar a agricultura. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

O diálogo com Hébette (2004) nos permitiu perceber que, dentro do modelo econômico/cultural de agricultura tradicional cabocla/ ou emergente, apenas o pequeno

produtor que tem condições de satisfazer suas expectativas básicas de consumo tem se beneficiado com a introdução de novas culturas, como o caso de fruticultura diversificada, como os cítricos, banana, cupuaçu, coco, caju, pupunha, açai e acerola.

Nesse aspecto, embora timidamente, percebermos nas narrativas de um ou outro assentado e, como sinaliza Hébette (2004), dos que possuem uma condição de existência mais confortável (casa, energia elétrica, acesso a estrada, televisão, geladeira), que eles começam agora a voltar-se para essa nova perspectiva de econômica:

essa história do tirar há três anos, foi o que melhorou a nossa produção, essa historia do fina.. fian...(referindo-se ao financiamento) minha língua não dá nem pra chamar foi que melhorou a nossa produção. Antes era só a mandioca, o arroz, o milho e o capim. Agora nós cumecemos a prantá coco e pupunha. (MARIA DE NAZARÉ 50 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Assim, as narrativas da possibilidade de mudança no sistema de produção do assentamento da CIDAPAR, como uma projeção para o aumento da produtividade, nos mostram, a fragilidade no processo de reconhecimento do INCRA, para que esses sujeitos se constituam, de fato, em pequenos produtores da terra. A mudança na forma do plantio e do produto está na percepção desse assentado, nas mãos dos técnicos que precisam orientar essa mudança.

Uma outra coisa que também sentimos é que esses técnicos não tão dando a assistência técnica necessária. Não tão acompanhando as famílias rurais pra que elas possa desenvolver que nós muito ainda tá naquele mesmo sistema de nosso pai né. Só plantar a mandioca por causa da maniva, o milho e o arroz. E o arroz hoje, nós tamo com o problema ne?. O arroz tem quase...tem ano mesmo que dá uma praga que chama curvão, que nós não consegue colher. Na nossa região, a mandioca também dá um mal na raiz que muita das vez com 6, 8 mês ela já começa apodrecer a raiz.

E isso é um dos problema que nós tamo enfrentando. Mas a terra é muito produtiva ela dá de tudo. É que não sabe mexer com outro tipo de cultura. Acho que esse é outro problema que ta dificultando o desenvolvimento da família. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

O sentido impresso nessa narrativa denota que a relação técnico e assentado precisa ser repensada, uma vez que aprender a mexer em outro tipo de cultura está na flexibilização daquilo que ele viveu nesses vinte anos de residência nessas terras, e no desejo de querer mudar.

Neste sentido, podemos considerar que esses sujeitos, integrantes do que se convencionou chamar de unidades camponesas ou lotes de terra, que se constituem como espaço produtivo, possuem características marcantes da combinação de terra e trabalho familiar dentro do assentamento.

Se considerarmos os estudos de Falesi (1980) sobre o solo da região bragantina, vamos perceber que a matéria orgânica (MO) permaneceu inalterada, apesar do uso excessivo e das queimadas. Do ponto de vista técnico, é um sistema de alta resistência. No entanto, os estudos de Morán (1990) vão mostrar que o sistema de corte e queimada só é sustentável sob a baixa pressão populacional. Diante de qualquer alteração que acarrete em derrubadas e queimadas mais freqüentes, resultando menor *pousio*, o sistema entra em colapso.

Essa referência é significativa, pois o aumento populacional do território e as narrativas desses sujeitos sinalizam para ocorrências de que a terra tem manifestado sinais de cansaço:

Quem tem terra boa ainda planta uma banana também que ajuda no [...] desenvolvimento né dos seus familiares.
E tem muitos que não tem onde trabaiá, terra boa pra trabalhar e não aprendeu a mudar de cultura dele né. Sempre trabalhando com a mesma coisa. Esse não tá desenvolvendo não né. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Dentro desse contexto, não somos marcados por uma visão romântica de desejar ou esperar que as populações que vivem da e na terra assumam uma condição estática. Há uma compreensão clara de que, se a pressão que as populações tradicionais/migrantes de fronteira exercem sobre a terra ainda não afeta a sua sustentabilidade ecológica, é porque há uma combinação de fatores intencionais e limitantes, uma relação entre saberes e limitações de formas produtivas, habilmente analisadas nos estudos de Castro (2000, p. 36):

[...] Ainda que existam representações simbólicas e míticas que perpassem as diferentes formas de organizar o trabalho, cada uma delas defronta-se com as capacidades e os limites dos saberes e dos interesses de cada grupo; de suas formas de agir sobre o território e de se apropriar de recursos de acordo com os padrões de seletividade pertinentes a cada grupo.

Outros autores, como Abramovay (1998), ao analisarem a microeconomia camponesa, já assinalavam que as limitações tecnológicas desses sujeitos reduzem sua capacidade exploratória a taxas mais altas, bem como, as suas limitações, no que tange à infra-estrutura, como estradas para escoamento de sua produção, vão restringir o seu volume.

A restrição do volume da produção, descrita por esses trabalhadores da Terra, é vivida e sentida com pesar por esses sujeitos. A seqüência de idéias expressa uma combinação de argumentos construídos numa relação comparativa entre o tempo passado e o tempo presente, na qual o tempo presente esbarra na baixa produtividade da terra e na falta de recursos para mecanizá-la.

No início por conta da fartura, muita gente conseguiu manter a sua terra e conseguiu um certo capital. Hoje em função até mesmo do uso de terra, as pessoas tão começando a reclamar que a terra não está boa, a terra não dá mais o que deu.

Se antes você tinha o problema do transporte da produção, produzia pouco por conta do transporte da produção, vivia do extrativismo. Hoje, você tem uma estrada que é razoavelmente boa, em relação ao tempo passado. Mas, que as pessoas também continuam produzindo pouco. Produzem muito mais pra comer, é a grande justificativa, é a baixa produtividade da terra. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Os estudos de Abramovay (1998) e Morán (1990) sobre o uso atual da terra, com pouca tecnologia, com uma aplicação de capital reduzido e sem resultados de pesquisa para manejo, melhoramento e conservação das condições agrícolas do solo e dos cultivos, nos servem de alerta para anunciar que esse sistema econômico tende a entrar em colapso.

Essa situação torna-se preocupante, no sentido de que os indícios já começam apontar para esse cenário de baixa produtividade. 100% dos entrevistados declararam que vivem

daquilo que plantam. Todos eles são muito expressivos ao dizerem que hoje plantam quase que exclusivamente para comer.

No que se refere especificamente às práticas agrícolas cotidianas, os estudos de Souza (1997) relatavam que a biomassa transformada em insumo pelo sistema de corte e queimada eram as bases da produção familiar e de alimento da Amazônia; a questão que apresentava relacionava-se ao tempo de descanso da terra “*pousio*” e a produtividade não era sustentável, uma vez que o metabolismo sócio-econômico, ao longo do tempo, não conseguia manter a reprodução das famílias que o praticam.

Kitamura (1993) também sinalizava essa perspectiva, quando disse que os rendimentos físicos, por unidade de áreas nas atividades de cultivos alimentares, praticados pela agricultura familiar na Amazônia com essa estratégia, caem consideravelmente.

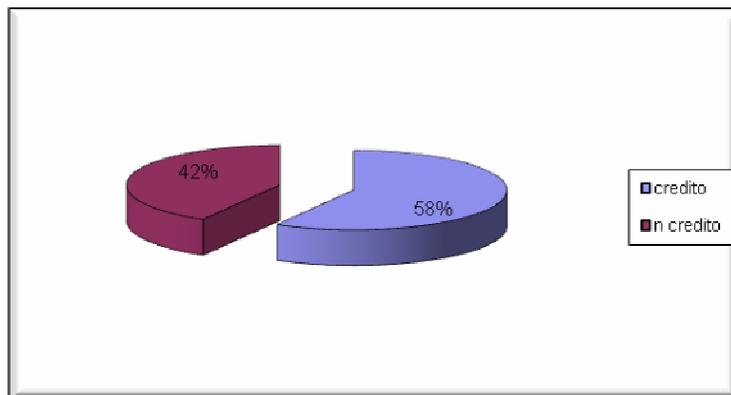
A percepção de que a agricultura familiar não tem recursos, para gerar esses “*imputes*”, tem levado vários estudiosos a se envolverem com essa problemática. Bergamasco (1995) aponta como um dos possíveis caminhos para a consolidação dessas populações a organização do que ele chamou de agroecossistemas, com emprego da biotecnologia e apoio do setor privado, não apenas investindo, mas também comprando seus produtos.

Essa perspectiva de organização, sem dúvidas, se constitui como um dos possíveis caminhos. No entanto, é uma possibilidade que já em sua concepção permite a percepção de suas limitações, pois uma vez que essa população privada, que pode contribuir para a consolidação das populações tradicionais e ou imigrantes de fronteiras, volte os seus interesses pelo mesmo produto e, com mais tecnologia, essa janela de oportunidade será fechada.

A ausência de capital de investimento nesse setor justifica-se em função de que, de forma geral, a família vive da agricultura, todos participantes das atividades produtivas. Dentre os entrevistados, apenas um declarou que dois de seus filhos exerciam atividades fora da unidade familiar. O filho trabalhava em uma fazenda nas proximidades e a filha, trabalhava em casa de família em Belém.

Desta forma, o investimento no lote depende muito das linhas de créditos disponíveis para a reforma agrária e agricultura familiar, do governo federal. No entanto, o acesso ainda é bastante restrito. No caso da comunidade do Caldeirão, apenas 58% das 15 famílias conseguiram algum financiamento.

Gráfico 6 ASSENTADOS QUE RECEBERAM LINHA DE CRÉDITO



FONTE: Elaborado por esta autora, a partir dos dados da Entrevista Conversacional 2006

Neste sentido, observamos que a mesma morosidade que ocorreu na criação dos projetos de Assentamentos CIDAPAR ocorre para que os sujeitos tenham acesso aos sistemas de crédito.

Os trâmites burocráticos dependem de esses sujeitos pleitearem legalmente o lote de seu interesse. No entanto, para isso, é necessário que tenham tanto a documentação quanto o acompanhamento de técnicos responsáveis pela implantação do recurso na produção dos lotes.

Segundo o presidente da associação José Guilherme, os assentados da comunidade do Caldeirão começaram a ter acesso às linhas de financiamento do governo federal a partir do ano 2000. A experiência do cadastramento e da solicitação do crédito, nessa Comunidade, é marcada pela desconfiança de muitos moradores sobre essa possibilidade de ter acesso ao financiamento:

No início teve um número de associado bem elevado. Nós já chegamos a 40 e pouco famílias associada, só que depois, ela teve [...] o pessoal pegaram [...] alguns não tinham nem o documento pessoal tiveram que tirar o documento depois cadastrar o terreno, pra depois receber o benefício. alguns achou que ia demorá demais e desistiu. (JOSÉ GUILHERME 48 anos, Entrevista Conversacional em Jun/Jul-2006)

Embora a fala do presidente da Associação represente uma correlação negativa entre o assentado e o seu interesse pela Associação, aliada ao descrédito de alguns associados, ainda

existem aqueles que, mesmo com limitações (conhecimentos de novas técnicas de manejo), têm investido os financiamentos nos próprios lotes.

Os que receberam o crédito moradia já construíram suas casas de alvenaria e os que receberam o PRONAF estão começando outras culturas, como pupunha, açaí e pequenas criações de gado, embora todos os nossos entrevistados tenham negado a existência do acompanhamento de técnicos na produção dos lotes.

Dados a dimensão, a diversidade territorial e os diferentes ciclos dos processos de ocupação da região do nordeste paraense, podemos inferir que, como em toda e qualquer cultura, conforme ensina Brandão (2002), a cultura do sujeito assentado da região do nordeste paraense, são os fios de sua vida, que foram transformados em memórias, em palavras, em gestos de sentimentos, recobertos pelo desejo da mensagem, recriando a cada instante o seu mundo. Isso implica que a cultura desses sujeitos encontrou ressonância na medida em que os grupos sociais também a materializaram e a sustentaram, por meio das vivências desse modo de ser e fazer.

Os assentados são sujeitos que possuem uma representação social do seu espaço. São detentores de saberes construídos e acumulados na dinâmica da própria apropriação da terra, que lhes fornecem os meios de existência material e social, de simbolização e atribuição de significados à sua realidade, elementos constitutivos de sua cultura e de sua própria identidade.

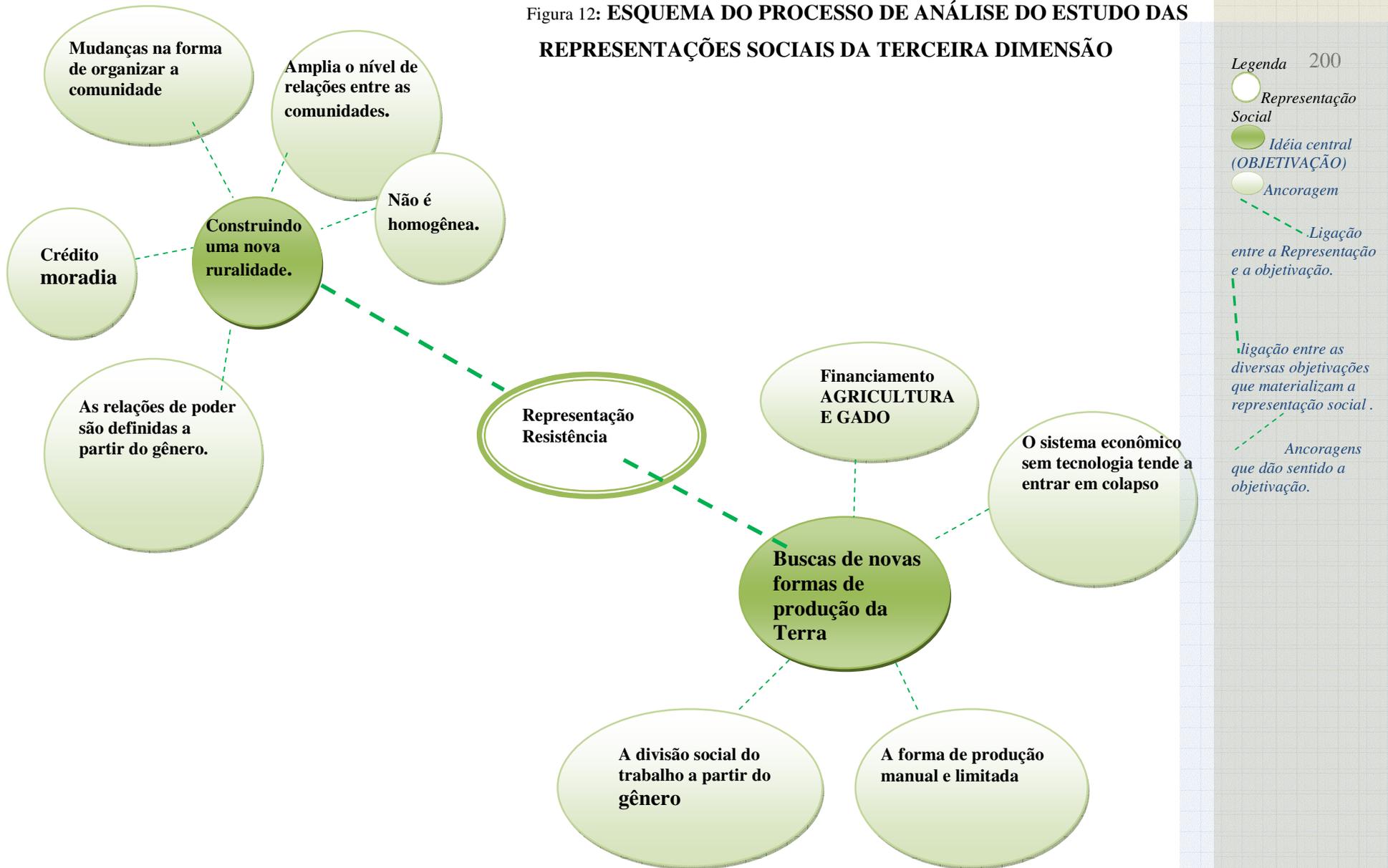
No entanto, a análise dessas premissas permite-nos algumas incursões que consideramos de maior importância na nossa busca: o processo histórico de construção do saber do assentado tem-se caracterizado pelo desejo de alcançar um determinado nível de desenvolvimento que pressupõe hoje, para além da ênfase na tecnologia e na racionalidade econômica, uma relação com a sustentabilidade econômica. Uma relação que envolve a conquista do território, a assistência técnica e alternativas econômicas permeadas de prevenção, manejo dos recursos naturais e formação de comunidades, quando for o caso.

4.9 Esquema do processo de análise do estudo das representações sociais da terceira dimensão

Nessa dimensão a figura imagética apresenta simbolicamente o sujeito assentado como um sujeito de resistência que partilha a representação social de que vive em numa nova ruralidade e que busca novas formas de produção na terra. Essas duas idéias centrais são

ancoradas nos significados de que a paisagem esta sendo redesenhada, por eles, na medida em que começam a ter acesso aos programas e financiamentos do governo federal a partir da sua legitimidade de assentado diante do INCRA, como também são ancoradas no valores de julgamento que esses sujeitos realizam acerca de sua capacidade produtiva. Conforme podemos ver no gráfico a seguir:

Figura 12: **ESQUEMA DO PROCESSO DE ANÁLISE DO ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TERCEIRA DIMENSÃO**



FONTE : elaborado pela autora desta pesquisa

Eixo Central das Dimensões

**Identificando
e analisando as
Representações
sociais que
mulheres e
homens
assentados
possuem sobre
os saberes que
buscam na
escola para o**

seu projeto de vida

♪ Quem é que tem interesse em participar
 Que é que se prontifica para ensinar
 Ta lançado o desafio, num refrão vamos cantar.
 Sempre é tempo de aprender
 Sempre é tempo de ensinar
 Quando criança nos negaram esse saber
 Depois de grande vamos por os pés no chão ♪.
 (ZE PINTO, cantares da Ed. Do Campo)

5 Identificando e analisando as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem dos saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida

As dimensões anteriores, as práticas vividas e (re)apresentadas pelos sujeitos assentados da comunidade do Caldeirão do Projeto de Assentamento Federal CIDAPAR possibilitaram-nos (re)construir, a partir do nosso olhar, um cenário no qual a força dos agrupamentos familiares construiu uma forma de existência pautada na relação com a terra, na luta pela posse e na luta pela permanência nesse território.

Essa é uma história social, entre tantas outras, em que a permanência e a resistência desses sujeitos na terra compuseram uma de suas características identitárias, a de ser assentado. Um modo de vida impresso na identidade de ser trabalhador da terra, que luta pela terra para trabalhar, mediado não apenas pelas relações de “poder” e “não poder”, como vimos na primeira dimensão, mas também, como veremos a partir de agora, construída nas partilhas do que “sabem” e do que “não sabem”.

Na dinâmica da relação com o saber, partimos do princípio de que as mulheres e os homens assentados, dessa comunidade, compreendem a temporalidade do “não-saber” e projetam aquilo que é necessário saber. Como nos diz Garcia (2000 p. 12) o “não-saber” é entendido como “ainda não-saber” e, no coletivo solidário, vai produzir novos saberes.

Nesse sentido, em que o “não saber” perde o caráter absoluto, ele constitui-se em um elemento significativo para compreendermos o processo de construção das representações

sociais sobre os saberes, que sujeitos assentados buscam na escola, a partir de sua perspectiva de vida. O paradoxo entre o desejo de saber e o sentimento de incapacidade ou de exclusão desse saber compõe a trama da percepção da possibilidade de acompanhar as mudanças que foram determinadas e determinadoras, tanto pelo processo de ocupação do território, quanto pela forma do uso da terra e, da própria constituição do assentamento.

Nesta dimensão, propomo-nos (re)construir o campo de partilhas de mulheres e homens do assentamento CIDAPAR, acerca das experiências educacionais vividas; dos valores e dos sentidos que os projetam na busca do saber escolar; e, ainda, a relação e a compreensão que possuem sobre este saber, para não apenas identificarmos as representações sociais que esses sujeitos possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida, mas para compreendermos o próprio processo de construção dessas representações. Como nos propõe Sousa (2005), o objetivo das representações sociais como processo e entender o porquê e o como determinadas culturas constroem-se nas práticas sociais, e que valores ancoram as atitudes do grupo social.

5.1 Discursos e representações construídas das experiências educacionais

Nesse subtópico, iniciamos com o objetivo de identificarmos e analisarmos nos discursos colhidos nas entrevistas conversacionais⁶³ as representações sociais partilhadas das experiências educacionais vividas por mulheres e homens assentados da comunidade do Caldeirão, do Projeto de Assentamento Federal da CIDAPAR.

Entre as idas e vindas, no mundo, em busca e na defesa de sua terra, as narrativas desses sujeitos revelam-nos as histórias de tempos e de formas possíveis, de relações com a escola, com o (a) professor(a) e com os conhecimentos escolares. São narrativas que trazem em suas lembranças e situações vividas, as histórias de buscas, em tempos pretéritos e tempos contemporâneos, desse saber.

As riquezas dessas falas compõem um conjunto de argüições, que abrem as primeiras brechas para analisarmos os significados, consensuais que o saber escolar, tem hoje, para a vida dessas mulheres e desses homens assentados. A partir de autores como Castro (2000), Hébette (2004) e Oliveira (2004), podemos inferir que as emaranhadas situações que esses sujeitos enfrentaram para estudar retratam um cotidiano vivido por várias e tantas outras

⁶³ O corpus do início desta dimensão foi composto do material colhido nas Entrevistas Conversacionais, especificamente nas informações referentes às questões semi-estruturadas das variáveis educacionais – ver tabela 3 - roteiro pré estruturado da EC-entrevista conversacional

pessoas que residem não apenas nesse projeto de assentamento federal, mas também em territórios rurais como um todo.

As imagens que (re)produzem os sentidos e os significados partilhados das narrativas desses sujeitos, a respeito da escola, evidenciam o descaso que o poder público (local, estadual e federal) teve com o território dos Projetos de Assentamentos Federais CIDAPAR. Histórias de omissão que não apenas corroboram a invisibilidade desses sujeitos, mas também demonstram os sentidos das limitações do ensino nesse assentamento como reproduzem as falas abaixo:

Não vem ninguém da prefeitura na escola. Só vem na escola na época da eleição querendo algo. A gente não quer que eles tenham interesse, apenas interesse. A gente quer que eles façam algo pelas crianças, principalmente as crianças que é o futuro. Nós a gente acha que se aprender mais um pouquinho seria bom.(SOCORRO 34 anos em Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)
Essa região é uma região carente desprezada pelos políticos esse atual prefeito agora entrou aqui na campanha política depois dele eleito nunca mais cruzou aqui. (ZÉ BRILHANTE 51 anos em Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

O desinteresse e o desprezo do poder público local na comunidade do Caldeirão, são expressões chaves, nas falas de Socorro e de Zé Brilhante, quando denunciam a ausência do compromisso da prefeitura e do prefeito local com a escolinha da comunidade.

O sentimento de abandono expresso nas narrativas “Não vem ninguém da prefeitura na escola”, “Essa região é uma região carente desprezada pelos políticos” é resultado da falta do interesse do poder público local em satisfazer a necessidade de saberes escolares. Esse sentimento ganha uma dimensão ainda maior quando ultrapassa a responsabilidade da esfera pública local.

A construção da imagem negativa do governo federal relaciona-se à percepção que esses assentados possuem daquilo que o INCRA (como esfera pública federal) tem conseguido⁶⁴ e das suas limitações (cursos em nível fundamental, técnicos e

⁶⁴ Embora hoje o Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária tenha investido em implantar cursos em todos os níveis de ensino, até o ano da pesquisa tinham sido implantados na região apenas programas de Alfabetização. Segundo o assegurador do INCRA SRI, o primeiro entre os anos de 2000/2001 (coordenado

profissionalizantes) a respeito do ensino nesse assentamento. Como nos diz Garcia (2000), por mais que o governo tente amenizar ou mesmo ignorar, é obrigado a considerar que a luta pela educação no campo, pelo direito à terra e ao trabalho na terra, torna cada vez mais difícil justificar “por que um país considerado a décima economia do mundo ainda não conseguiu resolver o problema de democratização aos bens de serviço público” (p. 20).

O sentimento de abandono salta nas lembranças do Zé, pois que é dito e não cumprido, por aqueles que representam o INCRA local⁶⁵:

O INCRA prometeu uma escola para o filho do pequeno agricultor. Escola que formasse os nossos filhos aqui dentro. Que formasse agropecuária, que formasse em qualquer coisa aqui dentro. Ele já tinha o trabalho aqui dentro porque ele já era conhecedor daqui da área.

Agora acho que teve de tudo, deram muito, mas acho que tá faltando muito que venha satisfazer o aluno. O aluno deve ter apoio pra trabalhar nisso aí . O aluno aqui tem só educação porque a professora às vezes quer dar. Mas tá faltando coisa, uma sala de aula. A prefeitura mesmo não paga nem o professor. Esse negócio do INCRA pode passar até três meses sem vim. Mas você não esquentar que quando vem, vem tudo mesmo, vem o bolo todo. (ZÉ BRILHANTE em E.C. em jun/jul-2006)

Nessas duas seqüências de narrativas, a primeira, de Socorro, ressalta a omissão do poder público local, e a segunda, de Zé Brilhante, destaca a limitação da atuação do governo federal, a partir da avaliação de que o INCRA não cumpre a promessa da escola para os filhos dos assentados. Os elementos argumentativos “Agora acho que teve de tudo, deram muito, mas acho que tá faltando muito que venha satisfazer o aluno” fazem emergir o retrato de uma escola esquecida e abandonada, desenhada pelo pincel da descrença no poder público por quem vivencia de perto tal sofrimento.

Embora, a última fala de Zé estabeleça semelhanças entre o poder municipal e o poder federal, uma vez que afirma que a escola existe a partir da boa vontade do professor, em sua seqüência de idéias há uma demarcação que dá ênfase às diferenças entre os dois níveis de

pela professora Guilhermina/ UFPA) e o segundo 2005/2006 (Coordenado pela professora Joana d’Arc Neves/ Campus de Bragança/UFPA).

⁶⁵ - Superintendência Regional do Estado do Pará – SR-1.

poder. No primeiro caso, deparamo-nos com uma denúncia aberta: “A prefeitura mesmo não paga nem o professor”. No segundo caso, a diferença surge na medida em que esse assentado evoca um discurso de ponderação do comportamento do poder público federal em relação ao atraso do pagamento dos professores: “Esse negócio do INCRA pode passar até três meses sem vim. Mas você não esquentar que quando vem, vem tudo mesmo, vem o bolo todo”.

Nesse caso, além de caracterizar as diferenças entre as esferas públicas, esses elementos argumentativos dão a esse discurso a conotação de que existe um maior nível de aceitação do sujeito assentado em relação aos projetos e programas educacionais implementados pelo governo federal nessa comunidade.

A imagem narrada da escola, a partir do abandono e desinteresse, não é, no entanto, a única construída pelo assentado. É interessante observarmos que a própria relação que o assentado estabelece com a figura do professor, “ O aluno aqui tem só educação porque a professora às vezes quer dar”, redimensiona a imagem e reconstrói uma outra face de sentidos que a escola tem para esse sujeito. Uma concepção de escola como espaço de resistência de professores que teimam em permanecer trabalhando, mesmo quando o sistema nega-se a enxergar o desejo dos sujeitos assentados ao saber escolar.

Para além das diferenças entre os Movimentos Sem Terra e os sujeitos do assentamento da CIDAPAR, e das possíveis contradições entre as concepções e formas de luta pela democratização dos bens de nossa sociedade, esse universo, em que as limitações e omissões das ações do poder público contrapõem-se aos desejos e resistências do assentado em fazer e manter a sua escola, pode ser sintetizado com a síntese do pensamento Stédile (2000) de que o Movimento dos Sem Terra luta não apenas para pôr abaixo as cercas da propriedade rural, mas quer também pôr abaixo as cercas da ignorância.

No caso em questão, as formas de luta pelo saber escolar, impressas nas ações dos sujeitos assentados na comunidade do Caldeirão, induzem-nos à idéia de que há uma relação entre a força propulsora da ação da população em assumir o papel do Estado para garantir a sua família e à sua comunidade o acesso ao conhecimento escolar, e os motivos que os levaram à resistência armada, para garantir a posse e a permanência da terra (como vimos na segunda dimensão p. 131-154). Isso significa que esses mesmos sujeitos, que pegaram em armas, que apoiaram o Quintino, “o bandido social” (HOBSBAWM 1976), também foram motivados a criar estratégias para lutar pelo direito à escola.

Construindo uma linha de raciocínio na interlocução com as idéias já defendidas por Neto (2002), podemos destacar que esses sujeitos assentados são motivados pela demanda de respeito aos direitos que estariam sendo infringidos com as ausências do Estado, contra os seus interesses. Desta forma, as atividades em busca do saber escolar, constituem-se em formas políticas de ação e discussão da própria legitimidade do Estado instituído, conforme afirma Habermas (1980, p. 128):

Isto significa que só a forma legal e técnica, a pura legalidade, não são aptas a garantir o reconhecimento, a longo prazo, se o sistema de autoridade não poder se legitimar independente da forma legal de exercer a autoridade [...] porém, do mesmo modo, por uma interpretação geral que apóia o sistema de autoridade como um todo.

Ainda nessa linha de raciocínio, observamos que o movimento armado, que garantiu a implantação do próprio assentamento, subsidiou aos sujeitos que passaram por essa experiência, as bases para outras interpretações e questionamentos da legitimidade corrente, em suas ações, em busca de sistemas de institucionalizações. Para Habermas (1980), existe uma resistência dos “novos movimentos sociais” aos sistemas jurídicos legais instituídos. Para nós, essa resistência se estabelece na medida em que esses sujeitos forcem o sistema legal de ensino a reconhecê-los como cidadãos de direito.

Nesse contexto, podemos concluir que as expressões, nas práticas discursivas desses sujeitos, tecem imagens, não apenas de sentimentos de dores e perdas, em relação à escola, mas também de uma composição em que novas imagens são pintadas por sujeitos que ainda não se sentem vencidos, pelas experiências frustrantes nessa relação entre, comunidade, poder público e escola, como nos narra Zé Brilhante:

12 anos atrás começemo a escolhinha com um prédio de madeira. A esperança era construir o prediozinho, os dois prefeitos e dois mandatos e eles não fizeram. E a esperança era aquela construir um prediozinho para nossos filhos estudá. E, nem com o prédio e... Três dias de merenda e o resto do mês nada. Situação precária. (ZÉ BRILHANTE 52 anos E.C. em jun/jul/2006)

A mobilização coletiva para a construção da escola⁶⁶ revela a possibilidade de uma atividade mobilizada pelo móbil⁶⁷ do saber escolar, retrata as tentativas de esses sujeitos

⁶⁶ AII conferência Nacional por uma Educação do Campo 2004 - Defende a idéia de um projeto de desenvolvimento do campo, onde a Educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e

terem acesso e permanência no sistema de ensino. São ações, nas palavras de Elias (1994, p. 194), “de caráter (des)rotinizador” da imagem de invisibilidade desses sujeitos assentados, diante do poder público local.

A invisibilidade das mulheres e dos homens dessa comunidade é enfrentada com atitudes coletivas de imposição de suas existências para esse Estado omissivo. Nesse caso específico, é uma luta que se materializa a partir da construção de um espaço físico que foi a sala de aula, como expressa o Zé Brilhante “E a esperança era aquela construir um prediozinho para nossos filhos estudá.”. Na luta coletiva pelo conhecimento escolar, a existência de sujeitos desejosos desses saberes é marcada pela percepção de que sua visibilidade, diante do Estado, não se faz com a presença de sujeitos, mas necessita de uma estrutura física para corporificar a sua existência:

Foi sete pais que se reunimo [...] pra gente fazer o colégio que o vereador dava um jeito de arrumar um professor pra botar pra ensinar essas crianças pra evitar essas viagem e dificuldade da gente atravessar e conseguimos o que a gente queria pro nosso filho e que é hoje tá acontecendo a aula e assim nos comecemos , fundemo por aí . (SOCORRO 34 anos- e o FRANCISCO 45 anos. síntese do diálogo em E.C. em jun/jul/2006)

As recordações dos fatos vividos, no sentido da construção do que seria o espaço escolar, mostram-nos uma dinâmica na qual as relações entre o espaço físico ideal e o espaço físico operacional exprimem lógicas diferenciadas entre o poder público local e a urgência sentida pelos sujeitos assentados, de uma escola que funcione:

Esse novo prefeito prometeu fazer o prediozinho, continuou não fazendo e a gente, eu pelo menos reivindico meus direitos. Vou com o administrador aqui do Cristal, pra que butassem o nosso direito, pra que a gente usasse e usufruisse um prédio melhor pelo menos uma salinha de aula e um compartimento com as condições adequadas pra que o aluno ficasse com gosto ali dentro. (ZÉ BRILHANTE 52 anos em E.C. em jun/jul/2006)

implementação. Para tanto, definem como prioridade: a)- Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente ; b)- Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação; c)- Valorização e formação específica de educadoras(es) por meio de política pública; d)- formação de profissionais para o trabalho no campo por meio de uma política pública específica e permanente; e)- respeito a especificidade da educação do campo e a diversidade de seus sujeitos – DECLARAÇÃO FINAL Luziania, GO 2004.

⁶⁷ Ver em Charlot (2000 p. 54-55) o móbil é o desejo que tem a força de desencadear a atividade. Esta por sua vez, é o conjunto de ações propulsivas por um móbil que visam uma meta.

Mas o prefeito disse que não fazia porque ele ia fazer uma coisa muito bonita. Mas até hoje ele não fez, e as nossas crianças continuam lá estudando debaixo de uma mangueira, elas estão estudado debaixo de uma mangueira até agora nada feito. (JOSÉ GUILHERME 48 anos em entrevista em jun/jul/2006)

Nós construímos a nossa escola tem 12 a 14 anos atrás, mas não pode dizer que tenha uma educação de boa qualidade aqui. Eu posso dizer que existe uma educação de má qualidade aqui. (ZÉ BRILHANTE 52 anos em E.C. em jun/jul/2006)

A consciência de que a estratégia de construir a sala de aula não corresponde, na íntegra, à satisfação do desejo de ter uma escola coloca esses sujeitos assentados em atitude de pressionarem o Estado para que este assuma o papel de provedor dessa necessidade, como revela o argumento de Zé Brilhante “nem com o prédio e [...] Três dias de merenda e o resto do mês nada. Situação precária”. No entanto, essa realidade não paralisa a busca de acesso de saber dessas mulheres e desses homens assentados. Eles continuam a construir estratégias para que a escola exista. Isso implica movimentos contínuos para garantirem a sua visibilidade e sua existência de sujeitos de direitos.

As Socorros, os Franciscos e os tantos Josés, sujeitos assentados com posições e funções diferenciadas dentro do próprio assentamento (a dona de casa, o organizador do grupo de pais, no Caldeirão onde se construiu a escolinha, o Presidente da associação, o militante do Partido dos Trabalhadores) fornecem-nos em suas narrativas argumentos seqüenciais para inferirmos que, em vez de esperarem pela escola ideal, projetada pelo prefeito para um futuro sem data definida, optam pela sala de aula construída (foto abaixo) para que mais uma geração de assentados, nessa comunidade, não cresça sem escola.

Figura 93 - ESCOLA DA COMUNIDADE DO CALDEIRÃO



FOTO ; Joana d’Arc Neves (2006)

As ancoragens que se vinculam a esta imagem reside na crença de que a escola é imprescindível no assentamento. Seu valor reside na aprendizagem e na idéia de garantia de condições para o enfrentamento desse novo contexto que é o assentamento.

A evidência das limitações da estrutura física desse espaço escolar (um barracão aberto, de chão batido, com poucas cadeiras, um pequeno quadro, sem banheiro e sem água para beber) não diminui a importância da ação coletiva do desejo da comunidade de manter-se diante do sistema de ensino municipal.

Uma análise do significado dessa atitude coletiva da construção da escola constitui-se, para esta elaboração, não apenas em frutos de comportamentos pré-políticos como propõe a análise do “bandido social” de Hobsbawm (1976), ou como ações políticas nas análises teóricas de Habermas (1980), mas tentar explicar, na subjetividade impressa, o porquê da incorporação dessa atitude; constitui-se uma representação consensual do desejo pelo saber escolar de uma parcela significativa dessa comunidade⁶⁸.

A idéia expressa na narrativa de Zé “Nós construimos a nossa escola tem 12 a 14 anos atrás, mas, não pode dizer que tenha uma educação de boa qualidade aqui” nos permite afirmar que esses sujeitos possuem compreensão de que a educação dentro dessa comunidade não tem alcançado um nível de qualidade desejada, e isso os impulsiona a reivindicar os seus direitos, descritos no Art. 5º da LDB 9.934/96:

⁶⁸ Lembramos ao leitor que essa comunidade é formada por 15 famílias, das quais entrevistamos 13 sujeitos, membros de 10 famílias dessa comunidade.

O acesso ao ensino público fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupos de cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996)

O valor atribuído à escola pelos sujeitos das comunidades assentadas, torna-se significativo para autoras como Garcia (2000), pois em sua análise, ela acompanha o que acontece com os momentos posteriores a ocupação ou a tomada de uma terra. Isto possibilita prever a capacidade desse coletivo de alcançar a autonomia futura em relação à autogestão dos lotes e do próprio assentamento. Para autores como Hébette (2004) o processo de ocupação do território da Amazônia, fornece-nos instrumentos teóricos para dizermos que a escola é uma das estratégias utilizadas por esses sujeitos para marcar o seu território.

A representação social de escola que “serve” a esses sujeitos do assentamento CIDAPAR é correlacionada, neste estudo, não apenas à dinâmica do acesso escolar, mas principalmente, à dinâmica da luta pela permanência na terra, oportunizando a esses sujeitos a visibilidade de suas existências.

Nesse contexto, há de se considerar que decorrido o tempo da legalização do assentamento, nessa comunidade inicia-se o ciclo da terceira geração e alguns caso, a quarta, em que o ensino fundamental é negado no período cronológico adequado. Essa negação da satisfação do desejo do saber escolar nessa comunidade, sem considerar a dinâmica do tempo, “14 anos sem educação de qualidade”, como é narrado na fala de Zé, dá ao poder público local, em sua transitoriedade de 4 anos, a confortável posição de não cumprir a legislação, justificando a sua decisão com a promessa de fazer uma escola mais bonita, como afirma José Guilherme “Mas o prefeito disse que não fazia porque ele ia fazer uma coisa muito bonita. Mas até hoje ele não fez”.

Esses assentados, inseridos no mundo da desconfiança do descrédito e de um tempo que não pára à espera da promessa não cumprida, reagem a sua forma, negando a realidade da ausência de escola, e, por sua vez, negam a referência política do poder público municipal. Como nos mostra Da Matta (1983), o mundo social brasileiro está situado em formas de rituais básicos e absolutamente essenciais, que nos possibilitam aproximar esses assentados da comunidade do Caldeirão ao paradigma renunciador⁶⁹. A figura desses assentados como renunciadores (da forma como o Estado lhes trata, “o ser invisível”) ocupa uma importante posição na nossa sociedade, uma vez que reproduzem na sua cotidianidade a resistência, que

⁶⁹ Ver Da Matta (1983) –o paradigma do renunciador apresenta um sujeito que, por meio de instrumentos, modos e níveis diferentes, rejeita o mundo social, tal como ele é e se apresenta.

ênfatizam a sua visibilidade perante o Estado. Isso implica não apenas a necessidade de o Estado repensar a dinâmica da estrutura fundiária brasileira, mas também repensar o próprio processo educacional.

5.2 A renúncia de infâncias sem escolas

No campo das renúncias, a vida presente desses assentados carrega os significados impressos de suas experiências dos tempos idos e presentes, de buscas e de alternativas criadas para adquirirem o saber escolar. Experiências essas vividas muitas vezes na esteira de abandonos temporários⁷⁰, como se estivessem descansando para de novo buscar aquele saber que a escola lhe negou e que lhe é tão valioso por acreditar que seja necessário para continuar a caminhada e projetar suas vidas. Dessa trajetória dos tempos vividos, surgem os significados específicos, expressos em narrativas que reconstróem, aos poucos, a representação social de que a luta pela aquisição do saber escolar iniciou nos espaços familiares.

A possibilidade de visualizarmos formas e estratégias utilizadas pelas famílias como tentativas de romperem as dificuldades de acesso ao saber escolar leva-nos a inferir que os sujeitos assentados aprenderam, no cotidiano das lutas, que aquilo que muitas vezes pareceu derrota, foi na verdade o acúmulo de forças e aprendizagem para futuras lutas e desejadas vitórias.

Nesse processo contínuo de fazer com que os que “não sabem” tenham acesso ao saber, as famílias dos sujeitos que viram na terra a sua forma de ser constituíram-se, na primeira instância social responsáveis pelo processo de repasse do “saber” (dos que sabem) para os que “ainda não sabem” .

Pra dizer que eu não estudei nem um momento, eu aprendi, eu estudei com o meu pai. Aprendi assinar o meu nome foi com o meu pai, à noite. A gente trabalhava durante o dia quando chegava a noite aí ele reunia nós passava aquela aulazinha do pouco que ele sabe pra nós usá na nossa aula. Aí então, achei uma dificuldade grande porque minha mãe não deixou eu sair pra estudar fora, hoje em dia eu não tenho o meu

⁷⁰ Os nossos entrevistados apontam para uma forma de período escolar no qual eles estudam “por mês” quando conseguem professores e até mesmo quando conseguem pagá-lo. Essa forma podem caracterizar uma dentre outras formas que o sujeito do campo se mantém afastado da escola por curtos ou longos períodos, dependendo da disponibilidade do grupo social em arrumar um professor.

saber, eu me queixo dela. (RAIMUNDO NONATO 33 anos Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Nos argumentos expressos na narrativa de Raimundo, os sentidos que emergiram acerca da estratégia familiar, em promover o acesso ao conhecimento escolar, colocaram-nos diante de postura avaliativa em relação à conduta dos seus pais. Paradoxalmente, é o pai que possibilita o saber ao assumir a função de professor “eu estudei com o meu pai”, e a mãe que lhe negou o saber “hoje em dia eu não tenho o meu saber, eu me queixo dela”.

Essa forma de avaliação, baseada na responsabilidade ou não de provedores do saber escolar, na época em que eram crianças, traz à tona as lembranças do tempo infantil, e de forma geral, traduz sentimentos que acompanham os movimentos pendulares, uma vez que as falas nos levaram tanto à construção de imagens de reconhecimento dos sacrifícios passados pelos pais, em arrumarem professores, pagá-los e até mesmo em assumir esse papel, quanto a uma imagem negativa, tingida pelas cores do sentimento de ressentimentos em relação às atitudes tomadas de negação ao acesso escolar, não apenas de Raimundo em relação à mãe, mas também nas falas do Sr. Benedito, de Francisco e do José Ivan.

Estudei muito pouco. O meu pai butava na aula mas dizia assim “olha, ele num tem tempo de estudá [...] ou completava [...] quero que solte ele cedo que ele tem trabalho pra fazer”. Agora estuda , olha... Findando a conversa num deu pra istudar , tirou nós do dia, nós passemos pra noite. A noite a gente chegava enfadada, já veio estudá a noite aqui no município de Vizeu, na escola de adulto. Estudar de novo aqui no passado, aí larguemo. Apenas eu sei faze meu nome. (SR. BENEDITO 72 anos Entrevista Conversacional em jun/jul/2006)

No tempo de criança eu estudei, que era por caso que era [...] a gente arrumava uma professora era pago pelos pais, ai elas não tinham paciência, ai a gente saia o pai também não tinha muita paciência ai tivara nós da escola ai de lá pra cá eu estudei de mês ate que parei de uma vez (FRANCISCO 45 anos Entrevista Conversacional em jun/jul/2006)

A gente tinha que tá atrás do pai acompanhando o dia a dia pra ajudar a criar nosso irmão mais novo que a gente. Eu tive seis mais novos que

eu. Eu com 18 anos não sabia nem assinar meu nome. (JOSÉ IVAN 41 anos em E.C. em jun/jul-2006)

É interessante observarmos que nas quatro narrativas as idéias centrais: a) “eu estudei com o meu pai”, b) “o meu pai butava na aula mas dizia assim “olha, ele num tem tempo de estudar” , c) “a gente arrumava uma professora era pago pelos pais”, e d) “A gente tinha que tá atrás do pai acompanhando o dia a dia pra ajudar a criar nosso irmão mais novo que a gente”, apresentam uma marcação em suas seqüências argumentativas, para o cenário da dura realidade vivida por esses sujeitos. Apesar de ter tentado estudar, as condições de sua existência de vida não lhes permitiram continuar.

Assim, nos quatro depoimentos “eu não estudei”, “ estudei pouco”, “o pai tirava nós da escola” e “com 18 anos eu não sabia assinar o nome”, surge a valorização atribuída à educação escolar, “**direito social negado de um tempo que podiam estudar**”. Uma representação social que fazem emergir as tensões no universo familiar desses sujeitos assentados.

A culpa do fato de esses sujeitos não dominarem os códigos lingüísticos de um mundo quase todo letrado recai sobre essa mãe e esse pai, que por motivos diversos “impediram” seus filhos de participarem do universo escolar, mas também sobre a relação conflituosa escola/professora e modo de vida desses sujeitos, num universo escolar que paradoxalmente insiste, em não enxergá-los.

As trajetórias de vidas impressas na condição de ser trabalhador da terra, marcada pela mobilidade social (como vimos na primeira dimensão), pelo trabalho infantil (trabalhar para ajudar a criar os irmãos menores), diante das omissões do Estado, provocam uma dinâmica conflituosa de exclusões sociais. Como é narrada pelo Raimundo:

A minha vontade era sair para estudar porque quando chegemos aqui não existia escola. O professor servia do Japim pra lá. Mas, aqui pra dentro não existia. Ai minha vontade de sair pra estudar. Pelo meu pai tinha saído, mas minha mãe não deixou, queria que eu vivesse na roça trabalhando pra ajudar ele . (RAIMUNDO SOUZA. 33 anos em E.C. em jun/jul/2006)

Assim, as dificuldades de acesso à escola, expressão do caráter excludente, constatada e vivida em todas as gerações dos sujeitos da comunidade do Caldeirão, marcam outro valor para a instituição escolar: **A escola, espaço de poucos**. Uma representação que impulsionou esses sujeitos de luta, resistências e renunciadores dessa lógica perversa a construírem um universo paralelo ao ensino, no qual as famílias, nas situações mais adversas, criaram diferentes formas do repasse do saber escolar. Experiências pautadas muitas vezes em formas de letramento, como nos diz Pacheco (2006, p. 90) *“letramentos que impostos a esses habitantes formados no âmago de matrizes culturais orais, na interface com o conhecimento da natureza, negava os seus saberes”*.

As poucas narrativas do viver as práticas educativas, em instituições escolares, que se revelam nas lembranças apenas de Nazaré e de Carlos, tingem as imagens construídas dessa vivência com sentimentos negativos diante da sensação de incapacidade de aprender ou da sensação de frustração por não conseguir completar um ciclo em sua vida.

Rapaz, eu fui pra escola eu tinha idade de 8 anos [...] comecei a estudar mas [...] estudamo até [...] base duns [...], uns 4 ano lá no local, mas era assim [...] era aula, era dois mês, três mês e os professor ia embora, antes de terminá a base do ABC os professor ia embora. (MARIA NAZARÉ 50 anos Entrevista Conversacional em Jun/jul 2006)

Já estudei uns anos atrás, cheguei até a fazer a quarta série. Depois já tava com uns 18 anos e deixei o estudo de mão, arrumei uma mulher. Me meti a tomar de conta e deixei o estudo pro lado. E aí entrei na aula do PRONERA e já estudei mais um ano com ela. (CARLOS 32 anos Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Embora essas duas narrativas sejam utilizadas nesse texto como elementos da experiência, ainda que pouca, em instituições escolares, elas traduzem a realidade de limitações do ensino fundamental em áreas rurais⁷¹. A dimensão tempo e nível de escolaridade foge aos padrões urbanos, como mostramos na composição de nossa

⁷¹ Voltados aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que organizados, resistam contra a expulsão e expropriação ou seja [...] este “do campo” tem sentido pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas; diz respeito a identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme artigos 206 e 216 da Constituição federal) Não basta ter escolas no campo; quer se ajudar a construir escolas do campo; ou seja, escolas com um projeto político pedagógicos vinculados às causas, aos desafios, e à cultura do povo trabalhador do campo.

problemática⁷², e é confirmada na narrativa de Carlos, que, aos 18 anos de idade conseguiu chegar à 4ª série e saiu da escola para assumir o papel de marido “deixei o estudo de mão, arrumei uma mulher, me meti a tomar conta e deixei o estudo de lado”.

Esse cenário, faz-nos inferir que a escola além de ser um espaço onde poucos conseguem ter acesso, como no caso de Raimundo e de Nazaré, não significa obter resultados positivos. Considerando que a série de ensino que esse sujeito conseguiu alcançar traz implícita uma série de conhecimentos correspondentes a essa escolaridade, esses sujeitos levam muitos anos para conseguirem o mínimo de saber.

Para reforçar a representação social, da escola como espaço de pouco, por parte desses sujeitos assentados, nas falas deles é impresso outro conjunto de crenças que ancoram essa representação: A vida do trabalho do assentado não combina com a escola. Como descreve Carlos:

quando era novo o nosso pai não tinha condição a gente trabalhava e estudava um pouco, trabalhava outro. Aí a gente confundi as coisas. aí achei melhorar para e ajudar o pai da gente. trabalhar pra dá condição de também da gente sobreviver. Aí diz que quem trabaiá não estuda e quem estuda não trabaiá aí achei melhor ajudar ele e pará o estudo. Agora é que eu tô voltando a estudar de novo no PRONERA. (CARLOS 32 anos em E.C. em jun/jul-2006)

Paradoxalmente, esses sujeitos lutam por um saber, em uma escola que não corresponde a essa expectativa de sujeito de desejo de saber, como Carlos deixa transparecer nesse argumento , “a gente trabalhava e estudava um pouco, trabalhava outro. Aí a gente confundi as coisas” .

Nesse contexto, em que a escola nega ao sujeito assentado adulto o direito de saber, ele transfere o desejo de escolarização, para as suas filhas e para os seus filhos. Fazendo um paralelo entre o primeiro depoimento de Socorro no início dessa dimensão A gente quer que eles façam algo pelas crianças, principalmente as crianças que é o futuro. Nós a gente acha que se aprender mais um pouquinho, seria bom”, e a afirmação realizada por Carlos “quem travaia não

⁷² Os alunos dos centros urbanos possuem em média sete anos de escolarização e os alunos de territórios rurais apresentam em média apenas de 4 anos – PNAD/IBGE

estuda e quem estuda não trabalha aí achei melhor ajudar ele para o estudo. Agora é que eu tô voltando a estudar de novo no PRONERA, conseguimos compreender mais uma diferença, demarcada nos discursos desses sujeitos, entre as esferas de poder (municipal e federal). Nesse caso, esse assentado, implicitamente, marca em seu discurso que no PRONERA, a escola financiada pelo INCRA, ele, um trabalhador da terra, pode estudar, ao contrário da escola do município, que lhe deu elementos, para construir a sensação de que a escola não permite conciliar trabalho e estudo.

De forma geral, essas poucas experiências de vivências escolares aproximam-se das demais narrativas dos sujeitos dessa comunidade, que buscaram os saberes escolares longe das estruturas físicas das escolas. São narrativas que evidenciam que o tempo escolar do território rural funciona com uma lógica diferenciada. É a lógica do mês e não do semestre ou do ano. Os sujeitos estudam nos meses em que há professor na comunidade, como declara Nazaré, deixando transparecer o sentimento de incompletude “[...] era aula, era de dois mês, três mês e os professor ia embora, antes de terminá a base do ABC os professor ia embora.”

A proximidade das lembranças dos sujeitos entrevistados remonta às primeiras experiências do processo de ensino/aprendizagem, uma interface na qual o acesso aos saberes escolares passavam à margem do sistema escolar formal de seus saberes locais. O desejo do saber escolar, incorporado nos sujeitos assentados, fez-lhes criar diferentes estratégias de envolver os filhos no universo do mundo letrado. No entanto, ao enunciarem essas experiências, torna-se cada vez mais perceptível que esse desejo foi entrecortado por numerosas dificuldades, como a de arrumar professores, que se dispusessem morar no meio da mata como na narrativa de Francisco e Raimundo Santos:

No tempo deu criança eu estudei, que era por causa que era [...] a gente arrumava uma professora era pago pelos pais, ai elas não tinham paciência, aí a gente saia o pai também não tinha muita paciência ai tirava nós da escola, aí de lá pra cá eu estudei de mês até que parei de uma vez. já vim conseguir agora pelo PRONERA”. (FRANCISCO 45 anos Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Eu estudei 19 dias a professora fazia as tintas e o pincel do mato. 19 dias vale hoje a segunda série ou a terceira. Vale mais. Vale mais. (RAIMUNDO DOS SANTOS 28 anos Entrevista Conversacional de jun/jul/2006)

Ou ainda, dificuldades expressas pelas experiências narradas, nas quais a aula é interrompida porque algum aluno se envolveu com a professora

Num pude estudá, purquê quando papai entrou pra cá com ao pensamento de criá pinto. Dizia para mim... num tinha professora. Até que ele troxe uma [...] uma prima minha lá das banda de Bragança. Uma minina chamada Josefa, pra sê a premera professora do início das aula. Aí ela começou a lecioná e começu a namora com o Guilherme, aí deu abacaxi! Lá ela foi embora e ficou aí [...] até vim a muié do Diego Tiburcio, foi que adespois. Aí foi ela que passou a ser professora. (BENEDITO 58 anos Entrevista Conversacional em jun/jul2006)

Eu estudei [...] passemos um mês, estudamos [...] veio um ladrão e carregô a professora, pronto! Aí ninguém aprendeu. (MANDUCA 78 anos Entrevista Conversacional em jun/jul2006)

Aí quando veio morar uma tia perto da gente encontrou tudo analfabeto, que não sabia nem assinar o nome. Aí disse gente isso aí é muito feio. Um vou pra Sobral (era tudo cearense) comprá um caderno e um lápis e vocês só dá o querosene e eu vou ensinar vocês de graça e não vão pagar nada. Aí nós começamos a estudar (risos) aí um mês o meu irmão (risos) começou a namorar com a professora aí acabou com a nossa escola. (GUILHERME 48 anos Entrevista Conversacional em jun/jul2006)

Os acontecimentos narrados produzem representações da escola como espaço de poucos, ancoradas nos sentimentos produzidos pelas experiências vividas e marcadas pela falta de acesso ao saber escolar, vivenciado por esses sujeitos não apenas do tempo pretérito, mas nas conseqüências dessa ausência de saber no tempo presente.

Desta forma, quando um campo de polifonia organiza conceitos e valores, ou nas palavras de Jodelet (2001, p.30), quando a “comunicação social, sob seus aspectos interindividuais, institucionais e midiáticos, aparece como condição de possibilidade e de determinação das representações e do pensamento sociais”, as avaliações surgem nas construções orais definindo as marcas dessas ausências do conhecimento escolar na construção da identidade desses sujeitos assentados. Isso permite-nos, então, uma leitura dos

sentimentos registrados nas sensações e experiências vividas, no tempo passado que interferem no tempo presente. A escola faz falta, mas continuam a viver. Se não têm saber é porque não houve o acesso, como explicita, de forma contundente, a argumentação de Zé e de Socorro:

A falta de escola atrapalhou grandemente. O problema de eu não ter estudado foi o acesso, o desenvolvimento do nosso lugar, que não existia. E até hoje ele tá meio precário, aqui já tá abrangente um pouco mais. Quando nos chegamos o inverno aqui... aqui é coisa pra aruru andá, já melhorou mas ainda continua. Agora eu permaneço no batente ainda, e com fé que vou melhorar. (ZÉ BRILHANTE 52 anos Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

A falta de educação atrasou mais porque tem um colégio em frente da casa da gente, e as vez a gente procura um professor e não acha. Se eu tivesse estudado, morando aqui na agricultura eu podia pelo menos ser professora das primeira letras, mas não tenho nem a 4ª série. Eu chegue a estudar nas casa dos outro ainda. A educação pra mim faltou por causa disso. podia estudar na frente da casa né. Bendizer em casa, mas não estudou, e meus filho tão indo no mesmo caminho. Não tem professor. (SOCORRO 34 anos Entrevista Conversacional em jun/jul-2006)

Assim, podemos inferir que o desejo ao conhecimento escolar constitui-se em uma vivência da cotidianidade desses sujeitos da comunidade do Caldeirão do assentamento da CIDAPAR. O que procuramos demonstrar é que, se hoje há clareza acerca do que o assentado dessa comunidade busca o saber escolar, o seu discurso também nos diz que esses sujeitos reconhecem que essa busca, trata-se de uma experiência na qual, devem pleitear direito e lutar por políticas públicas que melhorem o quadro geral do assentamento em que vivem.

Terrien e Damasceno (1993) analisando as contradições sociais e o papel da educação diante dessa realidade, dão-nos uma contribuição para percebermos e refletirmos essas questões:

[...] que a ação educativa numa sociedade marcadamente desigual como a nossa é visceralmente perpassada pelas contradições sociais, apresentando uma dupla perspectiva. Por um lado, a educação funciona como importante instrumento de fortalecimento do poder dos grupos dominantes, e, por outro a transformação radical da sociedade não se produz espontaneamente, exigindo-se a participação da educação nas lutas diárias dos trabalhadores, daí o papel da educação como arma na luta contra todas as formas de

opressão, como instrumento moral e intelectual das classes dominadas (TERRIEN ,DAMASCENO 1993 p. 35)

Nesse aspecto, podemos dizer que, nesses movimentos de luta pela terra, as ações coletivas são uma das faces das estratégias de ação, para forçar o Estado, em todas as esferas de governo, a perceber suas omissões e limitações junto a essa população, inclusive das disponibilidades de ofertas educacionais.

5.3 O que as mulheres e os homens assentados falam do valor atribuído para o saber escolar

Nesse território cultural, em que os sujeitos assentados vivem experiências da mobilidade espacial, de ausência de professores, limitações de infra-estrutura, e desejam a construção e a emancipação (autonomia) desse assentamento, a representação social partilhada da “*escola como espaço de poucos*”, em vez de imobilizá-los, dinamiza-os em função de uma outra perspectiva de escola, ainda no nível do desejo, mas partilhada por esse coletivo. Uma escola em que o saber escolar, como nos diz Jesus (2004), constitui-se na possibilidade de transformar o assentado e em um ser social responsável pelos seus atos inclusive pelo seu refletir, de estar no mundo e com ele comunicar-se, ou adquirir uma importância como a descrita por Raimundo:

a educação pra nós é que nem o cristão tá morrendo no meio do mato sozinho aí a gente vai passar aquele remédio no pé dele e ele dá o redobro. É que nem a nossa professora que tava insinuando a fazer adubo, pra butar nas plantas e não cansar a terra. porque o adubo químico aduba, mas também acaba com a terra. fica pior do que já tava. Nós precisa saber disso. (RAIMUNDO NONATO 33anos em grupo focal em jul-2006)

Essa metáfora de Raimundo coloca-nos diante da relação entre vida e morte . Uma interface que se confunde com a própria existência da condição de ser assentado, de ter acesso ou não aos bens de serviço público. A afirmativa “Nós precisa saber disso”, traz implícita a idéia de que esses assentados precisam de “saber” para poder garantir a existência de ser assentado. É um discurso que ecoa não apenas nas vozes do próprio sujeito que vivencia essa realidade, mas é uma constatação que já ganhou o mundo acadêmico, como nas considerações de Sousa (1997), quando apresentou o resultado de sua pesquisa sobre a reprodutibilidade do uso atual das terras no município de Viseu (PA):

Os assentados da CIDAPAR, guiados à condição de pequenos produtores, não foram capacitados para uma correta administração da produção de suas propriedades, e nem tão pouco a um processo de autogestão dos assentamentos (SOUSA, 1997, p.60)

Mais do que reforçar uma constatação dos assentados, os estudos de Sousa colocam-nos diante das contradições e conflitos existentes na nossa sociedade, entre o mundo científico, o mundo cotidiano, e o mundo das políticas públicas. Há dez anos o mundo acadêmico já previa a necessidade de instrumentalizar os assentados com saberes para que pudessem dar conta das “novas inscrições” de sua existência. Hoje, o assentado vivencia na sua cotidianidade a necessidade desse saber, e ainda não tem resposta, por parte do poder público, para garanti-la.

Hoje eu tô pelejando pra eu aprender um pouco. Porque quando eu era novo, que no meu tempo de estudá bem, ainda é meu tempo ainda, mas já tô idoso, já tô idosozinho e tô pelejando pra aprendê mais um pouco. [...] eu tenho tudo o que quero, plato maniva, tenho meus gadozinho. Já tem um ano que fiz o projeto com o pessoal do INCRA aí. E me mandaram e veio. E eu tô trabaiando lá. A falta de educação atrapaia porque eu não tenho o meu saber, mas eu levo adivinhando no meio dos sabido. (BENEDITO 58 anos em Grupo Focal jul2006)

A distância entre os três mundos, o científico, o das políticas públicas e o cotidiano do próprio assentamento, dão ao sujeito assentado, o sentimento expresso na fala de Benedito “A falta de educação atrapaia porque eu não tenho o meu saber, mas eu levo adivinhando no meio dos sabido”. É um sentimento conflituoso que o coloca em xeque em relação a sua própria existência como sujeito de saber. Na dinâmica entre o “saber” e o “não saber” a dimensão do tempo emerge no discurso do Benedito para reafirmar que, como assentado idoso, ele também aprende “no meu tempo de estudar bem, ainda é meu tempo ainda, mas já to idoso”. Assim, como tantos outros assentados, independentemente da condição cronológica, a percepção do que “ainda não sabe” é importante para afirmação de sua existência de trabalhador da terra reconhecido pelo INCRA, em sua nova ruralidade, e, inevitavelmente leva-os ao desejo de novos saberes.

A pesquisa de Gilly (In JODELET, 2001, p. 321-342) “As representações sociais no campo da educação”, embora não se trate especificamente da educação do campo, pode servir de referência para a nossa afirmação anterior acerca de que a percepção do “não saber” impulsiona a busca do saber, uma vez que os resultados apontam a relação paradoxal entre os sujeitos que passam pela privação cultural e a valorização dos saberes escolares. O acesso ao saber escolar dos quais eles se sentem desprovidos representa, para esses sujeitos, uma possibilidade de reabilitação social e cultural de seu grupo e a esperança muito concreta de que, graças ao saber escolar, eles, mas principalmente os seus filhos, possam ter uma inserção, sócio-profissional melhor do que a vivenciada no tempo passado e no tempo presente.

A própria constituição do assentamento, com todas as limitações, já é impactante na vida desses sujeitos assentados. Segundo Sérgio Leite (1998, p. 4), o assentamento é compreendido como ponto de chegada e ponto de partida.

O assentamento é entendido como ponto de chegada, como uma das estratégias de inserção social de parte dessa população excluída da sociedade brasileira [...] é o assentamento como ponto de partida, ou seja, a partir da constituição do projeto, esses atores passam a falar de uma perspectiva diferenciada.

Assim, nesse contexto da “nova ruralidade”, os assentamentos construídos na luta pela terra representam o ponto de chegada dessa população, ao mesmo tempo em que os impulsionam a uma nova partida. Isso implica que a luta pelo pertencimento nessa sociedade constitui-se um território cultural em que a práxis social desses sujeitos ainda depende dos sistemas de financiamento federal para a satisfação das necessidades, de suas prioridades pessoais e de sua família extensiva, como vimos na dimensão anterior. Para esses assentados, o momento do financiamento é o momento de partida para a auto-gestão e autonomia do lote e do próprio assentamento.

O valor atribuído por esse sujeito ao saber escolar não constitui apenas uma necessidade de instrução escolar. Nas palavras de Hébette (2004, p. 178):

se minha análise da construção do novo, que aqui apresentei, convencer que os verdadeiros atores da construção ou da reconstrução da sociedade Amazônica são os excluídos ou marginalizados do processo; se, em particular houver a sensibilidade à idéia de que são esses excluídos dos sistemas vigentes que nos convertem para a mudança, importa abrir largamente a eles o acesso à informação, mas de forma diferente sem violentar a liberdade.

Nesse sentido, o valor do saber escolar ultrapassa a dimensão de instrução, ao redimensionar-se a partir da perspectiva de vida do próprio assentado. Ele constitui-se um instrumento capaz de auxiliar esses sujeitos na conquista de seu pertencimento na vida social. É a busca da autonomia, da capacidade de sobreviver sem submeter-se aos outros, sem humilhar-se, são os valores que abrem o espaço da respeitabilidade. Como diz Hébette(2004), é a conquista da condição de vida digna.

O valor que se atribui à escola constitui-se, dessa forma, uma importante reflexão para compreendermos os significados que ancoram a busca do saber escolar pelos sujeitos assentados, da comunidade do Caldeirão, do projeto de assentamento CIDAPAR. Quando indagados a esse respeito, centramos nossa discussão dentro do grupo focal a partir dos questionamento de por que voltamos a estudar? e que saber a escola deveria ensinar? .

Diante dessas perguntas relativas aos sentidos e valores atribuídos por esses sujeitos ao saber que buscam na escola para o seu projeto de vida, podemos inferir que insurgem das falas, três idéias centrais, “**Sem saber não somos ninguém**”, “**o saber possibilita-nos interagir com o mundo**” e o “**saber capacita-nos para as atividades e papéis sociais que desenvolvemos**”. São idéias que inserem a busca do saber escolar no campo das transformações que esse território cultural vem passando pelos últimos tempos e, portanto, na instrumentalização desses sujeitos para essa nova realidade.

5.3.1 Sem saber não somos ninguém

Na análise do primeiro grupo de narrativas que compõe a idéia de que **Sem saber não somos ninguém**, as falas e os diálogos dos que compreendem o saber orientados por esse valor possibilitaram-nos destacar que os saberes são compreendidos na dimensão da relação com o cotidiano do “saber fazer” e do “ não saber fazer”, como podemos constar nas falas seguintes:

É a escola é o primeiro depois da gente adulto. Adulto não, mesmo criança sem ir pra escola não é ninguém. (ANTONIO 38 anos em Grupo Focal em jul-2006)

É porque aí eu me interessei, eu conhecia que as pessoa as vez veve no mundo e nem vale nada, mas sem o nosso saber nós num somo ninguém, né? Somo...num somo cego pro dia mas somo cego pra

leitura, né? (MARIA DE NAZARÉ 50 anos em Grupo Focal em jul-2006)

Essa percepção que esses sujeitos assentados possuem de si em relação com o mundo imprime a concepção de um sujeito de saber, que, na perspectiva de Charlot (2000, p.54) “é uma aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado”. A nossa afirmativa justifica-se, uma vez que as seqüências das falas acima conduzem-nos a um sentido de que o saber permite assegurar ao sujeito que o possui o domínio do mundo no qual vive e se relaciona. Portanto, estabelece a idéia de que para viver com os outros ele necessita de saber.

A busca pelo saber, por parte dessas mulheres e homens assentados, é a conquista de sua independência, como expõe Nazaré “as pessoa as vez veve no mundo e nem vale nada, mas sem o nosso saber nós num somo ninguém”, uma independência que apresenta o saber escolar como um instrumento que possibilita a esses sujeitos o seu ingresso ao mundo humano, como demarca a fala de Francisco:

Acho que todo nós que tamo aqui, falta a educação. e o primeiro passo que o cara devi de dar é a educação. se ele não tem saber ele vai ser tangido pelo outro o tempo todo, tipo um animal.

O animal a gente diz vai, e ele vai. Muitas vezes, o cara tá caminhando pro buraco, as vez ele leva a carta, a carta fala, e, por não saber ler, ele vai de cara limpa e cai dentro do buraco. (FRANCISCO 45 anos em Grupo Focal em jul-2006)

Se no primeiro argumento de Francisco, a idéia central institui a educação como o elemento que o liberta do sentido de ser tangido, guiado pelo outro, no trecho seguinte, o argüição do saber ler e compreender a mensagem reafirma a necessidade do saber para garantir a autonomia, simbolicamente descrito com a idéia de não deixar-se cair nos buracos, nas lacunas que possuimos para o enfrentamento cotidiano da vida.

Essa percepção dos assentados, como sujeitos de saber é demarcada em suas narrativas quando estabelecem que existem diferentes saberes: o “saber que sabem”, que implica tanto a sua mobilidade social, quanto a condição de sua produtividade; e, em contrapartida, o “saber que não sabem”, que limita as suas condições de se relacionar com o mundo trazido pela nova dinâmica do território do assentamento.

Aqui estão muito acostumados no dia- a- dia, hoje não vou trabalhar mais vou no rio pescar. Aquilo aqui é uma diversão. Ir pescar no rio. Eu não quero trabalhar hoje vou pro mato tirar açaí. Vou atrás [...] Tem aquela coisa assim, vai pra onde quer. Na cidade ele fica um pouco perdido ele não sabe pra onde ir fica um pouco perdido na cidade. Ele não sabe como se dirigir lá dentro da cidade. Isso é que deixa ele preso ele tem vontade de ir ele não sabe muito bem não conhece a cidade o movimento lá é outro é outro mundo diferente quando chega o dia de domingo o cara vai pra piscina, vai pra praia o clima é outro diferente, ele não vão se adaptar com isso, eles tem saudade daqui da colônia por que o costume é diferente ele ta acostumado ir pro rio tomar um banho ir pescar ir por mato atrás de uma caça, tirar açaí. E lá na cidade é bem diferente. (GUILHERME 48 anos em Grupo Focal em jul-2006)

O “saber que sabem” determina as ações cotidianas: “Aqui estão muito acostumados no dia a dia, hoje não vou trabalhar mais vou no rio pescar. Aquilo aqui é uma diversão. Ir pescar no rio. Eu não quero trabalhar hoje vou pro mato tirar açaí. Vou atrás” , e o “saber que não sabem” é o elemento ocasionador e demarcador do sentimento de ausência de liberdade de ação e de expressão, como expõe Guilherme “na cidade ele fica um pouco perdido ele não sabe pra onde ir fica um pouco perdido na cidade”.

Para além de delimitar as diferenças pelo parâmetro “do que sabem” e do “que não sabem”, esses sujeitos justificam as origens desse comportamento, quando destacam que a ausência da liberdade dá-se em virtude de a dinâmica da cidade ser diferente do movimento do assentamento “Ele não sabe como se dirigir lá dentro da cidade. Isso é que deixa ele preso. Ele tem vontade de ir, ele não sabe muito bem, não conhece a cidade, o movimento lá é outro”. Isso significa que esses sujeitos percebem que a própria dinâmica da vida lhes possibilita adquirir saberes diferentes.

Esse sistema de sentidos que diz quem sou, a partir da ação que executar no mundo, elaborado no próprio movimento da vida, funda a integração do assentado como sujeito social. A partir dos níveis e tipos de relações, eles constroem-se e são construídos pelos outros. Como nos diz Charlot (2000), a relação funciona como um processo que se

desenvolve no tempo e implica atividades; portanto, a relação com o outro e com o mundo, com universos simbolicamente diferentes, implica na capacidade “de saber” ou não “saber” fazer determinada atividade.

O saber não é só leitura. Educação é a pessoa saber tanger a vida dele. Ele tem que ser educado. Ele tem que ser prestativo, ele tem que ter conhecimento. Tudo isso é saber porque educação é exercício. Porque tanto faz a pessoa ser educado ou não importa que ele não sabe quase nada de escola, mas ele tange a vida dele. Tem muito sabido que não presta atenção pra nada, não tange a vida dele de jeito nenhum. (FRANCISCO 45 anos em Grupo Focal em Jul 2006)

Assim, perceber quais as atividades e quais os saberes são necessários e, mais ainda, quais deles são capazes de executar em tempos e espaços distintos, coloca o assentado, nessa relação nessa relação explícita entre “o saber” e o “não saber”. Nesses dois mundos, o mundo do assentamento e o mundo da “cidade” e os muitos saberes que inscrevem nessas realidades, entrecruzam-se na nova dinâmica territorial do assentamento no “novo mundo” ou, como antes denominamos, “a nova ruralidade”. O assentado reconhecido pelo INCRA necessita de documentos, ele recebe financiamento, ele tem conta no banco, ele precisa ir à cidade resolver problemas burocráticos e técnicos do próprio assentamento. Nesse sentido, o sujeito assentado, em sua nova territorialidade, é um sujeito de relações, de relações com o “que sabe” e com o que “ainda não sabe”.

Desta forma, analisamos que se de um lado as experiências sociais dos sujeitos assentados são intercedidas pela relação de “poder” e de “não poder”, mediada na relação com outro, como vimos na primeira dimensão, por outro lado, essa relação entre o “saber” e o “não saber” também baliza a relação do sujeito de saber e o nível de seu engajamento em seu território cultural (CHARLOT, 2000).

É uma relação que dialeticamente nega, segundo Garcia (2000), a sua existência de ser, que nega os seus fazeres e seus saberes, colocando-o como algo insuficiente para sua existência a frente dessa “nova ruralidade”. Isso acontece sem que, no entanto, esses sujeitos assentados percam a sua referência de sujeito da terra, como vimos na primeira dimensão. O que se busca é o equilíbrio das necessidades básicas, um trabalho menos manual e a sua permanência na terra. Desejos e sonhos que são expostos na fala do Francisco:

no meu lote meu desejo meu sonho era fazer um sítio bonito, fazer uma plantação, possuir uma casa boa. Ainda hoje eu não tenho, tô esperando que venha e, construir minha família e fazer um pastozinho. Fazer minha criação, ter meus bichoziños e, fazer meus trabalhos na roça pra mim manter deles.

Até hoje eu já consegui graças a Deus um sitiozinho, não tá bem organizado mas já tá bem elevado, começado. Uma casinha que já tá no projeto pra sair. Tá com promessa de ser feita agora esses dias. E, graças a Deus o pedaço do pasto já tá começando, já tá bem começado. E, tem meu filhos que tão lá dentro também. E hoje trabalhando dentro do que é meu, espero conseguir mais uma coisa, me mantendo e, depois mais uma coisa e assim vai. (FRANCISCO 45 anos em Grupo Focal em Jul 2006)

É nesse sentido que a busca do saber constitui-se no elemento **mediador** desse sujeito assentado em sua “nova ruralidade”. A sua nova condição de ser o impulsiona a estabelecer as relações com as outras comunidades e até mesmos com as cidades vizinhas e, portanto, com outros saberes.

De alguma forma, esses sujeitos do assentamento CIDAPAR terminaram (re)configurando seus movimentos de luta em favor da democratização da terra, atribuindo uma importância significativa à Educação. A sua condição de ser trabalhador da Terra, assentado reconhecido pelo INCRA, lhe impõe novas necessidades de “saber” para manter essa identidade conquistada.

Assim como as mulheres indígenas Zapatistas (figura das lutas agrária no México - herói por excelência, santo e mártir) em março de 1993, reunidas para participarem do que seriam as Leis revolucionárias, reivindicavam “[...] queremos derecho a decir nuestra palabra y e que se repete. Queremos derecho a estudiar [...]” (In GARCIA, 2000, p.8), os assentados da comunidade do Caldeirão do assentamento da CIDAPAR, que fizeram a reforma agrária que lhes foi possível, tanto pelas lutas armadas do bando do Quintino quanto pelas lutas conduzidas pelos movimentos sociais legalizados, perceberam que na dinâmica da “nova

ruralidade” o apropriar-se do que “ainda não sabe” tornou-se uma necessidade de sobrevivência.

A importância do aprender torna-se uma bandeira de luta para os movimentos sociais nacionais e latino-americano que querem a transformação do modelo de sociedade. Aprender o que os seus opressores sabem, e mais, aprender a ler e escrever para dizer a sua própria palavra para o mundo, representam, segundo Arroyo (2004), o paradigma de luta da educação do campo. “O ser humano está sempre em busca da completude e é consciente disso” (ARROYO, 2004, p.115).

5.3.2 O saber que possibilita interagir com o mundo

Na análise do segundo grupo de narrativas, elencamos um conjunto de argumentos que destacam a idéia do **saber** que mulheres e homens assentados buscam na escola para o seu projeto de vida. Ao fazermos os agrupamentos das falas dos sujeitos, a fim de limitarmos a idéia central, levamos em consideração os argumentos que expressavam a consciência da incompletude para lidar com a “nova ruralidade” do assentamento. Desta forma, o conjunto de narrativas, extraídas das partilhas das discussões no momento do grupo focal, corresponde a um conjunto de conhecimentos que **proporciona a capacidade de interagir e comunicar-se com o mundo**.

Nesse sentido, destacamos o significado de saber buscado por esses sujeitos, a partir da necessidade de construir uma capacidade que lhe permita viver na interface entre os mundos distintos, a cidade e o território cultural do assentamento. Como nos diz Arroyo (2006, p.107), “o direito à educação se atrela à produção e reprodução mais elementar da própria vida”.

Ao avançarmos nessa direção, entramos no mundo das contradições diante do entrelaçamento vivido, entre os saberes individuais e coletivos de lidar com o seu mundo, comunicar sua vida e coletivizar o seu saber. As diferentes trocas de experiências pela palavra, pelo estudo e pelo saber constituem-se, como nos diz Garcia (2000, p.35), “como momentos de instituição da cidadania desses sujeitos”.

Nessa dinâmica, o saber que se busca na escola é descrito nas narrativas dos sujeitos assentados pela própria necessidade do viver. Uma perspectiva do saber, que redimensiona qualquer concepção de compreendê-lo de forma isolada ou compartimentalizada. No discurso abaixo, temos o saber pensado pelos assentados para a sua vida, na interação das múltiplas

necessidades, no diálogo com Garcia (2000, p. 25), numa relação direta com os saberes da malha da vida.

Ter uma boa leitura, é saber ler e escrever, pra poder saber pelo menos andar. A pessoa que não sabe ler e escrever ela não sabe andar. Esse andar não é se pôr de pé não. É o andar pra pegar o ônibus, fazer uma viagem. Pra num tá perguntando. As vez muitos indicam errado. Indica que o carro vai pra tal canto naquele horário. Quando pensar que não tá chegando em Belém. Tá lá o nome, mas ele não sabe. (ANTONIO 38 anos em Grupo Focal em jul-2006)

A gente precisa aprender a entender mais. Assinar o nome da gente. Precisa reconhecer a lei, Ler. Então esse é o caminho melhor para gente dar uma ativada, pra gente chegar pra frente. (CARLOS 32 anos Grupo Focal em jul 2006)

O saber que o assentado busca na escola, “boa leitura”, “saber escrever”, “reconhecer leis”, são saberes que dizem respeito às necessidades produzidas na própria vivência desses sujeitos. Isso implica a correlação entre ler e escrever e a capacidade de andar, pegar ônibus (ser livre e autônomo) ou ainda, ler para entender as leis (para não se deixar enganar), ou seja, na busca do saber há sempre uma interação entre o saber e o sujeito que se propõe a conhecê-lo.

No caso, de nosso estudo em foco, essa interação entre o saber e o sujeito assentado é orientada pelo valor que estabelece tanto a partir do sentimento de pertença na terra, como vimos na primeira dimensão, gerador das características identitárias de ser “Trabalhador da terra”, de ser agricultor, quanto é orientado pela própria representação da escola, como espaço de poucos. Nesse sentido, há um esforço do sujeito em criar condições que lhe dêem visibilidade diante do mundo. Como expressa o desejo de Raimundo Nonato:

eu não tenho saber, mas eu não queria fazer como o dizer do outro: ficar só dentro do mato, queria [...] dar uma volta por aí, pra ver se as coisa melhorava mais . É só ficar dentro do mato como nós tamo. Eu murru bem aí assim.

Eu moro bem di trás de um bicozinho que tem aí. O cara sai daqui só pra dentro, só pra dentro, pra fora nada [...] mais escondido o cara vai ficando, quando [...] as pessoa tem [...] não é

porque o cara não sabe ler, não tem dinheiro, que o cara vai ficar só dentro da mata, só dentro da mata. Ele precisa dar uma volta. Quem sabe a coisa dele não [...] a vida dele não melhora daqui pra frente. Sem andar pra conhecer. Sem estudo só resta o trabalho no braço. (RAIMUNDO NONATO 33 anos em Grupo Focal em jul-2006)

Nessa fala acima, há o desejo expresso, de uma relação com o outro e o mundo. Dito de outra forma, ele nos faz pensar, um saber que não interage é um saber morto, não transforma-se e portanto, é um saber que não serve para essa “nova ruralidade”, dinamizada pela construção e legalização do assentamento. Nas palavras de Certeau (1996, p.23) “o cotidiano em seu movimento possibilita as mais distintas e diversas trocas e aprendizagens”.

Sendo assim, o desejo de saber dos sujeitos assentados está imbricado na sua cotidianidade de determinados e determinadores do território cultural do assentamento. O saber que esses assentados buscam na escola possui tanto a característica de um saber prático, pois precisa responder a uma necessidade vivida e experimentada, quanto possui o caráter social, porque o “desejo de saber” nasce na relação possível entre sujeito e objeto, construído nas tramas das relações sociais, de mulheres e homens com outros, iguais e diferentes a eles.

É uma dinâmica de saber, explicada por Lefebvre (1979, p. 49) como um campo de interação dialética, na qual o homem que conhece e os seres conhecidos, interagem continuamente uns sobre os outros, num processo de ação, reação, intervenção, concessão, experimentação, resistência, revelação e diálogo.

Para Garcia (2000, p. 25), o desejo de saber implica uma temporalidade e uma relação direta entre sujeito e objeto num movimento contínuo de ida e vinda, entre ação/reflexão/ação.

Desta forma, os saberes produzidos no cotidiano da luta pela terra e pela permanência na terra tingiram esses sujeitos assentados, com as tintas do desejo de saber. Nas palavras de Charlot (2000) “sujeitos de saberes” e “sujeitos de desejos de saber”, imersos em uma “nova” dinâmica do território cultural dos assentamentos, no qual o imbricamento das relações sociais dos vários sujeitos ampliou a complexidade de sua existência e a sua necessidade de novos saberes.

Essa relação do sujeito com o saber é compreendida por Charlot (2000) na medida em que projeta a idéia do saber construído na história (tempo) coletiva, que é da mente humana (subjetividade que orienta a conduta), das atividades do homem, e está submetido a processos coletivos de validação e transmissão.

Não se trata, portanto, de pensar na perspectiva de um saber superior, trata-se da concepção de que o saber é um conjunto de conhecimentos e representações produzidas historicamente com a finalidade de superar as delimitações anteriores por outra forma de apreensão da realidade. Como escreve Ubiratan D'Ambrosio (1997, p. 35), “em todas as culturas e em todos os tempos, o conhecimento, gerado pela necessidade de uma resposta a problemas e situações distintas, está subordinado a um contexto natural, social e cultural”.

Na tentativa de apreender as idéias centrais e os valores que ancoram as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes buscados na escola para o seu projeto de vida, percebemos que a complexidade do desejo de saber configura-se mediante a permeabilidade de outras formas de pensar o conhecimento. Nessa nova dinâmica da vivência e saberes desses sujeitos, a necessidade de aprender novas formas de ações e de perceber outros saberes direciona as suas perspectivas e seus desejos para além daqueles que historicamente nos permitimos ver na escola. Como nos diz Arroyo (2006, p. 106) “[...] a escola é uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados. Como todas as instituições ela é mais lenta que os sujeitos e os movimentos”.

Essa concepção de que a dinâmica dos desejos de saber dos sujeitos assentados difere das estruturas das escolas atuais faz-nos indagar: que escola daria conta das inscrições desses desejos?

Vale salientar, que ao introduzirmos a concepção do assentado como um sujeito que se constrói em sua relação com “o que sabe” e com “o que ainda não sabe”, quebramos com o paradigma que, segundo Arroyo (1982), orientava as práticas de dar tratamento específico à educação rural. Na lógica que construímos, o sujeito assentado não assume o lugar de carente, em sua pobreza socioeconômica, tampouco, assume um lugar de sujeito envolto, apenas, em sua riqueza cultural. Nesse estudo, mulheres e homens assentados são sujeitos de relações em sua territorialidade.

Isso significa, mais do que buscar uma educação que vise à fixação do homem no campo, a tônica dos discursos dos sujeitos que entrevistamos, e, portanto, o eixo que orienta a discussão deste trabalho, compreende a concepção de sujeitos de saberes, imersos em uma busca daquilo que “ainda não sabem”. Um saber que lhes permitam circular (com autonomia) em sua nova territorialidade. Nesse sentido, lembramos ao leitor que, em função da própria constituição do assentamento, o território cultural tornou-se muito mais complexo para esses sujeitos. Como nos falou o Raimundo Nonato, “que o cara vai ficar só dentro da mata, só dentro da mata”, não consegue correlacionar a sua existência com essa nova dinâmica de ser trabalhador da terra.

O paradoxo do significado desse discurso é que esses sujeitos desejam saber para relacionarem-se com os outros, com os órgãos e com os políticos, para reivindicarem aquilo que acreditam ser de direito. É a defesa de sua identidade de Trabalhador da terra. Eles querem aprender a falar para dizer com suas próprias palavras o que acreditam ser as suas verdades. É o sair para buscar recursos, é o sair para que o Estado consiga enxergar a sua existência. Dizer a sua própria palavra e ser Respeitado, como desejaram, segundo Garcia (2000 p. 6), as mulheres índias zapatistas.

O pensar e o agir, dos sujeitos assentados, em busca de fortalecer a capacidade de interação, coloca-os diante do desejo de intervenção nos mais variados espaços e tempos, pois sua percepção da realidade estabelece-se a partir das relações vividas:

A pessoa que é [...] estudada é bem inducada pra conversar, e a pessoa, que é besta que nem eu, nem conversar num sabe. Sabido é a pessoa que sabe lê sabe, tudo, a qui num sabe é cego. A escola precisa ensinar a prender a ler pra modi a gente ir pra frente. Criá bem inducado. O pai tem que ensinar a ser inducado também. Os pai tem que ajeitá os filho também, não é só butá na escola pra aprendê e se daná robá o que é dos outro. Matá , isso aí num é indução não. (MANDUCA 78 em Grupo Focal em jun/jul-2006)

As vez a gente vai falar alguma coisa na frente duma pessoa mais ou menos, e a gente não sabe. Fica nervoso [...] sabe pelo menos falar , as vez a gente sabe que o cabra tá só jogando conversa fora, a gente fica calado pro modi qui num sabê falá . (FRANCISCO 45 anos em Grupo Focal em jun/jul-2006)

Se para o seu Manduca, no auge dos seus 78 anos a pessoa educada é a que sabe conversar e, questiona o que a escola ensina, para Francisco, com 45 anos, a educação corresponde, mais que a um processo de auto-afirmação e, superação do nervosismo, à capacidade de expor o seu pensamento e contrapor-se com quem não concorda. Um sentimento que pode ser confirmado no discurso do José Ivan:

Sabe qual é uma das coisa que eu tenho, tipo uma inveja das pessoa que tiveram oportunidade de estudar e se formar. Quando a gente vai conversar com certas pessoas que tem o nível superior de estudo por exemplo os político.

Eles enrola a gente do jeito que quer enrolar, passando mentira na gente, a gente as vez sabe que é mentira mas não tem capacidade de dismetir eles. (JOSÉ IVAN 41 anos em Grupo Focal em jun/jul-2006)

A seqüência de argumentos na fala de Francisco e José Ivan segue a mesma linha de raciocínio. Eles buscam o saber que lhes permitem falar sem se intimidarem com o seus interlocutores. Essas duas narrativas fazem emergir a compreensão de que o saber correlaciona-se com as dimensões do pensar e do agir. Nesse sentido, podemos entender que os sujeitos assentados da comunidade do Caldeirão inscrevem o seu **desejo de saber comunicar-se com o mundo** a partir de três valores: **o entender, o pensar e o agir**.

A esse respeito, é interessante observarmos que os sujeitos vão constituindo um movimento próprio de reorganização da compreensão do saber a partir do próprio território. Mais do que buscarem conhecimentos que só regulem suas ações, esses sujeitos deixam transparecer em seus argumentos o “desejo de um saber” que transforme sua existência.

eu tenho vontade demais de aprender as coisas [...] eu tinha vergonha de tá no meio do pessoal que sabia lê. Agora que eu nunca passei por besta. Eu andava por tudo quanto era canto [...] e eu num perguntava nada pra ninguém, viu? E esse pessoal pensava que eu sabia, e eu, num sabia de nada (pausa). Purquê eu só ia mexê nas coisa depois que tinha visto os outro mexe [...] duas, três veiz, enquanto eu num visse, num ia. (BENÉ 50 anos em Grupo Focal em jun/jul-2006)

A importante estratégia utilizada por Bené para resolver a ausência de conhecimento acerca de objetos de forma em geral, “só ia mexê nas coisa, depois que tinha visto os outro mexê”, mostra que a idéia de transição correlaciona-se às diversas formas de pensar e agir desses diferentes sujeitos, mas também coloca-o dentro do campo em que se percebe como sujeito de saber. Ao conseguir manifestar comportamentos similares aos das pessoas que lhe despertam o sentimento do “ainda não saber”, ele demarca em seu discurso o orgulho de si, transcritos nessas palavras “E esse pessoal pensava que eu sabia e eu num sabia de nada”, sem, no entanto, perder a humildade por tudo que ainda deseja aprender, por isso procura e não desiste da escola.

Fazendo um paralelo do desejo de Bené que não quer ser o besta “E esse pessoal pensava que eu sabia e eu num sabia de nada (*pausa*), purquê eu só ia mexê nas coisa depois que tinha visto os outro mexe [...] duas, três veiz, enquanto eu num visse, num ia”, e a seqüência argumentativa de José Ivan, que não se quer deixar enganar pelos políticos “a gente as vez sabe que é mentira mas não tem capacidade de dismetir eles”, podemos afirmar que são falas fundadas em compreensões diferentes de pensar e de agir. O primeiro coloca-se na posição de aprendiz, e o segundo na de incapaz. Entretanto, o contraste entre as duas formas de enfrentar o mundo constroem o mesmo significado, de tomar para si a capacidade de posicionar-se diante do mundo com o respeito.

Isso permite-nos dizer que esses sujeitos anunciam em sua perspectiva de saber o desejo de conhecimentos que lhe possibilitem o libertar de sua condição de prisioneiro do não saber, ou, como propõe, SANTOS (1999), de uma transição paradigmática do conhecimento da regulamentação para o conhecimento da emancipação.

Enfim, a concepção do saber dessas mulheres e homens assentados como possibilidade de comunicação e interação com o mundo, traz implícito o desejo do direito de os grupos e de os indivíduos descreverem a si próprios, de falarem de seus lugares, de contarem as suas versões das suas próprias histórias, de apropriar-se e confrontar-se com outras narrativas, inclusive as científicas para darem conta de suas novas inscrições sociais.

5.3.3 O saber que capacita para as atividades produtivas e para a vida na nova ruralidade

Na análise do terceiro grupo de narrativas, elencamos os trechos das falas que destacam em seus argumentos a idéia de que o **saber** que mulheres e homens assentados buscam na escola para o seu projeto de vida, relaciona-se a um conjunto de conhecimentos que os capacitam tanto para suas atividades produtivas quanto para a afirmação de sua identidade social de ser assentado. As relações entre trabalho, sociabilidade e subjetividade são entrelaçadas no processo de vida de cada sujeito, o que nos faz inferir que a vida, no sentido de sua cotidianidade, não se configura sistêmica, muito menos, simples ou linear.

Nesse campo de argumentos, deparamo-nos com a tensão de produção de saberes, que envolve a própria produção de conhecimento. Em diálogo com Arroyo (2006, p. 112), compreendemos a cultura do campo como uma dinâmica de procuras de inovação tecnológica, pela própria forma da atividade produtiva do pequeno produtor tradicional. Isso

significa que o desejo de superação do trabalho braçal, coloca os sujeitos assentados, sempre na perspectiva de alcançar novas formas de produção.

No contexto conflitante de suas vivências nessa “nova ruralidade”, a luta pela sobrevivência constrói a projeção de diminuir o sofrimento da labuta de um dia de trabalho no “cabo da enxada”. Essa possibilidade de mudança e transformação no seu modo de fazer ancora a representação consensual de buscas de novas formas de saber fazer. Procura de saberes que são expressos na narrativa de José Guilherme:

Realmente o que penso é que estou com 52 anos e se eu chegar aprender mais um pouco não é pra mim me empregar. É pra mim desenvolver minha atividade, atividade de conhecimento que praticamente eu não tenho conhecimento. Meu conhecimento é de agricultor e de outras coisas mais de informática de qualquer outra coisa eu não tenho. (JOSÉ GUILERME 48 anos em Grupo Focal em jun/jul-2006)

Nesse depoimento, percebemos de forma explícita a marcação do campo de saberes que ele, sujeito assentado, acredita ser necessário “saber” para garantir a sua existência. No primeiro momento, o argumento define o objetivo da sua busca de saber na escola, “não é pra mim me empregar. É pra mim desenvolver minha atividade”. O conflito “do que sabe” e “do que ainda não sabe” o impulsiona pela perspectiva de ampliar o seu saber. Por outro lado, na segunda seqüência de sua idéia, ele destaca a necessidade de outros saberes, além do saber do agricultor. Nesse caso, ele destaca a informática.

É interessante observamos a consciência desse sujeito em relação à necessidade de o agricultor ter acesso aos conhecimentos de informática. É uma compreensão de saber que articula a existência do assentamento com o Brasil como um todo “Claro que o agricultor precisa desse saber. Nos vivemos num país em desenvolvimento, em um país de informática, não tamo mais vivendo em um país de tempo passado não”.

Podemos dizer que o “desejo de saber” na e para a atividade produtiva na terra, na vida dessas mulheres e homens assentados nessa comunidade, envolve o campo de relações entre outras formas de saber fazer, pensar e agir a produção, para que possam garantir uma condição digna de vida.

Essa luta pela sobrevivência, estabelece o paradoxo de manter o trabalho e a renda, a partir dessa identidade de pequenos agricultores rurais, garantindo-lhes qualidade de vida,

quando os mercados globalizados e a tecnologia ditam regras impeditivas à organização tradicional do campo. Segundo Graziano (2004, p. 306), milhões de pequenos agricultores em todo o mundo sofrem o drama da sobrevivência.

Para além desse paradoxo, podemos inferir que essa necessidade de novos saberes faz parte da dinâmica da vida humana. É uma dinâmica, segundo Certeau (1995), em que os saberes permeiam o cotidiano, circulam por rotas, tempos e espaços diferentes, ao mesmo tempo em que se transpassam possibilitando a origem de novos saberes, de outros destinos e de outras criações.

A própria dinâmica de ocupação desse território, coloca-nos, hoje, diante de um sujeito assentado que, de alguma forma, percebe-se em outro momento extremamente delicado de sua existência. A terra por si só não lhe fornece as condições necessárias para garantir a sua opção de trabalhador da terra, como nos denuncia José Guilherme:

Ainda quero ver que todo mundo tenha pelo menos uma casinha de alvenaria pra morar por que hoje é um problema a madeira ta ficando difícil. O cara fazer uma casa não é muito fácil. E todo mundo ter uma condição razoável pra não acontecer o que a gente ver aqui. Amanhece o dia eu não sei se vocês vão concordar comigo, muita gente não tem uma fruta pra fazer café pros menino. (JOSÉ GUILHERME 48 anos Grupo Focal em Jul/2006)

É isso é verdade. (muitos concordam)

Se de um lado há a falta de levantamentos preliminares de estudo para orientar a ocupação desse território, aliada, ainda, à demora de acesso aos bens de serviço público, como a própria estrada que interliga os lotes para as comunidades, de outro lado, o próprio manejo da terra sem o intervalo adequado para o “*pousio*” demonstra-nos a fragilidade dessa forma de existência (Trabalhador da Terra) por meio de projetos de assentamento.

A dinâmica da agricultura desses trabalhadores da terra, que consiste, principalmente, na derrubada da floresta e em seguida da capoeira o que garantiria os nutrientes do solo, segundo Hébette (2004), por no máximo três anos, faz com que eles partam, em seguida, para um novo ciclo, deixando a vegetação crescer para novamente produzir o capoeirão. No entanto, à medida que as famílias aumentam, o tempo de “*pousio*” dessas terras diminui, como vimos na terceira dimensão, e a terra não consegue mais produzir .

A percepção desse contexto emerge nas narrativas dos sujeitos assentados a todo instante. Eles correlacionam dois caminhos para a solução desse problema: a) o manter o

acesso aos programas de financiamento de produção; e b) conhecer outros tipos de produção e as formas de manejo que ainda não conhecem, como fica claro nos fragmentos do diálogo abaixo:

Em primeiro lugar nós tinha [...] eu até acho que nós precisava de máquina agrícola pra gente desenvolver e começar a mexer com outras coisas. Trabalhar com área de terra firme e produzir mais, e começar a mexer com outros tipo de cultura. Por que essa terra aqui ainda dá o abacaxi por exemplo. O açaí ela é muito boa. A terra aqui tá boa. Não mais pra o tipo que a gente produzia, o feijão, o arroz, e a mandioca. A gente tem que mudar a agricultura. (JOSÉ GUILHERME 48 anos Grupo Focal em Jul/2006)

Mas a gente só consegue mudar, em primeiro lugar, a gente tem que ter [...] a linha de crédito a gente tem né, hoje o governo oferece o financiamento pra [...] piscicultura, ligar o açude se tiver uma fonte de água apropriada pra isso ele dar. (ZÉ BRIALHANTE 52 anos Grupo Focal em Jul/2006)

Eu acho que Isso é uma coisa que vai dar um avanço aqui. Se o cara pegar uma linha de crédito aqui e começar a trabalhar e a condição financeira vai melhorar. O povo não acredita muito nisso porque não conhece. Outra coisa é a apicultura, outra coisa que pra que conhece, tá dando muito resultado. O nosso povo não acredita muito nisso. (BENÉ 50 anos Grupo Focal em Jul/2006)

Eu acho que se a gente conseguisse juntar umas duas ou três famílias pra trabalhar. Uma com piscicultura, outra com apicultura e, outra com manejo do açaí que aqui tem área que tem açaí, falta o cara trabalhar com o manejo, plantio mesmo. Acho que são coisas que tá precisando e que vai mudar a vida das famílias da comunidade. (JOSÉ GUILHERME 48 anos Grupo Focal em Jul/2006)

A lógica que surge nas seqüências desses argumentos estabelece, na fala do primeiro sujeito, a necessidade de mudança no tipo de produção. O segundo sujeito acrescenta que essa perspectiva de mudança é possível mediante os programas de financiamentos e projetos que o governo já disponibiliza para as áreas de assentamento regularizadas. O terceiro sujeito, por sua vez, traz à tona a questão central e paradoxal dessa seqüência de argumentos: o

desconhecimento e o descrédito por parte de muitos assentados constituem-se nos elementos impeditivos de nova forma de fazer. O quarto sujeito retoma a perspectiva de mudança da produtividade a partir do agrupamento familiar para produção diferenciada, que envolve o manejo da terra com a produção do açaí, a criação de peixes no uso do recurso hídrico, e a criação de abelhas.

Diante desse cenário em que as alternativas estão postas pelos próprios sujeitos, em que o governo também disponibiliza recursos para implementação dessas alternativas, o que ocorre para que essa dinâmica da transformação não se estabeleça e não seja aceita por alguns assentados?

Retomando algumas idéias de Martins (1985, p. 49-50), afirmamos que a pequena unidade camponesa de tradicional agricultura familiar não é marginal à expansão do capitalismo agrário e nem é uma experiência social em extensão. Ao contrário, ela é orgânica e essencial à expansão do capitalismo no campo. Na verdade, o que distingue o capitalismo no campo não é a instauração de relações de produções típicas, formuladas em termos de compra e venda de força de trabalho por dinheiro, mas sim a propriedade privada da terra, isso é, a mediação da renda capitalizada entre o produtor e a sociedade.

Nesse sentido, para que a produção da unidade familiar obtenha sucesso, não basta a terra e nem o dinheiro do crédito rural. São necessários, segundo Graziano (2004), a capacidade empreendedora e o espírito criativo, o dinamismo na gerência do negócio que implementar. Isso significa, que novas formas de ser, viver, pensar e produzir internalizadas são muitas vezes consideradas modernas e contraditórias. Por outro lado, a dificuldade de desenvolver o trabalho coletivo, como propõe Guilherme, esbarra no isolamento histórico a que essas mulheres e homens foram submetidos e submeteram-se. Para Martins (1980, p. 15) “as suas condições individuais e familiares de trabalho, isolamento, produzem também uma consciência, uma representação que reflete e expressa esse isolamento”.

A todo o momento os sujeitos do campo estão envolvidos com essa relação entre terra e trabalho. Em diálogo com Brandão (2007, p. 39) afirmamos que uma racionalidade centrada no lucro, na competição, na competência especializada e na competição legitimada como uma forma quase única de realização do “progresso” quebra o que resta ainda de visões e vivências tradicionais de tempo-espço rural e modos de vidas.

O próprio discurso desses assentados coloca-os diante de dois aspectos significativos que nos ofereceram pistas para essa resposta. Se de um lado há a percepção das necessidades práticas da vida cotidiana, como a soberania alimentar, problemas com o solo, da organização

do trabalho para melhorar a vida de assentado, questões que são reafirmadas na narrativa do Francisco:

Porque todo mundo mundo pegar o gado e butar vinte tarefa trinta tarefa vai morrer de fome. Porque vender o gado pra comprar farinha não vai dar. Nós temo que limitar a criação, saber presevar a natureza, saber zelar umas parte de terra pra gente movimentar o certo. Por que for infestar tudo de capim aí vai infestar a pobreza mais do que já tá. (FRANCISCO 45 anos em GRUPO FOCAL em Jul-2006)

Do outro lado, a percepção do “não saber” e “do saber não fazer” limita as possibilidades desses sujeitos de produzirem e avaliarem seus saberes. Isso implica que o desejo de saber fazer esbarra no próprio acesso ao mundo e ao que ele disponibiliza para a dinâmica da vida e da produtividade para o trabalhador da terra. Uma realidade que também passa a ser discutida por esses sujeitos:

nós temos que pegar força. nós só pega força se nós tiver unido em associação. dentro da cooperativa. com os documentos em dia e, em dia com os pagamento da cooperativa. (ZE BRILHANTE 52 anos em GRUPO FOCAL em Jul-2006)

Através do estudo a gente consegue tudo que quer. Consegue a melhora pro lote por que a gente pode ir buscar. Pode pedir. Se a gente não tem estudo não pode ir lá fora de jeito nenhum falar com o técnico pra vim aqui. Porque tanto faz o técnico dizer uma coisa pra gente sem estudo vai passar pro outro lado.

É que nem o pessoal da EMATER, eles veio aqui, aí rapaz eu plantei um feijão e ele não deu bem ele ramou muito, brotô muita flor e não segurou a carga. Aí perdi tudinho (ANTONIO 38 anos em GRUPO FOCAL em Jul-2006).

e a gente tendo educação o cara vai lá entra na CONEF, o técnico vem ensina o cara dirigir, ensina o cara trabalhar viu. Por que ele ensina? Porque a gente tem uma educaçãozinha. Então eu já aprendi muita coisa depois que já entrei nessa aula aqui. Já aprendi primeiro pra pode tanger aquele começo de sítio eu passei quarenta horas de aula. Só uma galinha, mais fui pro Timbozal, pra 25 de junho. Aí recebi meu certificado, aí comecei a tanger

aquele começo de sítio. Já sei fazer o manejo, sei fazer tudo. Se eu não tivesse ido, eu não aprendia ali. Eu aprendi aquilo li. (BENÉ 50 anos em anos em GRUPO FOCAL em Jul-2006)

Diante dessa nova seqüência de argumentos, percebemos que a busca do saber não se trata apenas do saber técnico. É necessário considerarmos que o mundo do assentamento que se construiu no processo de luta pela terra exige, hoje, além dos parâmetros dados pela tecnologia, um dinamismo empreendedor antes dispensado pela informalidade da economia. Para Graziano (2004), a capacidade criativa do produtor, na técnica da produção e no comércio, e o sentido pró-ativo de sua atitude acabam se constituindo no requisito imprescindível para o sucesso de sua atividade no campo.

e através da aula, se Deus quiser, a gente vai tanger o que quer. Nós ainda vamo ter terra que dê nossa árvore, que dê nossa agricultura tangendo mais nós. Porque nós vamos fazer o que. Nós vamo fazer grupo. Nós vamos nos reunir em grupo. Só um não faz força, mais dez, reunindo todos os dez têm força de vontade, sabe ler, vamos lá buscar recurso nós. Nós trás, mas se dois sabe ler o resto não sabe, o cara peleja umbora. Ele aresponde não vou não, tu é doido. Que diabo, vou fazer lá. Vou ficar é preso. Assombrado com medo. A pessoa que não sabe ler é assombrada de nascença, se meu filho estudasse e tivesse um saber melhor ele podia ajudar a gente mais na frente. O que nos queria é que nossos filhos se tornasse técnico agrícola.

Enfim, essa “nova ruralidade” do assentamento, os saberes que mulheres e homens assentados buscam para a sua atividade produtiva não são apenas os das técnicas de produção, mas também da comunicação e criatividade. Configuram-se como os caminhos apontados por esses sujeitos, não apenas para sustentabilidade, mas também para a autogestão do assentamento.

5.4 Esquema do processo de análise do estudo das representações sociais do eixo central das representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida.

Retomando algumas idéias centrais, podemos dizer que a representação social partilhada pelas mulheres e homens do assentamento federal da CIDAPAR, comunidade do Caldeirão, configura-se numa rede de sentidos que se inicia a partir da referência primeira da escola como um direito social negado, como um espaço de todos.

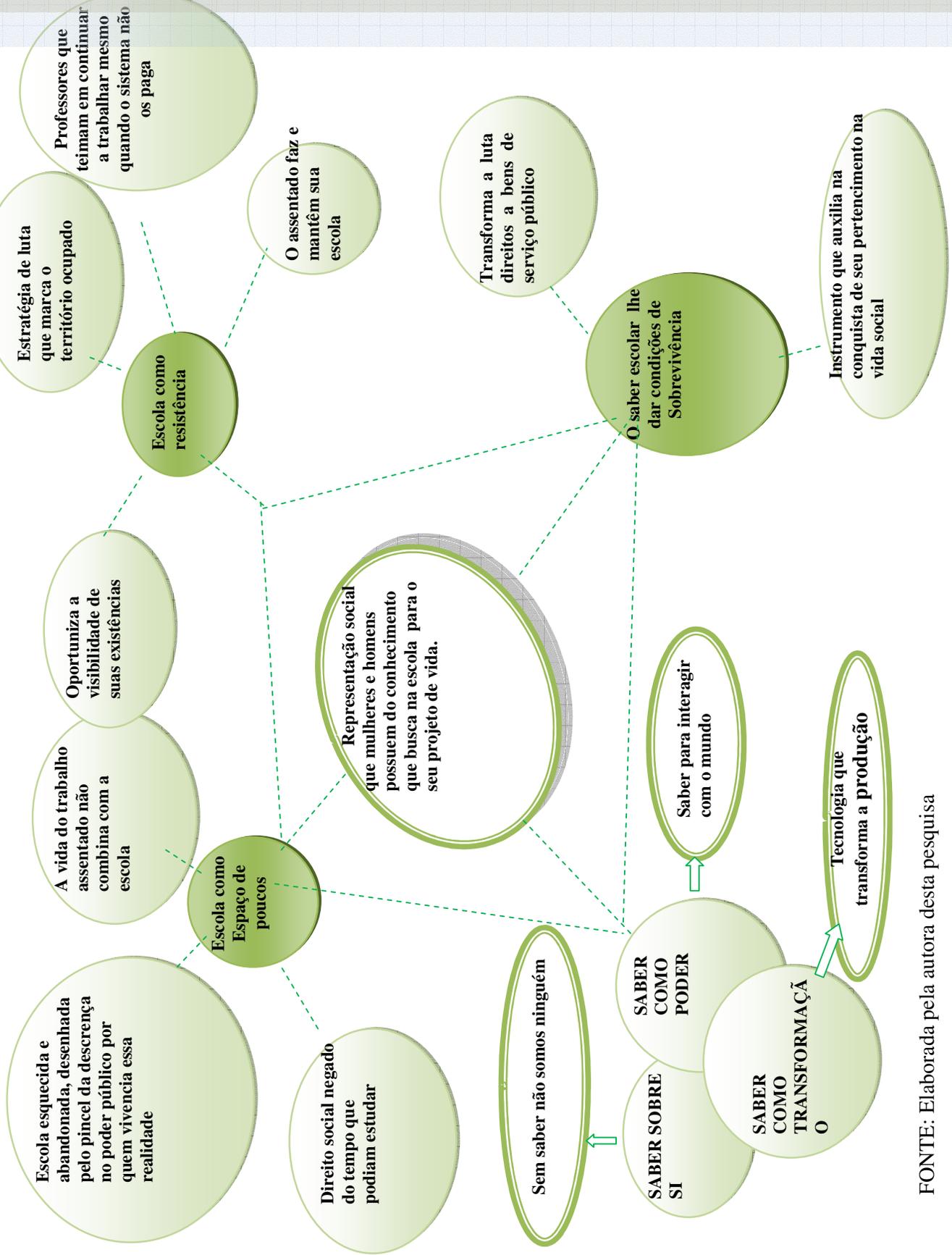
Essas representações são ancoradas nos valores construídos na própria experiência educacional de vivências entrecortadas, seja no âmbito escolar propriamente dito, onde constroem as imagens de incompletude de ciclos vividos ou do distanciamento entre a escola e o trabalhador da terra, seja, nas experiências paralelas, nas quais a família tomou para si a responsabilidade do repasse do saber escolar.

É importante salientar que na dinâmica de construção do assentamento CIDAPAR, a luta do saber escolar é um exemplo da reconfiguração da própria dinâmica de luta pela cidadania desses sujeitos. Diante da realidade da mudança social e cultural que se configura com a construção do assentamento, o saber escolar passa a representar para essas mulheres e homens a garantia de sua identidade de ser trabalhador da terra. É a lógica de que, se no passado o assentamento garantiu a sua identidade de trabalhador na terra (foi o ponto de chegada), hoje, esse sujeito necessita garantir a permanência na terra e de sua identidade conquistada. Nesse sentido, o assentamento configura-se como ponto de partida para uma nova dinâmica cultural e social.

A representação social do saber escolar instrumentalização para que mulheres e homens da comunidade do Caldeirão, assentamento CIDAPAR, possam manter sua relação com a terra e sua identidade de trabalhador da terra é ancorada em três valores: a) Saber sobre si : Sem saber não somos ninguém; b) Saber como poder: o saber possibilita interagir e construir novos saberes; e c)Saber como transformação: o saber fornece conhecimento para transformar a existência do trabalhador da terra do cabo da enxada para uma forma de produção que lhe possibilite uma vida mais digna.

- Representação Social
- Idéia central (OBJETIVAÇÃO)
- Ancoragem
- Ligação entre a Representação e a objetivação.
- ligação entre as diversas objetivações que materializam a representação social.
- Ancoragens que dão sentido a objetivação.

Figura 14 Esquema do processo de análise do estudo das representações sociais do eixo central das dimensões.



FONTE: Elaborada pela autora desta pesquisa

6- Nas veredas do campo as nossas tintas que contornaram as representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida abrem as trilhas para novos horizontes

Ao iniciar este trabalho convidamos o leitor a fazer uma viagem, para que juntos visitássemos as etapas desta pesquisa vivida por nós para que conhecêssemos os tons, as imagens e os sentidos que nos possibilitaram a fazer as conexões entre a estrutura do trabalho e o nosso próprio processo de análise das representações sociais que mulheres e homens assentados possuem sobre os saberes que buscam para o seu projeto de vida. Em nosso jogo de tintas entre os tons claros e escuros dos entretons, estivemos imersos em um campo de polifonias, mas chegou o momento em que precisamos fazer uma parada e realizarmos uma leitura das imagens e dos significados que conseguimos elaborar em nosso estudo.

Diante dos contornos e das formas que traçamos na trajetória desse trabalho a partir da nossa leitura dos significados que emergiram dos discursos de Antonio, Bené, do Sr. Benedito, de Carlos, Francisco, de José Guilherme e José Ivan, de Seu Manduca, de Maria de Nazaré, de Maria do Socorro, de Nazaré, de Raimundo e de Zé Brilhante, temos a certeza de que esta tela por hora tem seus pincéis e tintas postos em descanso. Construimos uma tela na qual sabemos que essa foi uma das imagens que poderiam ter sido pintadas. Nossos traços em alguns momentos mais fortes e contundentes e outros numa estranha leveza contrastando aos anteriores materializaram o que para nós foi uma trajetória de criações e surpresas.

Iniciamos nossa investigação subsidiada em nossas certezas, apoiadas em teóricos como Charlot, de que a representação social do saber é um conteúdo da consciência- inserido em uma rede de significados. Essa forma de pensar as representações e os saberes conduziu-nos a uma dinâmica em que nossa preocupação configurou-se em identificar, as representações sociais, a partir tanto de seus elementos constitutivos: objetivação e a ancoragem, quanto na análise de seu processo de construção. Isso implicou em um estudo qualitativo de abordagem processual.

Desta forma organizamos nosso estudo a partir de uma estrutura topológica que nos permitiu conectar os elos da teia de sentidos que configuraram o dinamismo em que essas representações foram sendo construídas e inscrevendo-se em uma intensa rede de significados. Assim na tessitura desta pesquisa traçamos a relação dialética dos elementos constituidores deste estudo: Quem sabe? O Que sabe? E qual efeito? Tal como propunha a organização das dimensões sugeridas por Jodelet (2001) para compreensão do processo de construção das representações sociais.

Com o desenrolar da pesquisa, percebemos que identificar e analisar as representações sociais como processo, envolvia em dar vozes às mulheres e homens assentados não apenas aos saberes, mas também ao projeto de vida desses sujeitos. Suas histórias vividas e narradas, que emergiram das lembranças, de tempos passados e dos significados impressos no tempo presente permitiram-nos esse entrecruzamento entre os saberes que buscam na escola e sua importância para o seu modo de vida de ser sujeito assentado.

Nesse sentido podemos dizer que nos deparamos com narrativas de sujeitos que falam de si, de suas histórias e sua gente, num jogo de relação entre o desejo de pertencimento e as relações de poder e de não poder, que permearam suas vidas, como também deparamo-nos com discursos representando as imagens que esses sujeitos possuem em relação as suas condições de existência de ser assentado, para que pudéssemos, não apenas dizer qual a representação que esses sujeitos possuem do saber que buscam na escola, mas também explicar o processo em que essas representações foram construídas

Entrar no universo desses sujeitos, dialogar com suas formas de ser e fazer foi para nós adentrar num campo de polifonias, para dar sentido tanto ao modo de ser e viver no assentamento quanto aos significados que estes sujeitos atribuem sobre si. Este movimento discursivo possibilitou-nos dizer quem são os sujeitos, dessas representações, a partir de seus lugares de assentados, quais são os saberes gerados a partir da condição existenciais de sujeitos assentados e quais são os efeitos desses significados, em relação entre os saberes que buscam na escola e suas perspectivas de vida.

A primeira questão (quem sabe?), ao analisarmos os 13 sujeitos envolvidos neste estudo, na primeira dimensão, encontramos três idéias centrais que nos permitiram identificar a partir dos sujeitos entrevistados as suas características identitárias. Nesse sentido podemos dizer que a tessitura da rede que compõe o primeiro conjunto de representações sociais que esses sujeitos assentados possuem sobre si, corresponde as três idéias centrais: a) Trabalhadores da terra, b) Enraizados na terra, e c) Sujeito invisível diante do Estado.

A imagem de Trabalhador da Terra está ancorada na relação entre o sujeito, o trabalho e a própria terra. Desta forma, os discursos analisados destes sujeitos assentados levaram-nos a inferir que a terra se configura para eles, como a garantia de pertencimento nessa sociedade. Além do mais, esta é o meio de capacidade de garantir proventos para a família por meio do trabalho na terra. Isto significa que a terra é condição de sua vida para esses sujeitos.

Paralelo a essa representação social de sujeito terra, esses assentados, possuem a representação social sobre um Estado omissivo diante do desejo de validar sua cidadania. Na dinâmica da conquista de seus desejos de terra, esses sujeitos, viram na luta pela terra e na

luta pela permanência na terra, o mecanismo de resistência para dar visibilidade diante desse estado omissivo e de exclusões sociais. Portanto podemos inferir que as resistências desses sujeitos em lutarem pela terra, transformaram o desejo em uma luta pessoal, política e social. Disto decorre um novo cenário rural nesta região do Nordeste paraense ao conquistarem o direito de ocuparem aquelas terras e de serem assentados. A trajetória de construção do assentamento CIDAPAR revela-nos que esses sujeitos lutadores pela posse da terra e construtores de uma reforma agrária que lhes fora possível elaborar. Apresentaram assim, outras formas de institucionalização de poder ter essa terra, diante de um Estado omissivo, desacreditado e, ilegítimo para esses sujeitos.

Dessa maneira a representação social que esses sujeitos possuem de si, como trabalhadores da terra, ancoram-se no significado de que sem terra não há existência. Isto fez com que estes sujeitos se transformassem em sujeitos de luta e resistência para garantir sua própria identidade de sujeitos da terra.

Quanto à segunda questão (o que sabe?) refere-se ao estado das representações sociais dos sujeitos assentados sobre o seu modo de vida. Constatamos que a imagem construída e partilhada por estes sujeitos e de um assentamento como um espaço territorial que vive uma transitoriedade “nova ruralidade”. Nesse novo cenário há necessidade de conquistar novas formas de relações e de produção na terra.

Estas imagens apontam-nos para os elementos constitutivos dessas representações a conquista do assentamento forneceu a esses sujeitos novos elementos culturais que os possibilitam reivindicar por sua cidadania diante do jogo do “poder” e “não poder”. O limiar da transitoriedade marcada pelo tempo de uma economia extrativista, de uma agricultura de subsistência, de dificuldades do lidar com a terra, em seus árduos serviços manuais, de ausência de estradas e energia, começa a ser modificado por um novo tempo em que a casa passa ser na margem da estrada. A energia e os agrupamentos familiares começam a obedecer à lógica da vizinhança de rua. Uma dinâmica em que a mudança não depende de que seu ritmo possa a ser regido apenas pelo volume da produção, mas pelo nível de relação que é capaz de estabelecer com este Estado via o INCRA.

Cercados pela lentidão burocrática daqueles que não vivenciam a vida cotidiana do assentamento CIDAPAR, os sujeitos desse assentamento são portadores de significados de história vividas e narradas, nas quais se inscreve o significado da apropriação da terra, como fornecedora de sua existência material e social, na medida em que simboliza e atribui à vida cotidiana os elementos constitutivos de sua cultura e de sua própria identidade.

Desta forma podemos ponderar que no processo histórico de construção do saber, os sujeitos assentados caracterizaram-se pelo desejo de alcançar um determinado nível de desenvolvimento que se pressupõe hoje, para além da ênfase na tecnologia e na racionalidade econômica, uma relação com a sustentabilidade econômica.

Nessa dimensão podemos perceber a relação que envolve a conquista do território, a assistência técnica e alternativas econômicas permeadas de prevenção, manejo dos recursos naturais e formação de comunidades são hoje necessários para que o modelo econômico, desses sujeitos, não entre em colapso, como apontavam os estudos de Souza em 1997 e, que de forma de alguma esse significado já foi incorporado aos discursos desses sujeitos do assentamento CIDAPAR.

Partindo da correlação negativa pelo o pouco investimento de capital, pela falta de tecnologia e melhoramento na agricultura, no solo e nas áreas de pastagens, podemos inferir que a conquista de condições digna de vida via a reforma agrária não deixou de ser uma retórica, uma vez que passar da instabilidade da posse da terra para estabilidade de permanência na terra, implica na melhoria da qualidade de vida.

Na terceira questão (com que efeito ?) partimos das representações sociais construídas no corpus das dimensões que estruturaram esse trabalho para compreendermos o como e o porquê que esses sujeitos possuem sobre os saberes que buscam na escola para o seu projeto de vida foram construídas.

Nesse eixo central de nossa análise a representação social do Estado como omissa reaparece na medida em que esses sujeitos apresentam em suas narrativas, a representação social partilhada da Escola enquanto espaço de poucos. Isto os mobiliza em direção à construção de uma escola como resistência ancorada no significado do saber como um instrumento capaz de auxiliar esses sujeitos, na conquista de seu pertencimento na vida social.

Nesse sentido, o saber escolar que esses sujeitos buscam na escola não se configura apenas em uma instrução escolar propriamente dita. Esse saber se redimensiona a partir da perspectiva de vida do próprio sujeito assentado. Ele constitui-se a partir do **saber sobre si**, sem saber não somos ninguém; **saber como poder**, saber para interagir com o mundo; e o **saber como transformação**, tecnologia para transformar a produção.

Nesse momento de nossa análise observamos atentamente as linhas e os contornos que estávamos desenhando e fomos captando no campo do desejo articulando com as ações de construções de universos paralelos aos sistemas de ensino formais, as formas de resistência desses sujeitos em fazerem-se visíveis diante de um Estado que teima em não enxergá-los.

São sujeitos que criaram entre os seus desejos e suas relações no universo de sua territorialidade cultural, a resistência para garantirem sua identidade de ser assentado, criando em espaço (território) e tempo (histórias de vidas) maneiras diferenciadas e similares de construir um saber escolar de maneira bem mais significativa do que podemos imaginar, que reinventam as formas de ser e de viver no campo sem perder sua relação com a terra.

Nesse sentido esses sujeitos assentados são sujeitos da Terra, são sujeitos de desejo de pertencimento nessa sociedade e de desejos de saber:

Saber sobre si, sem saber não somos ninguém; é o saber que possibilita a permanência de sua identidade de Trabalhador da terra. Ele envolve a relação entre o “que sabe” e o “que não sabe” numa dinâmica em que a apropriação daquilo que não sabe constitui como necessário para a sobrevivência. É a consciência da incompletude que direciona o sujeito do campo para a busca do saber.

Saber como poder corresponde ao saber para interagir com o mundo e com sujeitos iguais e diferentes a eles, e de desejo de saber para ser capaz de viver e circular em mundos diversos e diferentes do seu território do assentamento. Nesse sentido retomamos a idéia de que o saber que busca na escola precisa estar ligado à malha da vida numa dinâmica correlacional entre o saber prático e o social. Nem sentido não se trata de um saber superior, mas sim de um saber que dê conta de suas inscrições em sua nova ruralidade. Dito de outra forma, um saber que possibilita como falamos anteriormente superar as limitações de seu modo de vida por outras formas de apreensão da realidade pautada em três eixos : o **entender**, **o pensar e o agir**. Enfim um saber como possibilidade de comunicação e interação com o mundo, traz implícito o desejo do direito de os grupos e dos indivíduos descreverem a si próprios, de falarem de seus lugares, de contarem as suas versões das suas próprias histórias, de apropriar-se e confrontar-se com outras narrativas, inclusive as científicas para darem conta de suas novas inscrições sociais

O **saber como transformação** envolve o desejo de superação do árduo trabalho braçal por tecnologia para transformar a sua produção gerando uma condição digna de vida numa relação triangular entre **produção**, **capacidade criativa** (desta produção) e **comunicação** (trocas de experiências e capacidade de argumentar com os técnicos) como caminhos para a auto-gestão do lote e do próprio assentamento.

Diante dessa imagem que construímos, a análise desliza, e começamos a nos perguntar a escola com seus muros e formas fixas, estaria disposta a flexibiliza-se para entender e aceitar desejos de saber dos sujeitos assentados como eixos fundantes de sua proposta de ensino?

Que tipo de escola daria conta desses desejos? Mais uma vez, fizemos uma parada e percebemos que a imagem construída dos saberes que essas mulheres e esses homens buscam na escola para os seus projetos de vida, embora inconcluso pois é o nosso olhar, eles permitem dar visibilidade às vozes desses sujeitos que a escola projetada implicitamente a partir das representações sociais dos saberes que buscam para o seu projeto de vida, não pode ser uma escola com estruturas, culturas e valores consolidados. E, sim uma escola que esteja voltada para o desenvolvimento desses sujeitos não apenas como sujeitos de relações, mas, como homens que ao invés de tornarem-se submissos, possam se sentir como cidadãos, capazes de atuar no mundo como agentes da transformação, conseguindo interagir com ele e nele, definindo o seu papel nessa sociedade, transformando a compreensão de si mesmo, do seu mundo de relações e das coisas.

Referência.

ABELÉM, Auriléa. Assentamentos da reforma agrária na fronteira amazônica. Pág. 213. In HÉBETTE, Jean. Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: EDUFPA, 2004.

ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do capitalismo agrário em questão. Campinas: Hucitec/ed. Da Unicamp, 1998.

ABRAMOVAY, R. O capital social dos territórios: representando o desenvolvimento rural. Fortaleza CE: to sustentável, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. Pág. 103/116 in Molina, Mônica castagna ed. Do campo em pesquisa questões para reflexão- Brasília, 2006.

_____. Brasília, DP; coleção por uma educação do campo, nº 5; 2004.

_____. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo & Frigotto, Gaudêncio (orgs). A cidadania negada: políticos de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez;(Buenos Aires, Argentina): CLACSO, 2001, p. 270- 279.

_____. Trabalho- Educação e teoria pedagógica In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século Petrópolis: vozes, 1998.

_____. Escola, Cidadania e participação no campo. Brasília. Em aberto setembro, 1982.

ASSARÉ, patativa. Cante lá que eu canto cá. Petrópolis, RJ: vozes, 1991 Pág.137.

AZEVEDO, Alessandro Augusto. “Trabaio e ensinaçõo pra rude e estudo é bom pro caba conseguir emprego melhor: falas representações sociais evidencias da educação popular na reforma agrária”. 2006. www.capes.gov.br.

BAGU, Sergio. Economía de la Sociedad colonial, Buenos Aires, 1949. Cap. V.

BANCHS, Maria Auxiliadora, Representaciones Sociales em Prociso: Su análisis através de. 401-424. grupos Focales, In Moreira, Antônio da Silva Paredes org. sociais João Pessoa: UFPB: editora universitária, 2005.

BASTOS, Ronald Corecha. Atuação do MST, na estrutura jurídico agrária do Pará. Belém CESUPA 2002.

BECKER, Bertha K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários . Parcerias estratégicas- Número 12- Setembro 2001.

_____, Amazônia São Paulo, Ática, 1990.

_____, Geopolítica da Amazônia. A nova Fronteira de recursos, Rio de Janeiro, Zahar, 1982

BERGAMASCO, S.M.P.P. et al Prod. Familiar e Biotecnologia: Paradoxos em discurso. UFSC. 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Tempos e espaço nos mundos rurais do Brasil. P. 37-64. Ruris: revista do centro de estudos rurais/ Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Vol. 1, n° 1 (2007). Campinas: UNICAMP/ IFCH, 2007. 200p.

_____. A educação popular na escola pública. Petrópolis, RJ: vozes 2002.

_____. A educação como cultura, Campinas, São Paulo; Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Zaia(org). A crise dos paradigmas e a educação. 6º ed. São Paulo: cortez: coleção questões da nossa época, vol. 35; 2000.

BRASIL, CARDOSO, Fernando Henrique. Brasília. Plano Nacional de Reforma Agrária. 1997

BRASIL, HEINEM. PNRA 2003. Brasília- Plano Nacional de Reforma Agrária. Governo Lula 2003.

BRASIL. RANIERI, S.B.L., Retrospecto da reforma agrária no mundo e no Brasil. 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Base da Educação 1996

BRASIL, Relatório do Ministério de educação e Cultura, 2004.

BRASIL, Diretrizes Operacionais do Campo, 2003

BRASIL, relatório de pesquisa nacional de Educação na reforma agrária MEC/INEP/INCRA-2006.

BRASILIA, Plano Nacional de Reforma Agrária. Governo Fernando Henrique Cardoso 1977.

BRASILIA, Plano Nacional de Reforma Agrária. Governo Luiz Inácio da Silva.

BROWNE, G.P. A lei das terras de 1850 e a imigração. In Simpósio nacional dos professores de história, 8, 1975, Aracaju. Anais...São Paulo. [S.N.], 1976.

BOFF, Leonardo. Saber cuidar. Ética do humano. Compaixão pela terra Petrópolis: vozes, 1999.

CERTEAU Michel de. A cultura no Plural. Tradução Enid Abreu dobranszky. Campinas Papyrus, 1995

CERTEAU A invenção do Cotidiano 2 Morar e Cozinhar Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes 1996.

CALDART, Roseli S. 2004. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. IN: MOLINA, Mônica C. e JESUS, Sônia M.S.(orgs) contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002. Coleção por uma educação no campo, n° 5.

CANDIDO, Antonio. 1967 In. O significado de raízes do Brasil , p. 9-12. In HOLANDA, Sergio Buarque Raízes do Brasil, 26. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

CANCLINI, Nelson Garcia. As culturas populares no capitalismo. São Paulo. Brasiliense, 1983.

CARDOSO, Fernando Henrique. In Brasília. Plano Nacional de Reforma Agrária. 1997

CASTRO, I.E de. A questão regional em fins do século XX- teórica, conceitual, metodológica e empírica. Relatório do Seminário Integrado Interinstitucional dos Programas de Pós-graduação em geografia das universidades de Londrina e Maringá. Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

CASTRO Edna. Território, Bio diversidade e saberes de populações tradicionais In. DIEGUES, Antonio C. (org) Etnoconservação novos rumos para a produção da natureza nos trópicos. São Paulo. Hucitec. Hapaub/USP, 2000.

_____. Tradição e modernidade a propósito de formas de trabalho na Amazônia. Papers do NAEA, n 97 UFPA. NAEA, 1998

_____. A questão urbana na Amazônia, p.165-176. In Estudos e Problemas Amazônicos. Historia social da economia e temas especiais CEJUP, 1994

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. São Paulo; 2000.

CIAMPA, Antônio da Costa. A estória de Severino e a história da Severina. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DA MATTA, Roberto, Carnavais, Malandros e Heróis. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

D'AMBRÓSIO. Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Atenas, 1997 Pág.: 35

DECLARAÇÃO FINAL Por uma Educação do Campo, II Conferencia nacional Por uma Educação do Campo, Luziania GO, 2004.

DIXMIER J, General topology; Springer- Verlag, 1981. Capítulo VI(cópia em pdf).

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos/ Norbert Elias; organizado por Michael Schröter, tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1994.

FALESI, EMBRAPA/CPATU- Boletim pesquisa 14. Belém, 1980

FAO Aspectos de La reforma agrária em Brasil. Informe de La visita de La mision de La FAO 1968 (MIMEOGRAFADO)

FERNANDES, Bernardo Maçano. Espaços agrários de inclusão e exclusão social: Novas configurações do campo brasileiro. Universidade estadual de São Paulo. Presidente Prudente, Brasil. 2003.

FREIRE, Gilberto, Vira mundo , música s/d

FUNAI, relatório de viagem AI Alto Rio Guamá 2SUER Belém 1982

GARCIA, D.P.(coord.) Agricultura familiar em áreas de reforma agrária: estudo de sistemas agrários nos municípios de Boa Ventura(PR) e Quilombo(SC)- região sul. Brasília: Incra/2000. 72p.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo local na pesquisa em ciências sociais e humanas/ Bernardete Angelina Gatti Brasília: líber livro Editora, 2005. 77 p.(Série Pesquisa em Educação; 10).

GRAZIANO, Xico. O carma da terra no Brasil/ xico graziano- São Paulo: A girafa editora, 2004.

GUEAJA – relatório final do projeto “ Alfabetização cidadã/nordeste paraense campus de Bragança UFPA/INCRA/MDA- 2006

GUEVARA, Ernesto Che. Revista série culturas, histórias & Mitos Editora Escala, p. 46. 2006

HABERMAS, Juergen. A crise da legitimação do capitalismo tardio. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980.

HÉBETTE, Jean. Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Vol.1 Migração, colonização e ilusões de desenvolvimento /Belém,EDUFPA,2004

_____. Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Vol.2 A questão agrária:problemas e conflitos não resolvidos. /Belém,EDUFPA,2004

_____. Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Vol.3 Os grandes projetos. A questão ambiental:problemas e propostas. /Belém,EDUFPA,2004

_____. Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Vol.4 Um novo campesinato amazônico. O papel das instituições científicas e de seus pesquisadores. /Belém,EDUFPA,2004

HEINEM. In Brasília- Plano Nacional de Reforma Agrária. Governo Lula 2003.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. G.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HEREDIA, Beatriz; MEDEIROS, Leonilde S. de; PALMEIRA, Moacir; CINTRÃO, Rosângela, e LEITE, Sérgio(coords.)(2001). Impactos regionais da reforma agrária: Um

estudo sobre áreas selecionadas. Rio de Janeiro, CPDA/ UFRRJ- Nuap/ PPGAS/ UFRJ. Relatório de Pesquisa.

_____. A morada da vida: trabalho familiar de pequenos produtores do Nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

HOLANDA, Chico Buarque, Musica s/d

HOLANDA, Sergio Buarque Raízes do Brasil, 26. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. Rebeldes Primitivos. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Bandidos . Rio de Janeiro: Ed. Forence Universitária, 1976.

HUIDOBRO, Juan Eduardo Garcia e MARTINIC, Sérgio . Cultura popular e proposiciones para una discusion. Santiago,CIDE doc. Trabajo n.7 1983 . In BRANDÃO, Carlos Rodrigues, A educação como cultura, Campinas, São Paulo; Mercado das Letras, 2002.

IBGE Censo Demográfico de 2000.

I BGE/PNAD 2004

INCRA – relatório 2007 da Superintendência Regional do Estado do Pará SR01 . SIPRA – SDM relatório 0228/ 12.07.2007

_____. Diagnostico sócio econômico dos Programa de Assentamento da Reforma Agrária. 2004.

_____ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.Superintendência Regional Do Pará – SR.01/PA, Plano plurianual 2000-2003.Belém [s.d]

_____. Principais fatores que afetam o desenvolvimento dos assentados de reforma agrária no Brasil. Coord. Carlos Guanzioli. v.4, 1999.

JANNI, Octavio. Pensamento social no Brasil. Bauru, SP: EDUSC, 2004. Pág. 73 (coleção ciências sociais).

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. As múltiplas inteligibilidade na produção dos conhecimentos práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. P.50-59 In MOLINA, Monica Castagna Educação do Campo e pesquisa. Questões para reflexão. Brasilia. MDA,2006.

JODELET, Denise. As representações sociais (tradução Lílian Ulup) Rio de Janeiro: Ed. Verj. 2001.

_____.(org) Aids e Representações sociais. Natal: EDUFRN, 1998.

_____. (1986). La representación social: Fenômenos, concepto e teoría. In. MOSCOVICI, S. (org.) Psicologia social II. Barcelona: Ediciones Paidós.

JOVCHELOVITCH, Sandra(1994). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais em Sandra Jovchelovitch y Pedrinho Guaresqui(orgs). Textos em representações sociais. Petrópolis: vozes IN. BANCHS, Maria Auxiliadora. Representaciones Sociales en Proceso: su análisis através de Grupo Focales. UFPB/ Editora Universitária, 2005. Pág. 404.

JÚNIOR, Edgard Martiello. “Educação Física, saúde coletiva e a luta do MST: Reconstruindo relações a partir das violências. 2002. www.capes.gov.br.

JUNQUEIRA O. Alas, L.& PASSOS M. Dias , A. Tomita: Topologia geral(notas em dvi).

KITAMURA, P.C. a Pequena agricultura no nordeste paraense. Belém. Pa. Embrapa-CPATU. 1993.

KOUBI, Pr. Geneviève, entre sentimentos e ressentimentos – as incertezas de um direito das minorias.(tradução: celene M. Cruz e Clémence Jouet- Pastré), 2000- no preto. Pág. 40.

LAROSSA, Jorge, e LARA, Nuria Perez de Imagem do Outro. Petropolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

LEFERBVRE, Henri. Lógica formal, lógica dialética. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1979.

LEFEVRE, Fernando. Depoimentos e discursivos: uma proposta de análise em pesquisa social/ Fernando Lefevre, Ana Maria Cavalcanti Lefevre. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.(Série Pesquisa; 12).

LEITE, Sergio. Reforma Agrária e Democracia: a perspectiva das sociedades civis. CPDA/ UFRJ. Rio de Janeiro, 1998.

LEVIN (1987) In SILVA, Clêania. Contrutivismo: representações e práticas do professor. Teresina: EDUFPI, 2004.

LIMA, Deborah; POZZOBON, Jorge Amazônia socioambiental- sustentabilidade ecológica e diversidade social. In: VIEIRA, Ima Célia G. it al. (orgs). Diversidade biológica Emilio Goeldi, 2001.

LIPIANSKY, E.M. Identité it communication. Paris: PUF, 1992.

LOUREIRO, Violeta Refkalefskes. Estado, bandidos e heróis: utopia luta na Amazônia/ Violeta Refkalefskes Loureiro. 2 ed. Belém: Cejup, 2001(Coleção Amazônia: 5).

MADEIRA, Margot Campos. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C(org). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 1998, p. 239- 250.

_____. Sociais e Processo Discursivo, In. Moreira, Antônio da Silva Paredes. Org. perspectivas teórico- Metodológicas em representações sociais. João Pessoa: UFPB: editora universitária, 2005 Pág. 459-470.

_____. Aspirações à Educação. Um estudo com analfabetos adultos migrantes nordestinos. Tese do doutorado. Paris: PUF, 1984.

MARTINS, José de Souza. In: história política de los campesinatos latino- americanos. (Casanova, Pablo Gonzáles, coordenador). México: Siglo veintiuno, 1985.

MARTINIC, Sergio. Saber Popular e Identidade. In. Educação Popular. Utopia Latino Americana. São Paulo. Cortez; EDUSP, 1994

MAZZOTTI, Alda J.A. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. In: CANDAU, Vera Maria(org) Linguagens, Espaços e Tempo no Ensinar e Aprender. Rio de Janeiro. DP & A, 2000.

MEDEIROS, L.S. Reforma agrária no Brasil. História e atualidade da luta pela terra. Editora Fundação Perseu Abramo. 2003. 104p.

MORAN, Emilio F. Ecologia humana das populações da Amazônia. Petrópolis, vozes, 1990.

MOSCOVICI. Serge Representações sociais: investigações em psicologia social. (trad. Pedrinho A. quareschi) Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

_____. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro, ZAHAR, Brasília, 1978.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. As representações sociais do projeto de vida dos adolescentes: Um estudo Psicossocial. Doutorada. Psicologia da Educação. DUC- São Paulo, 2002.

NETO, José Maia Bezerra. Terra mulata: historiografia e história social na Amazônia/ José Maia Bezerra Neto, Décio de Alencar Guzman, organizadores- Belém: PAKA- TATU, 2002.

NETO, Luiz Bezerra. Avançar e retrocessos na educação rural no Brasil/ Luiz Bezerra Neto. Campinas, SP.1982

NETO, Antônio José Mattos. O título de posse à luz da legislação de terras do estado do Pará. Belém: UNAMA, 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.(org). cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre as praticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém CCSE – UEPA, 2004.

ORNELLA, Maria de Lourdes Soares. Afetos e Manifestos na sala de aula, SP Annablume, 2005.

PACHECO, Agenor Sarraf. À margem dos “marajós”: cotidiano, memórias e imagens da “cidade-floresta”- Melgaço- PA/Agenor Sarraf Pacheco- Belém: Paka- tatu, 2006. Pág. 90.

PASSADOR, Cláudia Souza. “Um estudo do projeto escola do campo- casas Família Rural(1990-2002), estado do Paraná”, a pedagogia da alternância como referencial de permanência. 2003. www.capes.gov.br.

PESSOA, Fernando. Mensagem. Coleção obra prima de cada autor. São Paulo, Martin Claret, 2002.

Plano Estadual de Educação/ SEDUC-PARÁ 2005

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto á AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos locais. São Paulo: casa do psicólogo, 2005.

PNAD/CENSO. Relatório do Trabalho Infantil, 2001.

PRADO Jr., Caio. “Contribuição para a análise da questão agrária”, Revista Brasiliense, 1970.

PINTO, Zé , Canteres da Educação do Campo s/d.

RANIERI, S.B.L., Retrospecto da reforma agrária no mundo e no Brasil. 2001. In. SPAROVEK Gerd, A qualidade do assentamento no Brasil, São Paulo, Páginas & letras. Editora e gráfica 2003.

RELATÓRIO de Brundtland – Nosso lugar comum, 1987, apud. José Goldemberg, Energia para o mundo sustentável . Correio da UNESCO, Ano 2 n1, Janeiro 1992.

ROSA, Guimarães. Sertões Veredas Rio de Janeiro, nova Fronteira, 1979.

SA, Costa e Tavares (2006) Pág. 45. O rural e urbano na Amazônia diferentes olhares e perspectivas org. Ana Claudia Cardoso. Dimensão I.

SALES, Celecina Maria Veras. Criações coletivas da juventude n campo político um olhar sobre os assentamentos rurais no MST. Fortaleza. Banco do Nordeste do Brasil, 2006.

SACHS, Ignacy. Desenvolvimento sustentável , Brasilia, IBAMA, 1995.

SANTOS, Boaventura, de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do Centro de Estudos Sociais (CES) N.135 Coimbra jan.1999

SANTOS, José V. A construção da viagem inversa. In. Cadernos de sociologia n° 3, Porto Alegre; Ed. UFRGS, 1991.

SANTOS, Gilvan , Cantares da Educação do Campo s/d

SANTOS, Milton. “Espaços da racionalidade”. A natureza do espaço: técnica é tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.

_____. Por uma globalização, do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e Relações Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Tomás Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, D. da. Colonização e zonas pioneiras. Anais da associação dos geógrafos, São Paulo, v. 18, 1973.

SOUZA, Walter Paixão de. Reprodubilidade e uso atual de terras no município de Viseu no estado do Pará. Belém- Pa. 1997.

SOUZA, Clarilza. A escola como instituição pensante: São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

STÉDILE, João Pedro. A questão agrária no Brasil: debate tradicional- 1500-1960/ João Pedro Stedile (org); Douglas Estevam (assistente de pesquisa) 1.ed.São Paulo: expressão popular 2005. 304p. Vol. I 303p; Vol. II 320p; Vol. III 236p.

STÉDILE, João Pedro. Entrevista concedida à revista Caros Amigos, n°39,São Paulo: Casa Amarela, 2000.

STÉDILE, João Pedro, FERNANDES, Bernardo Mançano. Brava gente: a trajetória do MST e a luta no Brasil. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

THERRIEN , J. DAMASCENO M. N. (coords.) Educação e Escola do Campo, São Paulo. Papirus, 1993

THOMPSON, E.P. Costumes em comum. São Paulo: cia das letras, 1998.

VALLE, Marcos, Viola Enluarada, Música 1968

WEIBEL, Leo. As zonas pioneras no Brasil 1955- Rio de Janeiro.

WERBA, G.C.; OLIVEIRA, P.C. Representações sociais. IN: STREY, M.N. et al. Psicologia Social contemporânea, Petrópolis: vozes, 1998 IN. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um estudo de representações sociais de professores do ensino médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. São Paulo: casa do Psicólogo, 2005.