

## HISTÓRIAS E APRENDIZADOS DE VIDA NA PEDAGOGIA DO CAMPO

Evandro MEDEIROS

Campus Universitário de Marabá/UFPA

evandrom@ufpa.br

Maura Pereira dos ANJOS

EFA/NEAF/CAPEB

maura\_anjos@hotmail.com

**Resumo:** *Este artigo discute a formação de educadores oriundos de áreas de Assentamentos no Curso de Pedagogia do Campo, ofertado pela Universidade Federal do Pará, na região sudeste do Estado. Nosso objetivo é entender a influência das histórias de vida na formação de educadores. Utilizamos como metodologia a análise das produções/relatos das histórias de vida (JOSSO, 2004). Os resultados, a partir da análise dos relatos, são que as marcas e aprendizados gerados da sua condição de agricultor(a), dos processos migratórios que vivenciaram, da participação nas lutas e ocupações da terra em que moram, a vivência descontínua entre campo e cidade, e as consequências, como as diversas interrupções na escolarização, contribuíram tanto na sua constituição como sujeitos, transformando-os em militantes do movimento sindical, como para tornarem-se educadores nas localidades onde moram, e educandos em formação.*

**Palavras-chaves:** *Formação de Educadores. História de Vida. Educação do Campo.*

**Abstract:** *This article has as main goal to discuss the education of the educators from areas of settlement in the course of pedagogy of the countryside. Given by the Universidade Federal do Pará. In the southeast region of the state. Our goal is to understand the influences of the stories of the life of the educators. We use as methodology the analysis of the productions/descriptions of the stories of the life. (JOSSO, 2004). The results, from the analyses of the descriptions are that the marks and learning generated from the condition of small farmers. The migratory process that they lived, the participation in the fights and occupations of the land that they live in, the discontinuous life between the city and the farms, the result of several interruptions of the studies. Has contributed in the construction of the person. Changing them into militants of the unions as turn them into educators in the villages where they live in and educators in process of education.*

**Keywords:** *Education of the educators. Stories of life. Education in the countryside.*

## Introdução

Este artigo discorre sobre o uso de histórias de vidas na formação acadêmica de Educadores(as) oriundos de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, participantes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, realizado pela Universidade Federal do Pará, na região sudeste do Estado. O Curso de Pedagogia do Campo, assim denominado, resulta de uma parceria de quase dez anos entre movimentos sociais e o Campus de Marabá [UFFPA], sendo realizado com financiamento e apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário [MDA], via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. São parceiros na realização do curso: Colegiado de Pedagogia [UFFPA - Campus de Marabá]; Federação dos Trabalhadores na Agricultura [FETAGRI/Regional Sudeste]; Superintendência Regional do INCRA – SR 27; e a Fundação de Amparo ao Desenvolvimento da Pesquisa [FADESP].

Faz-se uma análise das histórias de vida, a partir da produção de memórias dos educandos, tentando identificar nas trajetórias de cada um os elementos que marcam profundamente sua formação pessoal e que concorrem para a afirmação de uma identidade coletiva como agricultores(as) e como turma em formação. Busca-se ainda socializar a reflexão sobre os seus relatos das histórias como agricultores e/ou filhos de agricultores migrantes, envolvidos na luta pela terra, como militantes do movimento sindical no sudeste paraense. Como metodologia, utiliza-se o estudo das histórias de vida (JOSSO, 2004), a partir da análise da produção escrita dos educandos(as) sobre suas memórias, elaborada como produto da participação em oficinas pedagógicas. Por respeito à história e à vida pessoal de cada um, resguarda-se, para análise e conhecimento interno dos educadores(as) que atuam no curso, os relatos que tratam de questões particulares, sendo publicizado e tomado para o debate amplo apenas os elementos que não fragilizam os sujeitos e que demarcam a história coletiva da turma.

A Turma de Pedagogia do Campo ingressou na Universidade em 2006, formada por 47 educandos(as) [23 homens e 24 mulheres], moradores de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária, localizados em oito diferentes municípios da região sudeste do Pará. Além de atuarem como educadores(as) em escolas rurais (49%), os educandos(as) também participam das organizações existentes nas localidades em que moram [sindicatos de trabalhadores rurais,

associações, cooperativas], seja como lideranças ou colaboradores. Entre os educandos(as), 28% concluíram a educação básica por meio de projetos de escolarização orientados pelos princípios da educação do campo, realizados pela UFPa – Campus de Marabá hem como por meio do PRONERA [Ensino Fundamental 5ª. a 8ª. Série e Ensino Médio Magistério/1999 a 2004].

A partir das experiências que marcam suas histórias de vida como agricultores(as), os educandos(as) foram construindo aprendizados que certamente serão imprescindíveis à sua afirmação como educador(a) do campo. Esta compreensão levou à adoção de uma metodologia que ajudasse a resgatar as memórias de tais experiências e de seus aprendizados para torná-las como referências de reflexões a serem construídas durante a formação acadêmica do Curso de Pedagogia do Campo. Neste curso buscou-se a reflexão sobre esses aprendizados, por meio de atividades desenvolvidas por meio de oficinas pedagógicas, realizadas ao longo do primeiro ano de curso, totalizando 360 horas de formação, divididas em três grandes momentos: i) Oficina de Alfabetização Cultural (BARON&SOUZA), que buscou estimular cada educando(a) numa leitura de mundo por meio de uma “auto-leitura íntima”, por meio da arte-educação; ii) Oficina de Vivências Lúdico-Terapêuticas, que, buscou envolver os educandos(as) em um reencontro com seus próprios corpos e com os sentimentos e emoções neles condensados ao longo de suas experiências de vida (TOMÉ, 2007); e iii) Oficina História de Vida em Formação, que focou suas atividades no estudo e na discussão sobre o uso da história de vida na formação docente e na orientação dos educandos(as) para a produção escrita de suas memórias, identificando seus percursos educativos (SILVA, 2007).

Por meio do trabalho com histórias de vida é possível mobilizar reflexões sobre o ser humano como ser forjado historicamente, cuja subjetividade e consciência social vão se constituindo a partir das relações e interações culturais vivenciadas ao longo de sua vida e do modo como sentem e reagem a elas. Dentro desta compreensão, a história de vida é um território rico a ser trabalhado na formação de educadores(as), pois permite a discussão e a teorização sobre a dimensão educativa das experiências sociais vivenciadas pelos sujeitos e sobre os aprendizados que delas decorrem, ampliando a própria percepção dos sujeitos em formação sobre o conceito de educação (JOSSO, 2004).

## 1 Relatos das Histórias e das Aprendizados de Vida

A turma da Pedagogia do Campo é composta por pessoas que vivenciaram, direta ou indiretamente, os processos migratórios que originaram a composição da população da região sudeste do Pará. Segundo Hebéte e Marin Acevedo, a migração estimulada por projetos governamentais durante o Governo Militar, nos anos de 1970, cuja propaganda que tomava a região como uma “terra sem homens, para homens sem terra” e objetivava a colonização da Amazônia, acabou causando pressões sobre a condição social do camponês, nacionalmente, deixando marcas profundas, principalmente sobre a identidade do coletivo social que se constitui como população camponesa da região (2004). Tais marcas decorrem principalmente da luta pela superação das condições precárias vividas em meio à migração, como na venda de força de trabalho na cidade e nas fazendas, e, num segundo momento, da busca pela reafirmação da condição de agricultor por meio da luta pela (re)conquista da terra.

As marcas profundas deste processo estão presentes em todos os relatos dos educandos(as), com destaques para diversidade de lugares por onde passaram as famílias durante seu trajeto migratório; as situações de desemprego ou trabalho provisório que experimentaram no campo e na cidade; o sofrimento e dramas familiares vividos ao longo da migração; o afastamento da escola e da escolarização tardia; o envolvimento na luta pela terra e a participação em movimentos sociais; etc. São essas as marcas que tomamos aqui para análise e reflexão, buscando perceber nos relatos dos educandos(as) como vivenciaram a história da migração e a luta pela terra e que aprendizados de vida construíram ao longo dessa trajetória.

## 2 Histórias e aprendizados da busca familiar por melhores condições de vida

No que tange à história de vida dos educandos(as) da Pedagogia do Campo, existem dois tipos de experiências resultantes de processos migratórios observadas nos relatos: as experiências dos educandos(as) que vivenciaram a migração [62%], e as experiências dos educandos(as) filhos de pais migrantes, nascidos no Pará [38%]. Entre os migrantes, 45% são do Maranhão, 15% de Goiás e 2% do Ceará. Em ambos os casos, a maioria tem como origem a região Nordeste, principalmente o Estado do Maranhão, sendo que grande parte delas passou por mais de uma

migração, com deslocamento entre Estados e mesmo entre diferentes municípios no interior do mesmo Estado. Mesmo entre educandos(as) filhos de pais migrantes, que declararam ter nascido no Pará, existem relatos da experiência de várias migrações no interior do próprio Estado.

Os relatos apontam a “busca de mudança de vida”, “trabalho” e “terra” como os principais motivadores da vinda dessas pessoas para a região sudeste do Pará. A maioria discorre sobre **processos migratórios contínuos**, em que as famílias vivenciaram sucessivas mudanças de localidades. Na maioria das vezes, segundo eles, o deslocamento de um lugar para outro ocorria após a família receber a notícia sobre um local onde existia uma “melhor condição de vida”, informação geralmente trazida por um parente ou conterrâneo, fazendo com que as famílias deixassem o pouco que tinham para se aventurar no outro lugar.

*Nasci na cidade de Santa Tereza – MA, mas permaneci na mesma cidade por um ano e seis meses. Foi quando surgiu informações que haveria terras para serem desapropriadas no Estado do Pará, e meus pais, que sempre quiseram um pedaço de terra para poder cultivar nossa própria alimento, porque eles sempre viveram de agricultura, mas eu terras de outras pessoas, sendo assim decidiram que iríamos para o Pará em busca da nossa própria propriedade para que pudéssemos ter uma pequena base para uma nova perspectiva de vida. Essa informação foi meu próprio pai que me contou [...] (J. N. R. S., 23 anos).*

Destacam-se nas histórias das famílias dos educandos(as) muitos **relatos de sofrimento** vividos em meio ao processo de migração, como testemunho de mortes de pessoas conhecidas; do alcoolismo que vitimizou muitos pais e maridos; de diversas doenças que acometeram os familiares e das dificuldades financeiras para conseguir tratamento. Os relatos demonstram que a própria migração da família se origina da tentativa de superar as situações de sofrimento causadas pela miséria em que se encontravam.

*Nasci em Rurambé – CE [...] comecei a trabalhar em casa e me regei aos 5 anos de idade. Meu pai me levou para a roça para que eu não tivesse tempo para brincar. [...] aos sete anos de idade comecei uma grande seca, ninguém colheu um grão de legume porque não choveu para produzir nada. Meu pai já tinha seis filhos, por isso que papai não dialogava*

*relatando a situação mas eu percebia a tristeza dele [...] meu pai de família que ao vê os filhos passando fome, chegou a se suicidar, outros por não terem como pagar transporte migraram a pé e a cavalo, passando fome e sede a ponto de morrerem durante a viagem, [...] meu pai fez um pau-de-arara e migrou rumo ao Maranhão, em março de 1976. [...] o nosso destino foi direto para Cajazeira da BR, no Município de Barão do Corda, onde morava um tio meu. Ao chegar em Cajazeira recebemos ajuda em legumes que as pessoas trazia para nós. Como pobres, passava necessidade de outras coisas, mas alimento não faltou mais (R. M. C., 45 anos).*

A contínua mudança de uma cidade a outra que caracterizou a mobilidade das famílias dos educandos(as) também se constitui como elemento marcante do processo migratório vivido pela população da região sudeste do Pará, na procura por um trabalho, local de moradia ou de um “pedaço de terra” próprio, que, no caso dos agricultores, se constitui como um único espaço [terra-trabalho-moradia] (WOORTMANN&WOORTMANN, 1997). As itinerâncias, ainda que dentro da mesma região, são motivadas por uma busca que não é só luta pela sobrevivência material, mas também social (SILVA, 2004). Nos seus relatos, os educandos(as) destacam que seus familiares viveram **experiências de trabalho em múltiplas atividades**, como garimpeiros, soldados do exército, garis, comerciantes, lavadeiras, empregados de fazendas, etc.

*Nasci no interior de São João do Araguaia – PA, mas meu pai era maranhense. Tanto meu pai como minha mãe nasceram no estado do Maranhão. Vivi até os meus 10 anos no campo, mas depois, em função de alguns problemas, meus pais venderam nossas lotes e vieram para Marabá. [...] Como criança não entendi muito das fatos, tudo é diferente, a nossa mudança para Marabá pra mim era uma diversão. Chegamos em Marabá e meu pai conseguiu um emprego para trabalhar de garí, e minha mãe para lavar roupa. Foi a única forma que os dois encontraram para sobreviver (M. E. S. S., 50 anos).*

A situação de “trabalho provisório” era vivenciada pela população migrante, de maneira geral, submetida ao trânsito por diferentes ocupações profissionais como mão-de-obra barata. Segundo

Hébette&Marin Acevedo (2004), essa ocorrência é resultado de um processo de desenvolvimento capitalista instalado na região, que levou a geração da força de trabalho dissociada de seus meios de produção, no lugar da exploração industrial intensiva dessa força de trabalho. A maioria dos migrantes tinha sua origem no campo, como agricultores, compondo assim um contingente que não serviam ao desenvolvimento pretendido pelos grandes projetos instalados na região. Aos “desqualificados profissionalmente” restou acumular-se precariamente nos bolsões de miséria das periferias de cidades como Marabá, ou empenhar-se na tentativa do retorno ao trabalho na agricultura, seja pela submissão ao trabalho em fazendas ou pela ocupação de áreas de terra [castanhais, áreas de várzeas, margens de abertura de estradas, etc].

Observa-se que a propaganda governamental sobre a região foi um dos mecanismos utilizados pelo governo federal para garantir mão-de-obra farta para suas intervenções na Amazônia, gerando um aumento da população, que trouxe consequências marcantes para a história desse lugar. Mais que abastecer os empreendimentos com força de trabalho, o aumento populacional gerou o aprofundamento dos conflitos existentes na região, principalmente porque tal excedente trouxe em sua composição um contingente de interesses diversos [castanheiros, madeiros, agricultores, garimpeiros, etc], que entrou em disputa com as oligarquias locais pela apropriação dos recursos naturais, acirrada também pela apropriação da terra por grandes empresas e bancos.

No início da década de 1980, seja na condição de posseiros (GUERRA, 2001) expulsos de suas terras ou de recém-chegados à região, os agricultores migrantes foram empurrados para as periferias das cidades. Perdendo as condições materiais para viver da terra, como agricultores, foram trabalhar em diversas atividades, e a busca pela sobrevivência levou à recriação de redes e laços de solidariedade, no encontro com outros, vindos de lugares diferentes do país, mas com histórias de vida semelhante e nas mesmas condições sociais.

Diversas situações decorrentes do processo migratório levaram os agricultores migrantes a **vivências [des]contínuas entre o campo e a cidade**, gerando aprendizados importantes, seja por conta das diversas atividades assumidas tanto no campo como na cidade, seja pelas experiências provocadas pelos encontros e interações com sujeitos de culturas diferentes. Muitas vezes, o aprendizado se deu não só por experiências positivas, mas também em decorrência de situações de sofrimentos já relatadas, e de conflitos e contradições socio culturais

[situações de conflito entre grupos de diferentes valores e costumes e diferentes condições socioeconômicas] vividos ao longo da trajetória migrante. Entre os tantos aprendizados, os agricultores migrantes foram construindo uma consciência de sua condição social e experimentando situações de luta por direitos.

O encontro com diferentes experiências de luta pela sobrevivência cotidiana e com organizações envolvidas no debate sobre justiça social, a exemplo das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), foram essenciais para que os agricultores migrantes percebessem que o acesso aos direitos básicos – como trabalho e moradia – e a (re)conquista de um “pedaço de terra” só seria possível por meio da luta organizada. No caso de alguns educandos(as), esta consciência também foi estimulada por meio do envolvimento em lutas urbanas:

*Causou a participar do movimento da igreja católica, que fizis um trabalho de conscientização através da bíblia, que tentavo encontrar respostas para as contradições sociais. Ao participar dos vários encontros das CEBs, me convencia que deveria lutar pelos nossos direitos, principalmente de conquistar a terra.[...] ao passar dos dias foi decidido que ocuparíamos a área que estava abandonada; e no dia 26 de junho de 1986 ocupamos a área que hoje é o bairro da liberdade [em Marabá]. Foi naquela luta que pela primeira vez, me senti gente por estar ali lutando junto àquela multidão para resgatar aquela área abandonada em nome da (M. G. N. B., 45 anos).*

## 2.1 Histórias e aprendizados da luta pela (re)conquista da terra

No período de 1970, ocorreram inúmeras ocupações da terra pelos agricultores migrantes, em pequenos grupos ou apenas em família, sem estar vinculada a uma organização social e com pouca perspectiva de resistência [ocupações espontâneas]. Na maioria das vezes estas ocupações acabaram fracassando. Os agricultores ou foram expulsos pelos pretensos donos, ou desistiram da área por conta da extrema condição de fragilidade em que se encontrava a família. Os anos de 1980 se caracterizaram pela busca da organização dos agricultores migrantes, na tentativa de se fortalecer em sua luta pela conquista de um pedaço de terra.

Se por um lado o contato com diversas organizações sociais (Igreja Católica, por meio da Comissão Pastoral da Terra, Partidos



Políticos de Esquerdas) que prestavam assessoria aos agricultores migrantes, ajudou-os na construção de uma consciência sobre as condições em que se encontravam em meio à luta pela terra, por outro, foram as próprias condições materiais em que os agricultores se encontravam que os impulsionou para a organização destes. Um importante fato deste processo é a constituição de lideranças entre os agricultores, que passaram a disputar as diretorias dos sindicatos de trabalhadores rurais, até então atrelados aos interesses da Ditadura Militar, como "sindicatos pelegos" (HÉBETTE, 2004, vol III), e a organização de novos sindicatos. Decorreu deste processo a projeção do ideal de "sindicato combativo".

*Esses homens, essas mulheres mudaram e mudaram hoje, usáramos e modificaram para não dizer sobreviveram e sobreviveram um projeto oficial que não passava de um saque aos recursos estatais e exemplares de Anacóris. Não havia lugar para eles, mas eles inventaram um lugar ao sul e se impuseram. Apesar das condições adversas, eles abriram os matos, plantaram suas sementes, criaram suas famílias, construíram vilas e povoados. Eles enfrentaram o latifúndio onipotente, aprenderam a fazer alianças para mudar suas comunidades de base e conquistar seu sindicato. Sobreviveram quando parecia impossível com as autoridades e bater nas portas certas para fazer valer suas reivindicações. Eles sobreviveram, então e sobrevivendo, forjaram as organizações de que precisamos (HANSBERGUE quoted HÉBETTE & NAVEGANTES, 2000, p. 37-38).*

De maneira geral, a história da luta pela terra nessa região traduz-se na busca dos agricultores migrantes em retomar as condições de ser agricultor(a), estando muito além da luta por sobrevivência, mas de um retomar-se como sujeito "com dignidade e autonomia". Entre os educandos(as), a maioria [81%] relata que suas famílias participaram diretamente dos processos de ocupação das terras que deram origem ao lote que hoje possuem, sendo que 92% se encontram atualmente vinculados ao Sindicato de Trabalhadores(as) Rurais de seu município, com participação em ações diversas relacionadas à luta por reforma agrária [créditos, infraestrutura, saúde, educação, assessoria técnica, etc].

Com referência aos relatos da luta pela terra, como no caso das histórias de migração, também podemos classificar os educandos(as) em grupos diferentes. No primeiro grupo, destaca-se o conjunto daqueles

que participaram diretamente dos processos de ocupação e conquista da terra [51%], sendo tal grupo composto por educandos(as) com idades entre 26-48 anos. O segundo grupo, [30%], formado por educandos(as) com idades entre 21-32 anos. Destaca-se neste grupo aqueles cuja família (pais e irmãos mais velhos) participou da ocupação da terra, enquanto eles moravam nas cidades devido à busca por escolarização. Um terceiro grupo, daqueles que não adquiriram as terras por meio da ocupação, formado por educandos(as) [com idades entre 18-28 anos], relata que obtiveram a posse do lote por meio da compra em área de ocupação [17%].

Ao longo da história da luta pela terra na região, mesmo nas décadas de 1990 e 2000, a maioria das ocupações de terras foi reprimida com violência, em muitos casos acabou resultando no assassinato de lideranças dos agricultores. Essas áreas se constituíram como lugar do provisório e das incertezas, mas também do (re)encontro, da solidariedade e do aprendizado político, onde os agricultores migrantes vão (re)constituindo seus vínculos com uma identidade coletiva. Os valores, costumes, modo de produzir, participação na vida social, relações de parentesco e vizinhança foram sendo resignificadas neste novo contexto. Nesse espaço-momento vai se afirmando o aprendizado de um novo modo de ser agricultor: em interação com diversidade cultural migrante, com um ambiente natural diferente do seu Estado de origem, com as dificuldades materiais que exigiam a cooperação comunitária e com a luta pelo direito à terra.

Neste processo são criadas novas organizações e evidencia-se a afirmação dos agricultores migrantes como sujeitos de direito, em reivindicações não só pelo acesso à terra, mas também por estruturação das áreas ocupadas [abertura de estradas, atendimento de saúde, educação, etc.]. Assim, observa-se a constituição da **luta pela terra e as áreas ocupadas como espaços-momentos socioeducativos**, em que os agricultores migrantes (re)inventam as formas de luta; as redes de comunicação e solidariedade; as relações sociais e produtivas; e, assim, suas identidades e a condição de sujeitos em busca por direito e dignidade.

*Quatro meses depois [da ocupação] ficamos sem o nosso líder sindical [assassinado]. [...] a partir do assassinato do Arnaldo, comecei a perceber e sentir a necessidade de levantar a bandeira de luta pelas causas sociais. [...] um ano depois, na mesma localidade, próximo a escola a qual foi construída por mim e comunidade em 1992, ocorreu uma organização mais forte, que foi de estarmos nos mobilizando para*

*construir um pequeno posto de saúde [...], sobrou em média 40% das alunas de contágio da escola e a iniciativa foi de continuar o plano. Após a contaminação do posto, em reunião, realizei uma oficina para produção de remédios caseiros (R. M. G. C., 48 anos).*

Os agricultores migrantes aprenderam não só a lutar pela terra, mas se (re)aprenderam como agricultores em luta em companhia de outros iguais e ao mesmo tempo tão diferentes culturalmente. Forjaram-se no bojo das mobilizações sociais, consciências e ações para uma cidadania ativa (MUNARIM, 2000). Os indivíduos se educam em meio à luta por direitos, em que se aprendem como sujeitos capazes de questionar a estrutura social dominante, a reivindicar a emergência de novos contextos de vida e de trabalho e buscam modos de se organizar politicamente. Assim, reaprendem a aprender e a determinar eles mesmos seu percurso e sua identidade (OLIVEIRA&OLIVEIRA, 1985). Na região, participar do processo de migração e de luta por um pedaço de terra levou os sujeitos a se resignificarem individual e coletivamente como agricultores, recriando sua cidadania (GONH, 2001).

## 2.2 Histórias e aprendizados da luta por escolarização

São diversas as histórias de escolarização dos educandos(as) e as dificuldades enfrentadas neste processo, sendo a **desecontinuidade dos estudos** marca comum a todas elas. Isto é um reflexo das condições às quais estavam submetidas suas famílias, antes mesmo da migração. Alguns pela situação de pobreza e outros porque moravam em áreas rurais distantes das vilas e dos centros urbanos onde nem sempre existia escola e/ou o nível de ensino necessário à continuidade dos estudos. A própria história da educação rural brasileira, de maneira geral, evidencia uma realidade em que as escolas oficiais ofertavam muitas das vezes apenas as séries iniciais. Quando isso realmente ocorria, restava como opção, aos filhos de agricultores, deslocarem-se para as cidades, para continuar os estudos, ou desistirem do sonho de escolarização.

*Com dez anos estudava o 4º. Série. Como no campo a maioria das escolas são apenas de 1ª. e 4ª., tive que ir para a casa de alguns familiares que moram na cidade de*

*PIO XII, no Estado do Maranhão, para que eu pudesse continuar estudando. Foi um momento muito difícil. Se não fosse o bastante ficar longe dos meus pais, tinha o desafio de estudar uma realidade desconhecida da minha, tudo em diferente do que eu estava acostumada. [...] na cidade não tinha quase nada que se identificasse comigo, quando eu tinha que ignorar, afinal, estava na cidade que tinha outros modos e costumes, e se fosse brincar daquela forma era alvo de deboches e risadas (M. M. F. G., 25 anos).*

No caso dos educandos(as) mais velhos (35-50 anos), junto com a experiência de migração da família, a descontinuidade dos estudos é agravada pelo próprio afastamento da escola, a cada período de mudança de localidade, ou pela impossibilidade de estar na escola, devido à distância do lugar em que se estabeleciam a cada período, e a necessidade de contribuir no trabalho da roça.

*Sempre morei na zona rural e não conheci creche. Só a partir dos dez anos meu pai se mudou para um povoado chamado de Cajuciro e ficou no município de Amarante-MA. Depoisizei o cursinho e consegui fazer até a segunda série. Papai falava, Dócilis e meus irmãos, precisavam sair desse lugar e procurar outro para a gente morar. E assim foi feito. Mudamos para outro povoado, agora para Canelândia, município de Imperatriz-MA. Voltamos às aulas novamente, e dessa vez consegui fazer até a quarta série. No início do ano, alisto-me no colégio e fui aprovada ficando de esperar a chamada. Nesse período, meu pai sai para o garimpo e do mesmo a gente perde o contato. Separa quase dois anos. Todo esse período eu e meu sobrinho assumimos as tarefas da roça, situação difícil [...]. Com a chegada do meu pai, tudo melhora, mas o mesmo fala que devemos sair desse lugar: often conheci um lugar que está em construção e vamos se mudar para lá. Minha mãe conta e dão início aos preparativos da viagem (R. C. S., 43 anos).*

Observa-se em 25% dos relatos a **atuação direta dos familiares na iniciação escolar**. Identifica-se que as mulheres da família (mãe, irmãs, tias e primas) foram suas “primeiras professoras”; em alguns casos, antes de frequentarem a escola, em outros, também como professoras das séries iniciais, algo comum na realidade das escolas rurais. Duas educandas resgataram a figura do pai como personagem da família que

ajudou na “iniciação do ABC”. Em uma das situações relatadas, o próprio lugar de residência também era o lugar da escola, onde as outras crianças da vizinhança vinham estudar.

*É aí que cresce a figura da minha mãe, que desde cedo já tentava ensinar-me a ler e escrever. Não de maneira ditatorial, mas de um jeito bem gostoso de aprender [...]. Claro que de vez em quando que ser me punia rígida, mas tudo bem, isto fazia parte que me deixasse madura. Ela iniciou fazendo com que eu aprendesse os nomes através de pinturas que ela fazia, e em seguida podia pra eu cobrir os desenhos [...]. Segundo minha mãe, o segundo passo seria eu aprender a abstrato e a fazer contas, e ao mesmo tempo tinha que aprender a cartilha de ABC. Então assim as dia da semana ligão, [...] e eu só podia ir brincar quando conseguisse dar a lição sem estar nenhuma letra ou número (C. J. M. N., 38 anos).*

Um caso singular é relatado por uma educanda ao lembrar-se que, após cinco anos fora da escola, só conseguiu voltar a estudar porque no assentamento uma agricultora que tinha a 4ª série, começou a atuar como professora numa turma onde parte das crianças eram seus filhos [sete]. “Só por isso foi possível formar uma turminha com as crianças do assentamento” (A. C. S., 29 anos). Tal relato também evidencia algo observado na quase totalidade dos relatos dos educandos(as), o fato de que estudaram com professores leigos no início de sua escolarização.

*[Estudando na sala em que a mãe era professora] comecei a ir para escola com ela, desde cedo, [...] as agricultoras da região sentiram a necessidade de construir uma escola, então fizeram uma de palha e minha mãe que havia estudado apenas até a 4ª série do ensino fundamental, começou a dar aula no rilão, sendo que ele era construído pelo município de Inyatianga (R. L. S., 21 anos).*

As histórias de escolarização também têm como marca comum as vivências [des]contínuas entre campo e cidade em busca da escola. No geral, essa situação tem origem na impossibilidade de continuação dos estudos nos locais em que as famílias viviam, principalmente após a conclusão das séries iniciais. Em se tratando da população do campo, vários são as soluções criadas para a continuidade dos estudos – na ma-

– [em cidades próximas a localidade rural onde moram], dentre elas, destacam-se o aluguel ou compra de uma casa na periferia; a moradia de favor na casa de parentes, compadres ou amigos; ou mesmo a mudança [abandono] do campo por uma temporada. Entre os casos relatados pelos educandos(as), observamos que todas as formas significaram o afastamento da vida no campo por períodos significativos ou o trânsito contínuo entre o campo e a cidade. As vivências [des]contínuas entre campo e cidade em busca da escola em alguns casos significaram um distanciamento do modo de vida do campo, principalmente por conta das distâncias e da falta de recursos para deslocamentos constantes que obrigavam a permanência dos educandos(as) na cidade.

Entre os relatos sobre escolarização, um dos educandos cita uma experiência de trajetória inversa e de conflitos vividos decorrente da saída da cidade para morar e estudar no campo, revelando dificuldades de adaptação por conta das diferenças, principalmente de condições materiais que caracterizam as escolas rurais.

*Em 1994, meu pai resolveu sair do Bom Jesus do Tocantins e comprou uma terra no PA Tamboril, município de Marabá, no qual vivemos até hoje. Ao chegar no projeto de Assentamento (PA) me senti como se eu tivesse no deserto. Não queria aceitar aquela mudança, aquele lugar, aquelas pessoas. Tudo pra mim era estranho, mas fui me acatando aos poucos. Nos finais de semana ia jogar bola no campo da comunidade e fui me conhecendo com as pessoas. Finalmente chegou o dia de início de aula, e lá estava nós, eu, meus quatro irmãos, dois tios e o restante da turma. A escola era de barro, não tinha piso, cobertura de palha, as bancas eram feitas de açaí. Me senti péssimo, para quem tinha estudado os anos anteriores em uma escola com uma estrutura excelente, me vejo agora sentado em banco de açaí, mas tudo bem, só ignorei e continuei estudando (C. C. S., 28 anos).*

Muitos dos educandos(as) [51%] relatam que, por conta de necessidades de suas comunidades, atuaram como professores leigos em escolas rurais antes mesmo de concluir a educação básica. Destes, alguns tendo concluído apenas as séries iniciais [8%]; outros [38%] ainda cursando ou concluindo o ensino fundamental; e os demais [54%] ainda cursando ou tendo concluído o ensino médio. Entre estes, estão os educandos(as) oriundos dos projetos Escolarização de Ensino

Fundamental PRONERA [1999-2001] e Magistério PRONERA a [2002-2004], que, paralelo ao período de sua formação escolar, atuavam como alfabetizadores de jovens e adultos nos assentamentos. Em todos os casos, atuando como professores leigos, os educandos(as) assumiam muitas vezes turmas de séries iguais ao seu grau de escolarização. Observa-se que o fato de terem maior grau de escolaridade entre os moradores da localidade foi determinante na indicação para assumir a função de professor da escola.

*Eu 1978 parei de estudar, pois acabei em moradia [Cajazeiras - MA] e estudei até até a 4ª série. [...] Em 1988, a comunidade em que eu morava [Eldorado dos Carajás - PA] se reuniram com mais de trinta crianças, mas não tinha professor. A comunidade mobilizou a diócesis para falar consigo, eu me posicionei contra, porque não tinha formação para dar aula em turmas de multisseriado de 1ª, a 4ª. Série. Eles se colocaram à disposição para me ajudar quando necessário. Comecei atuar na escola fora da sede do município 22 km, longe da minha casa, 6 km de minha terra. Foi um desafio muito grande pra mim que tinha apenas a 4ª. série e já estava a 10 anos fora de sala de aula (R. M. G. C., 48 anos).*

Atualmente, 49% dos educadores continuam trabalhando como professores nas escolas dos assentamentos. Muitos apontam que a opção em ser professor veio como consequência dos processos históricos em que estavam envolvidos com a realidade dos assentamentos da reforma agrária.

*[Lembrando da história de migração, em se que separam a família durante um período] Hoje isso é muito forte para mim [...] me preocupa que as pessoas saiam de sua terra para procurar por aí ou até mesmo para ir morarem na cidade, sem emprego ou até mesmo não ter o que comer. Acabar com tudo, a tranquilidade, a paz, o ar puro, as crianças, para viver de despair e piedade dos outros, quando podem, sendo que na terra é que é o lugar de se viver com dignidade, pois ela é que faz o homem sobreviver a ter o seu valor. Hoje estudo na sala de aula em texto colorido para os meus educandos a importância de ter um lugar para merecer, plantar, onde eles têm a oportunidade de estar em seu lugar de origem, que neste lugar eles podem construir suas histórias sem precisar sair pelo campo] para ser gente de valor (M. N. F., 31 anos).*

A militância é tomada como primeiro critério – associada ao grau de escolaridade – para credenciar a atuação como professor nas escolas das localidades rurais. Para muitos, a indicação para ser professor decorreu também da militância dos pais. Por esse motivo a função de professor nas escolas do campo vem com múltiplas responsabilidades a serem honradas: no compromisso com os agricultores de sua localidade, com o movimento sindical, com seus próprios pais e com a história de lutas e conquistas por eles alcançadas. Por fim, percebe-se nos relatos dos educandos(as) a **dimensão educativa das experiências de migração e de luta pela terra**, assumidas como experiências, com marcas importantes para sua formação como sujeitos históricos e como educadores(as).

### Para continuarmos histórias e aprendizados...

A análise dos relatos dos educandos(as) nos permitiu perceber como sua formação como agricultores e educadores(as) tem marcas e aprendizados gerados tanto na experiência da migração e da luta pela terra quanto nas vivências [des]contínuas entre campo e cidade, seja na busca de emprego e moradia, seja na busca de escolarização. As marcas dizem respeito principalmente ao amadurecimento como ser humano, com reconhecimento de seu grupo social [comunidade], após terem experimentado, e em parte superado, situações de sofrimento, privação, miséria e discriminação. Os aprendizados estão relacionados à consciência da sua condição de vida e de trabalho; capacidade de organização social; responsabilidade assumida com a comunidade onde vivem; prática da solidariedade entre grupo do qual fazem parte; e competência para acessar e transitar entre instituições que, direta ou indiretamente, estão envolvidas nas determinações sobre a vida no campo. Estes aprendizados resultaram principalmente:

- das convivências com diferentes culturas e estabelecimento de relações sociais em contextos diversos, seja durante a trajetória de migração e nas áreas de ocupação, seja no período de moradia nas cidades durante a escolarização;
- das experiências como assalariados em diferentes ocupações profissionais que possibilitaram a comparação entre suas condições de vida e de trabalho na cidade e no campo, como agricultores;
- das responsabilidades que assumiram junto à família, pelo necessidade da ampliação da força de trabalho na agricultura, ou pela ausência dos pais e das mães que buscavam, fora de casa, meios para sustentar os filhos, ou mesmo pelo falecimento de um deles;



- das atividades assumidas como lideranças ou membros atuantes na localidade em que moram, nas mobilizações, nas ocupações, nas associações, nas igrejas, nos sindicatos, nas escolas rurais, etc.

A percepção do esforço dos agricultores [pais] em garantir a formação escolar aos filhos e a atuação de 51% como professores, desde muito cedo, em escolas rurais, em alguns casos como leigos, assumindo uma responsabilidade importante diante de sua comunidade, são elementos marcantes na produção de aprendizados e consciência dos educandos(as) sobre a realidade da educação no campo. A consciência e a preocupação que o grupo de educandos(as) demonstra ter sobre a educação escolar dos sujeitos de sua comunidade, refletem também, por um lado, os meios criados pelas famílias no esforço em garantir sua escolarização, e, por outro, os aprendizados gerados pela participação no movimento sindical, cuja pauta de reivindicações inclui a escola como direito inalienável dos agricultores. Neste sentido, se antes, num esforço isolado da família, a escola era buscada como forma de garantir 'melhoria de vida' – e muitos saíram do campo para ter acesso à escolarização na cidade –, atualmente, por conta dos aprendizados históricos, os agricultores coletivamente buscam trazer a escola para dentro das áreas em que moram, ressignificando o sentido da busca por escolarização, considerada então como condição para melhoria das condições de vida, de trabalho e de permanência deles nas áreas de terra que conquistaram.

Como marcas da identidade de educadores em formação, a memória dos educandos(as) é reveladora de uma pedagogia que emerge do movimento do campo no sudeste paraense, sendo isto algo que deve ser assumido como fundamental na formação docente e na busca pela transformação da escola rural: compreender que educadores e educandos do campo não são apenas moradores de um lugar específico, mas sujeitos que se forjam em meio à luta por vida digna e que carregam aprendizados da história construída coletivamente pelos agricultores na região.

## REFERÊNCIAS

- BARON, D. & SOUZA, M. *Relatório da Oficina de Alfabetização Cultural e Pedagogia Transformance*. Marabá: Pedagogia do Campo/UFPA, 2007.
- CAIMIN, M. da G. *Movimentos Sociais e Educação*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 5).
- GUERRA, G. *O Possesiro da Fronteira: Camponato e Sindicalismo no Sudeste Paraense*. Belém: UFPA, 2001.

HÉBETTE, J.&MARIN ACEVEDO, R. E. Mobilidade do trabalho e fronteira amazônica: a Belém/Brasília. *In:* HEBETTE, J. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**, v. I. Belém: EDUFPA, 2004.

HÉBETTE, J. A resistência do posseiro no Grande Carajás. *In:* HEBETTE, J. **Cruzando a Fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**, v. III. Belém: EDUFPA, 2004.

JOSSO, M-C. **Experiência de Vida e Formação**, tradução de José Claudino e Júlia Ferreira; adaptação à educação brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

MUNARIM, A. **Educação e Esfera Pública na Serra Catarinense: A experiência política do Plano Regional de Educação**. Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Núcleo de Publicações, 2000.

OLIVEIRA, R. D.&OLIVEIRA, M. D. A reinvenção da educação: os movimentos sociais como contexto educativo. *In:* FREIRE, P. (Org). **Vivendo e Aprendendo: experiências do IDAC em educação popular**. 8ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, I. S. da. **Trajetórias de Vida e Trabalho: migração e cultura numa região da Amazônia Oriental brasileira**. III Simpósio Internacional do Centro de Estudos do Caribe no Brasil (CECAB), Goiânia, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório da Oficina História de Vida em Formação: construção de narrativas dos percursos educativos**. Marabá: Pedagogia do Campo/UFPA, 2007.

TOMÉ, L. **Relatório da Oficina de vivências lúdico-terapêuticas orientadas pela psicologia transpessoal de base corporal**. Marabá: Pedagogia do Campo/UFPA, 2007.

WAMBERGUE, E. O programa CAT: memórias de um protagonista. *In:* HÉBETTE, J.&NAVEGANTES, R. (Org.). **CAT: ano décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA, 2000, p. 299.

WOORTMANN, E.&WOORTMANN K. **O Trabalho na Terra: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa**. Brasília: Editora da UNB, 1997.