

AS NARRATIVAS E SEUS NARRADORES: HISTÓRIAS CONTADAS POR QUEM NÃO TINHA TERRA

Marília Lopes de Campos (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Doutora em Sociologia, marilia.campos@yahoo.com.br)

O presente artigo visa apresentar algumas reflexões acerca das aprendizagens que realizei em minha atuação, durante três períodos (2009 e 2010), como professora de pesquisa da turma da Pedagogia do Campo (Convênio Programa Nacional nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA e Universidade Federal da Paraíba - UFPB), enfocando o uso da história oral.

Já possuía uma razoável experiência com a história oral tendo em vista que, desde o final dos anos 80 e início dos anos 90, a utilizei em diversos trabalhos de pesquisa com história local. Minha dissertação de Mestrado (*Algumas intervenções no campo da Educação Popular em Angra dos Reis a partir das narrativas e memórias populares*, orientada pela prof^a Dr^a Cecília Maria Bouças Coimbra, UFF, 1997) e minha tese de Doutorado (*Cultura Democrática e Processos Participativos em Angra dos Reis, 1989-2000*, orientada pela prof^a Dr^a Elina Pessanha, UFRJ, 2005) estiveram centradas no registro e na análise das narrativas dos moradores de Angra das Reis – RJ, incorporando-as como matéria-prima para discussão da(s) cultura(s) política(s) presente(s) no cenário da democratização do município, utilizando a história oral a partir de uma abordagem polifônica e do processo de pesquisa participante e colaborativo. Além disso, ao longo da década de 90 e nos anos que se seguiram (2000-2010), trabalhei com diversas turmas de cursos de Pedagogia e de licenciatura de História e de Letras (UFF, UERJ, Estácio de Sá, UFRRJ), propondo o Estudo da Realidade Local (FREIRE, 1969, 1971, 1974) em diversos bairros de vários municípios e, como desdobramento do trabalho de campo, a confecção de livros didáticos.

No entanto, as experiências com esta turma da Pedagogia do Campo (UFPB) me acrescentaram novas reflexões, tendo em vista as peculiaridades que este tipo de curso contém: como trabalha diretamente a partir da presença dos movimentos sociais, o processo de construção de conhecimento ganha novas características, baseando-se na lógica e nos repertórios das experiências sociais e dos sujeitos coletivos.¹ Conforme indica Caldart (2008, p. 71):

¹ Por Educação do Campo compreende-se aqui a proposta educativa resultante das ações dos Movimentos Sociais do Campo: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), Movimentos dos Atingidos

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

As vivências com esta turma me convidaram a revisitar algumas temáticas que recorrentemente se apresentavam nas experiências anteriores com as narrativas de moradores, tais como suas relações com as histórias de suas localidades e com o pertencimento que vão construindo em torno destas. Além disso, esta vivência tornou-se importante referência para o curso de Licenciatura em Educação no Campo que se encontra em processo de implantação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), sob responsabilidade e coordenação da prof^a Dr^a Roberta Lobo e que conta meu apoio.

Dessa forma, a discussão que se segue aborda o uso da história oral no bojo do processo pedagógico com a turma da Pedagogia do Campo (UFPB) em torno de três questões: a) a importância/valorização das narrativas dos assentados como suportes de memórias das lutas pela terra (histórias dos Assentamentos) e o desenvolvimento de meios (áudio e audiovisual) para registrá-las; b) as narrativas e reflexões dos educandos da Pedagogia do Campo a respeito do processo de modernização por que têm passado os agricultores familiares no Brasil,, bem como as transformações que ocorrem durante o processo de passagem de acampamento para assentamento; c) as narrativas e reflexões dos educandos a respeito de suas próprias trajetórias formativas e de sua identidade como sem-terra. A partir dessas três abordagens temáticas, poderemos observar alguns aspectos epistemológicos e metodológicos importantes para o campo da Educação Popular em sua relação com os Movimentos Sociais do Campo no contexto atual.

1 - As memórias das lutas pela terra (história dos Assentamentos) a partir dos registros (áudio e audiovisual) das narrativas orais dos assentados:

pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimentos dos Pequenos Agricultores (MPA), Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT). Dentro desse processo, algumas das conquistas mais importantes foram: a constituição do PRONERA (Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária), em 1998 e a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CP nº 1/2002). Outro importante avanço, ao longo da última década, tem sido a implantação, pelas Instituições federais e estaduais de ensino superior, de diversos cursos voltados para os sujeitos assentados nas áreas de reforma agrária.

A turma da Pedagogia do Campo é fruto de um Convênio entre o PRONERA/ INCRA e a UFPB, visando certificar, em curso superior (formação de professores/ modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA), cinquenta sujeitos do campo, moradores de 26 assentamentos de todo o estado da Paraíba (PB).² Apesar de todos os educandos virem por seleção e indicação da Comissão Pastoral da Terra (CPT-PB), a turma apresentava uma variedade cultural grande, na medida em que existiam aqueles que haviam vivido os momentos de luta empreendidos pelo movimento e os que eram apenas assentados (e não conheciam estas experiências). Havia também um conjunto de estudantes da turma que já se conheciam, pois tinham sido alunos do curso do PRONERA – Ensino Médio – formação de professores, também promovido pela UFPB.

No processo pedagógico cotidiano, realizamos muitas atividades diferenciadas, abarcando momentos de sala de aula e outros espaços-tempos de aprendizagem, incluindo participações em eventos e ações políticas promovidas pelos movimentos, tais como o Seminário sobre os 10 anos do PRONERA; a ocupação da sede do INCRA (PB) em função da ameaça de corte de recursos dos cursos do PRONERA em 2009; a comemoração da emissão de posse para acampados da turma transformando a área ocupada em Assentamento, etc. Todas essas vivências eram registradas pelos educandos em portfólios coletivos que se constituíram em diários reflexivos das aprendizagens vivenciadas pelos grupos. A turma estava dividida em sete grupos e todos eles faziam referências às lideranças que tomaram na luta pela terra: grupo 1 - Margarida Maria Alves; grupo 2 - Almir Muniz; grupo 3 - Antônio Chaves; grupo 4 - João Pedro Teixeira; grupo 5 - Maria Romão; grupo 6 - Zumbi dos Palmares e grupo 7 – Eldorado dos Carajás.

Em algumas avaliações que realizamos, ouvimos depoimentos indicando que a troca de experiências era um aspecto muito importante porque muitos não conheciam as

² Inicialmente, o curso contava com 56 estudantes de 27 assentamentos. Os números indicados neste parágrafo já expressam a evasão e o quadro real no 3o período letivo durante o primeiro semestre de 2010. O curso é coordenado pela profa Dra Maria do Socorro Xavier (Departamento de Fundamentos da Educação – Centro de Educação – Universidade Federal da Paraíba). Os Assentamentos de onde vieram os educandos: Cachoeira Grande (situado no município de Aroeira), Bela Vista (em Esperança), Ribeiro Grande (em Alagoinha), Baixio (em Riachão), Santa Lúcia e Maria Preta (em Araçagi), Almir Muniz e Santa Clara (em Itabaiana), Benta Hora (em Mogeiro), Dona Helena (em Cruz do Espírito Santo), Jardim (em Curral de Cima), Bom Jesus (em Poço Dantas), Padre Gino (em Sapé), Redenções (em Pilões), Capim de Cheiro (em Caaporã), APASA (em Pitimbu), Dona Antônia, Gurugi I, Gurugi II e Rick Charles (em Conde), Amarela I (em S. Miguel de Itaipu), Santa Vitória (em Bananeiras), Nova Vivência (em Sobrado), Novo Salvador e Antônio Chaves (em Jacaraú), Árvore Alta (em Alhandra).

4

histórias dos assentamentos nem os sacrifícios que haviam sido empreendidos pela(s) geração(ões) anterior(es) para conquistar a posse da terra. Em vários relatos podemos observar a progressiva conscientização de que grande parte da(s) história(s) vinha(m) das memórias narradas pelos antigos, exemplificado no relato desta educanda:

Este trabalho foi realizado no Assentamento Capim de Cheiro e fala sobre a história da luta pela terra. Foi realizada uma entrevista com GMO e conversas informais com seu G, MMO e IOM. Todos residem no Assentamento e lutaram pela desapropriação da terra durante 23 anos. Durante este tempo, alguns agricultores desistiram de lutar pela sua posse para ir morar na cidade. Houve prisões, destruições de lavouras, casas queimadas e ameaças a posseiros por parte dos capangas da Usina Maravilha.

As pessoas entrevistadas foram relatando toda a história a partir do que se lembravam, pois não existe esta história por escrito. Além da entrevista e das conversas informais, coloquei em anexo recortes de jornais, fotos e ata da fundação da Associação que mostram fatos que fazem parte da luta do Assentamento Capim de Cheiro. (...) Segundo I, seu avô, sentado em frente de sua casa rodeado de crianças, inclusive ela, contava a história de Capim de Cheiro e foi assim que ela foi se inteirando de toda a história. O que ele contava era memorizado e hoje o bisneto dele já conta esta história porque ouviu sua mãe contar. A história foi sendo passada de geração em geração de forma oral.

(...) Fazer esta trabalho foi muito gratificante, pois conheci a história de meu assentamento. A interação com as pessoas com quem conversei foi muito importante e prazerosa, ficando a sensação de ter vivido toda a luta. Senti nestas pessoas o prazer e a emoção de contar a história da luta pela conquista da terra. Foi marcante perceber que, a partir da necessidade e da conscientização dos direitos como cidadãs, as pessoas são capazes de se organizar coletivamente e de lutar por uma vida digna. (...) Também percebi que quando a história é contada de geração para geração, muitas vezes apresenta versões diferentes. (...) Notamos que, às vezes, estes fatos se contradizem.

Enfim, concluo que a história oral é de fundamental importância para a humanidade, no sentido de manter viva sua história. Mas também é importante que, na medida do possível, se escreva os relatos, para que tenhamos uma história que seja mais fiel, mais concreta.³

Neste depoimento, vemos clareza que a educanda adquiriu a respeito do trabalho de pesquisa a partir da história oral, bem como a (re)valorização das narrativas pelos próprios moradores do assentamento. Também aparecem como significativos o cruzamento das narrativas orais com outras fontes (jornais, fotos) e o respeito às diferentes versões – o conceito de polifonia, trabalhado teoricamente por nós em alguns encontros. É importante apontada como importante a tarefa de colocar por escrito as narrativas orais. Tornou-se visível, com o desenvolvimento das atividades, a valorização da incorporação das contribuições teóricas na leitura da realidade já que, nas palavras da

³ Relato de pesquisa da estudante Rosa da Silva do Assentamento Capim de Cheiro (município de Caapã – PB), 1º semestre de 2010.

5

própria educanda: “muitas vezes, estudamos uma teoria que nos parece bastante distante da nossa realidade e, a partir do momento que fazemos esta ligação, vemos como é importante o estudo da teoria para entendermos também a história.”

Em *Memória, Esquecimento e Silêncio* (1989), Pollak utiliza-se do conceito de *enquadramento da memória* para descrever o trabalho realizado pela memória coletiva na reconstrução do passado. Neste sentido, Pollak está em acordo com Maurice Halbwachs no que se refere ao processo de *negociação* entre memória coletiva e memória individual, tal como podemos ver pelos relatos dos educandos (ver também ALBERTI, 2000). A memória coletiva é um território em disputa e está sempre sendo modelada pelas relações de poder entre os grupos e os sujeitos de uma determinada sociedade. Segundo Pollak (1989, p. 10):

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. (...) Esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. Mas, assim como a exigência de justificação discutida acima limita a falsificação pura e simples do passado na sua reconstrução política, o trabalho permanente de reinterpretação do passado é contido por uma exigência de credibilidade que depende da coerência dos discursos sucessivos (...) [pois] o que está em jogo na memória é também o sentido e identidade individual e do grupo.

Dessa forma, podemos destacar a percepção deste caráter plástico e processual da(s) memória(s) e da necessidade de constatar atualização e ressignificação da(s) história(s) dos Assentamentos e dos assentados, conforme nos apontou o relato dos educandos do grupo 3 (Antônio Chaves): “O trabalho tempo-comunidade ajudou na elaboração do projeto de pesquisa para o registro de nossa história (dos assentamentos), pois é um processo diário como a própria educação que é um processo contínuo.”⁴

A memória se constitui numa tensão com o esquecimento. Neste campo de forças, o esquecimento e o apagamento das “tradições” – ainda que as concebamos como “tradições inventadas” no sentido que deu Hobsbawm (1984) a este conceito – ganha um lugar importante no campo de preocupações com a questão das “identidades”, conforme vemos no depoimento que se segue:

(...) é através da identidade camponesa que o povo do Assentamento Santa Clara faz a sua leitura de mundo, pois somos de origem camponesa e trazemos em nossa cultura a maneira de lidar com a terra, de colher, de plantar, de produzir, etc.

Temos amor à terra e acreditamos que dela vem toda nossa riqueza e existência. Mas costumo dizer que fomos contaminados pela cultura

⁴ Relato produzido em Seminário de Avaliação e auto-avaliação do percurso da disciplina, realizado em 05 e 08/05/2009.

avassaladora de massa e do capitalismo. Hoje, olhando para trás, fico a imaginar: em que momento isso se deu? Não sei! Ao entrevistar alguns assentados e tratarmos de cultura, ouvi dizer várias vezes que, mesmo sendo filhos de assentados, eles não lembravam mais das atividades culturais que lhes foram ensinadas por seus pais. Sem o registro e a sistematização da história de um povo, tudo fica mais difícil, pois a memória às vezes falha e, ao falhar, perde-se o rumo. Um povo sem memória é um povo sem rumo.⁵

2 - Narrativas e reflexões dos educandos da Pedagogia do Campo sobre o processo de modernização por que têm passado os agricultores familiares no Brasil e as transformações que ocorrem na passagem de acampamento para assentamento:

A valorização da história oral ocorre quando os educandos a percebem como principal meio para resgate das memórias das suas lutas, da(s) história(s) dos Assentamentos e da sua constante (re)atualização. Esta questão se relaciona com o tema da modernização que as áreas de agricultura familiar vêm vivendo – dentro do contexto maior do problema da terra no país e do processo de modernização capitalista do campo – e os impactos sentidos por esses sujeitos no processo de passagem de acampamento para assentamento.

Estes impactos eram recorrentemente expressos verbalmente pelos educandos durante nossos encontros: eles contrastavam um momento de grandes dificuldades em função dos enfrentamentos vividos durante o período do acampamento em relação com um momento presente em que enfrentamentos de outra ordem passavam a se apresentar (luta por infra-estrutura para os assentamentos, financiamento e organização da produção e da comercialização, acesso aos serviços de educação e de saúde, etc). O momento do acampamento também era lembrado com grande saudosismo em função da forte solidariedade que se fazia presente em contraste com um período atual (assentamento) de maior dispersão e individualismo. Este fenômeno da “desagregação social e cultural”, tão presente nas falas dos educandos, é fortemente atribuído à presença da mídia, tal como podemos ver no relato que se segue:

O que está acontecendo hoje nos assentamentos é que os mesmos estão sofrendo uma grande extinção e degradação cultural porque o mesmo não traz consigo e nem utiliza suas práticas culturais, se deixando levar pela acomodação e pela substituição de sua cultura camponesa pela cultura de massas. (...) Essa tradição está se perdendo: até a forma de organização interna de trabalho em comissões acabou. (...) Precisamos realizar esse resgate cultural tanto na família quanto nas escolas. (...)

⁵ Relato do processo de pesquisa da educanda Marineide Maria da Silva (Assentamento Santa Clara situado no município de Itabaiana – PB).

Percebe-se que grande parte da culpa por essa desvalorização e esse esquecimento cultural é da mídia/ cultura de massas que está deixando as pessoas alienadas, esquecendo suas raízes. Essa substituição é muito forte também nos meios de produção, de trabalho: os agricultores estão substituindo suas práticas e métodos de lidar com a terra pela tecnologia avançada, que está se apoderando cada vez mais das pessoas. Esse capitalismo desvairado está fazendo das pessoas máquinas de produção, de geração de renda, desvalorizando as práticas camponesas. (...)

Existem alguns grupos que ajudam na permanência e na resistência de algumas práticas culturais: ou seja, eles trabalham com artesanato, produzindo e comercializando esteiras e balaios. No assentamento, existem duas associações: a dos trabalhadores rurais e a Ecovárzea – Associação dos Agricultores Agroecológicos da Várzea Paraibana que desenvolve um trabalho de produção e de comercialização de produtos agroecológicos/orgânicos. (...)

No início, enquanto acampamento, existiam vários momentos de descontração e entretenimento entre os moradores; tinha repentistas, cirandeiros e outros. Hoje, já não existe mais este elo de divertimento entre os moradores: cada um fica dentro de sua casa assistindo televisão e esquecendo de seu compromisso com a comunidade. Ou seja, nem vive esses momentos nem participa das atividades da comunidade, principalmente das reuniões, perdendo totalmente seu espírito comunitário.⁶

Um outro grupo assim se referiu à penetração da mídia e à intensidade da recepção de informações:

(...) muitas influências entram na sua casa sem pedir licença. Com isso, quem ouve corre o risco de reproduzir coisas de efeito moral ainda que nos meios de comunicação tenha muita coisa importante. A velocidade das informações é tão grande que não dá tempo nem das pessoas pensarem mas apenas de se apropriarem, seja bom ou ruim.⁷

Este saudosismo em relação às práticas culturais tradicionais e em relação às formas de solidariedade presentes nos momentos de enfrentamento do período de acampamento esteve presente em grande parte de nossos encontros. Creio que estas questões foram reforçadas por conta da abordagem que um professor do curso realizou com estes educandos, partindo de uma crítica contundente à cultura de massas e aos produtos culturais, enfatizando seu papel alienador e homogeneizador. Não estamos aqui descartando estes aspectos, apenas, em alguns momentos de nossos encontros, tentei apontar que: a) mesmo as práticas tradicionais não eram imutáveis, ou seja, elas também foram ressignificadas ao longo do tempo e das gerações, ainda que num ritmo

⁶ Relato do processo de pesquisa das educandas Geusa Nascimento Rodrigues e Alexsandra Silva de Lima (Assentamento Padre Gino situado no município de Sapé – PB). 1º semestre de 2010.

⁷ Relato do processo de pesquisa das educandas Clemilda Varela, Gislânia Lopes e Rosana Gomes (Assentamento Santa Lúcia situado no município de Araçagi – PB).

8

mais lento; b) os instrumentos midiáticos são importantes ferramentas que podemos operar ao nosso favor.

Como forma de revalorização da mídia como ferramenta de luta, realizamos trabalhos de leitura reflexiva de alguns produtos fílmicos, tais como *Narradores de Javé*⁸, *Cabra Marcado pra morrer*⁹, *Terra para Rose*¹⁰, dentre outros, buscando analisá-los não apenas do ponto de vista da temática que tratavam, mas dos elementos próprios da linguagem fílmica. Além disso, filmamos alguns de nossos encontros e atividades culturais realizadas pela turma. Propus também uma atividade de leitura crítica da imagem fotográfica – a partir das imagens de Sebastião Salgado reunidas no livro *Terra* (1997) – associada à produção textual. Nesta atividade, solicitávamos que os educandos escolhessem uma foto e escrevessem sobre ela, buscando abordar o ponto de vista do fotógrafo e as suas experiências de vida. Um dos textos produzidos nos fala da questão do silenciamento que a grande mídia realiza em torno das lutas populares:

A União:

Sebastião Salgado quis mostrar um momento de violência entre a polícia e pessoas humildes, com a polícia sacando logo a arma para amedrontar as pessoas. Também mostra a força e a união dos humildes que, sem armas, enfrentam com dignidade a violência a que são submetidos.

Vejo, nesta foto, a realidade que os camponeses passam nos momentos de mobilização em que alguns policiais chegam para usar da violência, não respeitando as pessoas que só querem reivindicar seus direitos, mostrando para a sociedade as dificuldades que enfrentam por causa dos latifundiários.

Essa luta tem sido vista de forma errada pela mídia, pois ela nunca passa a verdade dos fatos. Mostra a posição de pessoas que estão no poder e que só querem vencer, aumentando seus negócios a qualquer custo ainda que, para isso, tenha que machucar ou até matar as pessoas.¹¹

Além dessa leitura crítica sobre o ponto de vista da grande mídia, o trabalho com as fotos visava também evocar a identificação/projeção dos educandos na imagem escolhida. Assim, propunha-se também a relação da imagem com a narrativa da história de vida pessoal, conforme vemos no trecho que se segue:

O fotógrafo chegou num determinado lugar onde estava acontecendo uma reunião e os últimos informes para ocupar uma fazenda improdutiva de uma região. Em meio a tanta gente, ele destacou uma família. Poderia ser uma criança, mas ele quis focar uma família. A esperança da mãe de viver dignamente, a certeza do pai de que poderia produzir seus próprios alimentos, tirando o sustento e ganhando autonomia, com os filhos tendo lugar de sobra para brincar e se desenvolver, crescendo em meio à liberdade. Ao olhar a foto, dá pra imaginar exatamente o que eles estão planejando e a esperança

⁸ Drama, Eliane Caffé, 2003.

⁹ Documentário, Eduardo Coutinho, 1984.

¹⁰ Documentário, Tetê Moraes, 1987.

¹¹ Jeuda Lourenço dos Santos do Assentamento Dona Antônia em Conde-PB.

no rosto de cada um deles. Esta foto retrata um pouco a minha história: quantas vezes me deparei com essas reuniões e a ocupação terminava em despejo pelo latifundiário? Em outras vezes, nas reuniões, o lema era: “enquanto o latifúndio quer guerra, nós queremos terra.”¹²

Busquei instigar os educandos, a partir desses exercícios reflexivos com os produtos audiovisuais e imagéticos, a compreender que é possível construir outros recursos de comunicação, portadores de outras leituras de mundo. Não é possível compreendermos os produtos da indústria cultural apenas como meios de alienação já que, conforme nos ensinou Certeau (2005, p. 41), os sujeitos, em suas diversas práticas cotidianas, em suas “maneiras de fazer, formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica”. Esta perspectiva traz uma visão alternativa àquela do consumidor (dos produtos culturais) como um mero *cultural dope*, mostrando não a passividade mas a atividade dos usuários, suas práticas de “reapropriação”. Dessa forma, na análise dos “bens de consumo”, para além de sua produção e distribuição/circulação, faz-se necessário buscar conhecer “o repertório com o qual os usuários procedem operações próprias. (...) Esse fatos não são mais os dados de nossos cálculos, mas o léxico de suas práticas.” (CERTEAU, 2005, p. 93)

O que os consumidores de imagens fazem com o que consomem? De que forma o estímulo à narrativa e à produção textual, a partir dos suportes midiáticos, pode nos servir para produzir, além de relatos reflexivos sobre estes meios e sobre o mundo, relatos dos educandos acerca de suas próprias trajetórias? Conforme nos indica a narrativa de um dos educandos a partir de foto de Sebastião Salgado:

Nesta fotografia, vemos os trabalhadores sem-terra chegando numa terra improdutiva para ocupá-la, na esperança de conquistá-la para ter sua própria terra, sem temer os obstáculos ou perigos que encontrarão pela frente.

Quando eu estava olhando este livro, muitas fotos me lembraram minha realidade e a do Assentamento. Mas escolhi esta foto porque me lembrei do momento em que 60 famílias, todas unidas, estavam ocupando a Fazenda Ouro Verde no ano de 1997, no município de Conde-PB, em que eu e minha família estávamos participando. Eu, meus irmãos e primos, todos crianças, não sabíamos o que iria acontecer futuramente. A partir daquele momento em que estávamos acampados, todos os companheiros começaram a fazer suas barracas de palhas e de lonas. Depois começamos a plantar o roçado comunitário com a participação de todos os companheiros.

Com vinte dias de acampamento, teve o primeiro despejo ao amanhecer. (...) Essa imagem jamais esquecerei porque faz parte da minha vida e da história do meu assentamento.¹³

¹² Ana Maria dos Santos do Assentamento Santa Vitória situado em Bananeiras-PB.

¹³ Texto de Eduardo Braga de Lima do Assentamento Rick Charles, situado no município de Conde – PB.

3 - Narrativas e reflexões dos educandos a respeito de suas próprias trajetórias formativas e de sua identidade como sem-terra:

Da mesma forma que ocorre um enquadramento produzido por determinado grupo social acerca do que merece ou não ser lembrado – e por isso se torna alvo de narrativas, de gravações, filmagens, etc -, um enquadramento de mesma natureza é produzido pelo depoente acerca de sua trajetória individual, quando lhe solicitamos contar sua história de vida. Para Pollak (1989, p. 13):

A despeito de variações importantes, encontra-se um núcleo resistente, um fio condutor, uma espécie de leitmotiv em cada história de vida. Essas características de todas as histórias de vida sugerem que estas últimas devem ser consideradas com instrumentos de reconstrução da identidade, e não apenas como relatos factuais. Por definição a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência [...] Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

Compreendendo também a história de vida como uma (auto) produção intencional - conforme nos indicou Bourdieu (1997) em seu texto intitulado *A Ilusão Biográfica* -, as narrativas produzidas pelos sujeitos guardam uma relação com o contexto em que estão sendo produzidas. Narrativas, auto-imagens e produção de subjetividades estão num constante num fluxo, de forma que as atividades propostas por determinado currículo traduzem uma perspectiva, um ponto de vista do educador e da instituição formadora. O currículo, ao legitimar determinados conhecimentos e excluir outros, atua na construção de subjetividades. Conforme SILVA (1995, p. 195):

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Eles dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são.

A intencionalidade presente na Educação no Campo não é outra senão a de fortalecer em seus educandos seu pertencimento ao campo enquanto agricultores familiares e enquanto sujeitos que lutaram e lutam pela terra. Tal como nos apontou o grupo Margarida Maria Alves:

A formação da identidade pessoal é a maneira com que você se porta na vida cotidiana e o meio transforma essa identidade pessoal do educador do campo em um projeto de transformação da educação que temos face à educação que queremos para nossos sujeitos. Ser crítico – e crítico consigo mesmo – questionar sempre e buscar respostas, nunca se conformando com uma única

resposta e sempre ir à procura de novos conhecimentos. Isto é o que queremos enquanto profissionais da Edu do campo.

O que queremos ser enquanto profissional do campo é fazer uma Educação diferente, trabalhando a realidade de cada sujeito, ajudando a formar uma identidade pessoal e profissional para melhorar a Educação que é posta de cima para baixo, que já está claro que não funciona bem. Então, temos que transformar esta Educação na realidade que temos e colocá-la de baixo para cima que é o que falta para que a Edu mude de verdade. É um projeto de Educação que pensa primeiro no sujeito e em sua realidade.¹⁴

Trabalhar, portanto, com a construção de diários reflexivos é uma forma de estimular os educandos a rememorar sua trajetória de formação (escolar e não-escolar). É uma atividade de suma importância face aos objetivos identitários traçados pela proposta da Educação do Campo. Conforme nos indicou Josso (2004, p. 49):

As narrativas de formação permitem distinguir as experiências coletivamente partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, experiências únicas e experiências em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais.

A autora nos indica que, ao adotar a abordagem auto-biográfica nos processos formativos, os sujeitos implicados têm a oportunidade de explicitar seus saberes implícitos, narrando também as maneiras de atuação das agências formadoras não-escolares. Nas narrativas dos educandos da Pedagogia do Campo, temos, então, a verbalização do trabalho de formação realizado pelas próprias lutas pela terra e pelas organizações dos movimentos. Utilizamos apenas um dos relatos para exemplificar:

No acampamento se compartilhava tudo: da comida ao sabão. As mulheres só iam para o rio lavar roupas, juntas. Sempre à tarde todo mundo ia até uma pracinha que foi feita no meio do acampamento, para rezar e cantar. Pela manhã, também faziam isso. As crianças brincavam juntas. Na maioria das vezes, para os problemas do acampamento ou problemas pessoais havia sempre uma solução amigável.

Eu amava isso. Participava de tudo que era possível: reuniões, mobilizações no meio do povo, carregando faixas, encontros de jovens... E muito cedo passei a aceitar o título de “*sem terra*”.

Quando comecei a fazer a 5ª série, no Colégio Estadual João da Cunha Vinagre, na cidade de Conde – PB, a primeira redação que escrevi tinha por título: “*Tenho orgulho de ser sem-terra*”. Fiquei triste por não receber o resultado, pois o professor só foi na sala uma vez.

Aos poucos, comecei a participar dos encontros de jovens promovidos pela CPT (Comissão Pastoral da Terra), juntamente com outros jovens do acampamento. A partir daí, comecei a conhecer outras histórias de acampamentos e de assentamentos, e também aprendi que SEM TERRA era nossa identidade.

Com a organização da CPT aprendi muitas coisas: a me valorizar como ser feminino; a valorizar e a defender a agricultura familiar; a luta pela Reforma Agrária e outras lutas que vão além de estrutura física, mas estrutura e condição moral.

¹⁴ Texto produzido pelo grupo durante o seminário de avaliação em 05 e 08/05/2009.

Quando a Fazenda foi desapropriada, em 1993, esperamos receber emissão de posse e logo fomos morar na parcela. Meu pai foi o secretário da primeira Diretoria fundada no Assentamento e o primeiro livro de ata carrega a minha caligrafia, algumas letras com gotas de lágrimas – pois eu chorava para não fazer, mas tinha de fazer. Assim aprendi a fazê-las. Meu pai sempre me levava para as reuniões.

Na escola pública, apenas aprendi a ler e a escrever; foram poucas as coisas que guardei. Ia para a escola só para passar de ano e terminar; nunca fiz um trabalho voltado para minha realidade...¹⁵

Outro recurso que temos utilizado é o de promover uma circularidade das narrativas produzidas pelos educandos entre diferentes turmas com diferentes realidades socioculturais e históricas. O formato da narrativa oral, conforme apresentamos aqui, guarda diferentes relações e possibilidades com a produção escrita, visual e audiovisual, transformando-se em suporte de memória. Podemos, dessa forma, trazer para nossa conclusão as palavras de Thompson (1992, p. 29):

Devido a essas características, a história oral ajusta-se particularmente ao trabalho por projetos – quer para estudantes em grupo, quer individualmente: em escolas, universidades, faculdades, na educação de adultos, ou em centros comunitários. Por todo o país, há um sem-números de temas que podem ser estudados localmente: a história de uma indústria ou de um ofício local, relações sociais em determinada comunidade, cultura e dialeto, mudança na família, o impacto da guerra e das greves, e assim por diante. Um projeto de história oral será certamente viável. Além disso, especialmente se o projeto enfocar as raízes históricas de alguma preocupação contemporânea, demonstrará muito bem a importância do estudo histórico para o meio ambiente imediato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERTI, Verena. **Indivíduo e Biografia na História Oral**. RJ: CPDOC, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org) **Por uma Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; Ministério do Desenvolvimento Agrícola, 2008, p. 67-86.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano – Artes de fazer**. 11^a ed, Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

¹⁵ Relato de pesquisa de Maria José Tertuliano Correia do Assentamento Frei Anastácio localizado em Conde – PB.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HOBBSAWM, Eric. "Introdução: A Invenção das Tradições". In: E. Hobsbawm & T. Ranger (Orgs.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1984.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, p.3-15 1989. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/43.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2007.

SALGADO, Sebastião. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação inicial**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.