

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUE MULHERES E HOMENS ASSENTADOS POSSUEM SOBRE OS SABERES QUE BUSCAM NA ESCOLA PARA OS SEUS PROJETOS DE VIDA

NEVES, Joana D'Arc de Vasconcelos* – UFPA

NASCIMENTO, Ivany Pinto – UFPA

GT-06: Educação Popular

As práticas vividas e (re)apresentadas pelos sujeitos assentados 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”, mas também, construídas 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.

Neste sentido, propomo-nos (re)construir o campo de partilhas de mulheres e homens de um assentamento federal, acerca das experiências educacionais vividas; dos valores e dos sentidos que 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.

Diante da nossa opção teórico-metodológica pelas Representações Sociais, definimos como aporte os alicerces que sustentam a perspectiva de uma pesquisa

* As autoras desse texto são professoras da Universidade Federal do Pará campus de Bragança, município de Bragança-PA, e Campus do Guama, município de Belém-PA. Atuam no Ensino, Pesquisa e Extensão numa perspectiva multi-campi desta Instituição de Ensino por meio do Grupo de Estudo e Pesquisa em Juventude Representação e Educação-GEPEJRE. Esse texto apresenta os resultados do projeto de Pesquisa desenvolvido pelo GEPEJRE entre os anos de 2006 e 2007.

processual. 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.

Assim, esse trabalho de investigação em campo foi realizado entre junho a novembro de 2006, e análise dos dados foi realizada entre os meses de janeiro a setembro de 2007. A comunidade trabalhada é formada por 16 famílias. 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 forma de tratamento dos discursos dos 13 sujeitos deste estudo constituiu-se na corporificação das teias seqüenciais dos argumentos, não apenas no 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**.

Nesse sentido, assumimos o aporte teórico de Lefebvre (2005) para identificar respectivamente as imagens mentais que correspondem à objetivação e os significados atribuídos a estas imagens que correspondem à ancoragem.

1- Discursos e representações construídas das experiências educacionais

Nesse subtópico, iniciamos com o objetivo de identificarmos e analisarmos nos discursos colhidos das experiências educacionais vividas por mulheres e homens assentados.

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 deste. Histórias de omissão que não apenas corroboram a invisibilidade desses sujeitos, mas também demonstram os sentidos das limitações do ensino nesse assentamento.

O sentimento de abandono expresso nas narrativas de Socorro *Não vem ninguém da prefeitura na escola*, e do Zé Brilhante *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, mas 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 INCRA¹ (enquanto esfera pública federal) tem conseguido² e das suas limitações a respeito do ensino nesse assentamento. O sentimento de abandono salta nas lembranças do Zé, pois o que é dito não é cumprido, por aqueles que representam o INCRA local³:

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. (ZÉ BRILHANTE)

Nessas narrativas, tanto a da Socorro, que ressalta a omissão do poder público local, quanto a do Zé Brilhante, que destaca a limitação da atuação do governo federal, a partir da avaliação de que o INCRA não cumpre promessas, 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.

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* (SOCORRO), 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.

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

¹ Instituto Nacional de Colonização Reforma Agrária.

² O Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária tem investido em implantar cursos em todos os níveis de ensino. Entretanto, até o ano da pesquisa tinha sido implantado na região apenas programas de Alfabetização.

³ - Superintendência Regional do Estado do Pará – SR-1.

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.

Assim se 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 forçam o sistema legal de ensino a reconhecê-los como cidadãos de direito.

A mobilização coletiva para a construção da escola revela a possibilidade de uma atividade mobilizada pelo móbil⁴ do saber escolar, retrata as tentativas desses sujeitos para terem acesso e garantirem a permanência no sistema de ensino. São ações, nas palavras de Elias (2000, p. 194), “de caráter (des)rotinizador” da imagem de invisibilidade desses sujeitos assentados, diante do poder público local.

Nesse caso específico, é uma luta que se materializa a partir da construção de um espaço físico que foi a sala de aula. 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 arumar um professor pra botar pra ensinar essas crianças pra evitar essas viagem e dificuldade da gente atravessar. (SOCORRO e FRANCISCO. síntese do diálogo)

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 :

⁴ 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.

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 lutassem o nosso direito, pra que a gente usasse e usufruísse um prédio melhor.

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.

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 (1970), ou como ações políticas nas análises teóricas de Habermas (1980), mas uma explicação subjetiva do por que da incorporação dessa atitude, uma elaboração consensual do desejo pelo saber escolar de uma parcela significativa dessa comunidade.

Enfim, podemos inferir que a Representação Social de escola que “serve” a esses sujeitos do assentamento CIDAPAR, neste estudo, denota 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.

2 O que as mulheres e os homens assentados falam do valor atribuído para o saber escolar

No sentido, de compreender a construção da Representação Social do saber que buscam na escola para seus projetos de vida, o saber constitui-se na possibilidade de transformar esses sujeitos em seres sociais responsáveis pelos seus atos, inclusive pelo seu refletir é manifestado na narrativa de 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 lutar 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.

Essa metáfora coloca-nos diante da 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 sua existência. 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 Souza (1997, p.60), 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.

Mais do que reforçar uma constatação dos assentados, os estudos de Souza 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.

Nessa dinâmica, não podemos deixar de inferir que a própria constituição do assentamento, com todas as limitações, é impactante na vida desses sujeitos assentados. Segundo Sérgio Leite (1998, p. 4), ele 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 [...] e o assentamento é ponto de partida, ou seja, a partir da constituição do projeto, esses atores passam a falar de uma perspectiva diferenciada.

Assim, a dinâmica da construção dos assentamentos, implica na luta pelo pertencimento na sociedade. Isso significa que o assentamento constitui-se um território cultural em que a práxis social ainda depende dos sistemas de financiamento federal para a satisfação das necessidades pessoais e de sua família. Nas palavras de Hébette (2001, 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.

O valor que se atribui à escola constitui-se, uma importante reflexão para compreendermos os significados que ancoram a busca do saber escolar por sujeitos assentados, organizados a partir de 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.

2.1 Sem saber não somos ninguém

Na análise da primeira 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 elaborados 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)

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)

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 um aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado”.

A busca pelo saber, por parte dessas mulheres e homens assentados, é a conquista de sua independência, como expõe Nazaré, 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.

Se no argumento de Francisco, a idéia central institui a educação como elemento que o liberta do sentido de ser tangido, guiado pelo outro. No trecho seguinte, o saber ler e compreender uma mensagem reafirma a necessidade do saber para garantir a autonomia, simbolicamente descrita na idéia de não deixar-se cair nos buracos, nas lacunas que possuímos para o enfrentamento cotidiano da vida.

A percepção dos assentados, como sujeitos de saber é demarcada em suas narrativas quando estabelecem que existe diferentes saberes. O “saber que sabem”, que implica tanto a sua mobilidade social, quanto a condição de sua produtividade; e, o “saber que não sabem”, que limita as suas condições de se relacionar com o mundo trazido pela nova dinâmica do território do assentamento.

O “saber que sabem” determina as ações cotidianas é expresso no discurso de Guilherme *Aquí estão muito acostumados no dia a dia, hoje não vou trabalhar mais vou no rio pescar. Se eu não quero trabalhar hoje, vou pro mato tirar açaí*, 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 nós fica um pouco perdido, não sabe pra onde ir.*

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* (ANTONIO). Isso significa que esses sujeitos percebem que a própria dinâmica da vida possibilita adquirir saberes diferentes.

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”. Isso acontece sem que, no entanto, esses sujeitos assentados percam a sua referência de sujeito da terra. É uma busca de equilíbrio entre capacidade de suprir suas necessidades básicas e a sua permanência na terra. Desejos e sonhos que também são expostos por Francisco:

no meu lote meu desejo meu sonho era fazer minha criação, ter meus bichoziños e, fazer meus trabalhos na roça pra mim manter deles. Hoje eu já consegui, graças a Deus, um sítiozinho. Não tá bem organizado mas, já tá bem começado.

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. Dito de outra forma, a sua condição de ser trabalhador da Terra, assentado reconhecido pelo INCRA, lhe impõe novas necessidades de “saber” para manter essa identidade conquistada.

2.2 O saber que possibilita interagir com o mundo

O significado de saber que apontam a necessidade de construir uma capacidade que lhe permita viver na interface entre os mundos distintos, a cidade e o território cultural do assentamento corresponde a um conjunto de conhecimentos que **proporciona a capacidade de interagir e comunicar-se com o mundo, um saber enquanto poder.**

Nessa dinâmica, o saber que se busca na escola é descrito nas narrativas dos sujeitos assentados pela própria necessidade do viver. Como nos diz Arroyo (2006, p.107) “o direito à educação se atrela à produção e reprodução mais elementar da própria vida”. 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:

e 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. (ANTONIO)

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)

Assim, o saber da “*boaleitura*”, do “*saber escrever*” e do “*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.

Na 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, ele é um saber prático, pois precisa responder a uma necessidade vivida e experimentada, quanto possui o caráter social. 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”.

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”. 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. Eles querem aprender a falar para dizer com suas próprias palavras o que acreditam ser as suas verdades..

Nesse sentido 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 conversa, e a pessoa, que é besta que nem eu, nem conversa 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 insinar a ser inducado também. Os pai tem que ajeitá os filho, não é só butá na escola pra aprendê e se daná roubá o que é dos outro. Isso aí num é inducação não. (MANDUCA)

As vez a gente vai falar alguma coisa na frente duma pessoa mais ou menos, e a gente não sabe. Fica nervoso [...] saber pelo menos falar. As vez a gente sabe que o cabra tá só jogando conversa fora, a gente fica calado pra modi num sabê falá. (FRANCISCO)

A seqüência de argumentos na fala de Francisco permite-nos dizer que esses sujeitos buscam o saber que lhes permitem falar sem se intimidarem com o seus interlocutores. Isso implica na 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, na medida em que 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)

Sabe qual é uma das coisa que eu tenho uma inveja das pessoa que tiveram oportunidade de estudar e se formar. Quando a gente vai conversa 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)

Fazendo um paralelo do desejo de Bené que não quer ser o besta, e a seqüência argumentativa de José Ivan que não se quer deixar enganar pelos políticos, 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 nos permite dizer que esses sujeitos anunciam em sua perspectiva de saber o desejo de conhecimentos que lhes possibilitem o libertar de sua condição de prisioneiro do não saber. Um saber como possibilidade de comunicação e interação com o mundo, que os capacitem a se descreverem, de falarem de seus lugares, de contarem as suas versões das suas histórias, de apropriar-se e confrontar-se com outras narrativas, inclusive as científicas para darem conta de suas novas inscrições sociais.

2.3 O saber que capacita para as atividades produtivas e para a vida na nova ruralidade

Nesse terceiro subtópico, elencamos os sentidos 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.

Nesse campo, 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.

Nesse depoimento, percebemos de forma explícita a marcação do campo de saberes que o 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, para auxiliar em suas atividades. O conflito “do que sabe” e “do que ainda não sabe” destaca a necessidade de outros saberes, além do saber do agricultor, nesse caso, a informática.

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.

Segundo Graziano (2004), milhões de pequenos agricultores em todo o mundo sofrem o drama da sobrevivência. A luta pela sobrevivência, estabelece o paradoxo de manter o trabalho e a renda, a partir dessa identidade de pequenos agricultores rurais, quando os mercados globalizados e a tecnologia ditam regras impeditivas à organização tradicional do campo.

A dinâmica da agricultura desses trabalhadores da terra, que consiste, principalmente na derrubada da floresta e em seguida da capoeira para garantir os nutrientes do solo encontra-se comprometida na medida em que as famílias aumentam. Isso significa que o tempo de “*pousio*” dessas terras diminui, trazendo consequência para agricultura realizada por esses sujeitos.

A percepção dessa realidade emerge nas narrativas dos sujeitos assentados a todo instante, é marcada por opiniões 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)

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)

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)

Eu acho que se a gente conseguisse ajuntar 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)

Vale salientar, como afirma Martins (1985), a pequena unidade camponesa (assentado) 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.

Assim, 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. Isso implica em novas formas de ser, viver, pensar e produzir são muitas vezes consideradas modernas e contraditórias. Por outro lado, a dificuldade de desenvolver o trabalho coletivo, como propõe Guilherme, esbarra no isolamento histórico que essas mulheres e homens foram

submetidos e se submeteram. Para Martins (1985, p. 15) “as suas condições individuais e familiares de trabalho, isolamento, produzem também uma consciência, uma representação que reflete e expressa esse isolamento”.

O próprio discurso desses assentados coloca-os diante de dois aspectos significativos que mostram de um lado a percepção das necessidades práticas da vida cotidiana, como a soberania alimentar e de outro lado os problemas com o solo e da organização do trabalho para melhorar a vida de assentado. Questões que são reafirmadas na narrativa do Francisco:

Se todo 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)

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)
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. (ANTONIO).

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.

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.

Considerações do estudo

A nossa análise da representação social mobiliza os sujeitos assentados em direção a 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 que se busca na escola não se configura apenas em uma instrução ele se constitui a partir do saber que esses sujeitos possuem sobre si, **sem saber não somos ninguém**; do saber que estabelecem na relação do seu próprio território cultural que dimensiona o saber enquanto poder: **saber para interagir com o mundo**; e finalmente que permita as transformações: o **saber enquanto transformação** que conhecimentos que envolvem a transformação da produção.

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 enquanto 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 enquanto 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 se 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, 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, lhes 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.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. Escola, Cidadania e participação no campo. Brasília. Em Aberto. setembro, 1982.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. São Paulo; 2000.

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, 2000

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.

GRAZIANO, Francisco. O carma da terra no Brasil. São Paulo: A girafa editora, 2004.

HABERMAS, Juergen. A crise da legitimação do capitalismo tardio. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1980. Pág. 128.

HOBBSAWM, Eric. Rebeldes Primitivos. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

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.

MARTINS, José de Souza. In: história política de los campesinatos latino- americanos. (Casanova, Pablo Gonzáles, coordenador). México: Siglo veintiuno, 1985.

MOSCOVICI, Surge. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro, ZAHAR, Brasília, 1978.

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.

SOUZA, Walter Paixão de. Reprodibilidade e uso atual de terras no município de Viseu no estado do Pará. Belém- Pa. 1997.