

**A mulher-professora em
assentamentos da Reforma Agrária**

A mulher-professora em assentamentos da Reforma Agrária

Uma escrita que se faz história

Elisângela Santos de Amorim
José Fernando Manzke



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0 https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AMORIM, Elisângela Santos de; MANZKE, José Fernando

A mulher—professora em assentamentos da Reforma Agrária: uma escrita que se faz história [recurso eletrônico] / Elisângela Santos de Amorim; José Fernando Manzke -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

55 p.

ISBN - 978-85-5696-751-0

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Docência; 2. Ensino; 3. Educação; 4. Pedagogia; 5. História; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Introdução	9
1	12
Percurso teórico e metodológico	
1ª fase: Dezembro de 2008 a Julho de 2009	14
2ª fase: Agosto de 2009 a julho de 2010	15
3ª fase: Agosto de 2010 a Dezembro de 2010	16
2	17
A escrita da história de mulheres e homens professores em assentamentos da Reforma Agrária	
2.1. Sobre os percursos de escolarização e formação dos sujeitos da pesquisa.....	19
2.2 As interações entre a trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa e outros espaços de suas vidas	46
Conclusão	51
Referências	54

Introdução

O convívio com a realidade camponesa no Estado do Maranhão, desde final dos anos de 1990, através de projetos de extensão de Alfabetização e Escolarização de pessoas Jovens e Adultas em assentamentos da Reforma Agrária - PRONERA, permitiu-nos um envolvimento e compromisso com situação tão particular: extremas dificuldades econômicas, sociais e de infra-estrutura.

Os trabalhos realizados com os camponeses e as camponesas da região Tocantina¹ geraram dois estudos específicos sobre aquela população, a Tese de Doutorado: *Propuesta Curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la Reforma Agrária*, pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas - ICCP/CUBA, de José Fernando Manzke e a Dissertação de Mestrado intitulada *Trajetória Educacional de Mulheres em assentamentos da Reforma Agrária na região Tocantina-MA*, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, de Elisângela Santos de Amorim.

Nesta investigação decidimos dar continuidade ao estudo mais específico sobre as Mulheres-Professoras que moram e trabalham nas áreas de assentamentos, buscando uma interface com as relações de gênero. Optamos então por desenvolver a pesquisa na mesma região, Sudoeste do Estado do Maranhão, abrangendo 04 (quatro) assentamentos dos municípios de Açailândia, Cidelândia, São Francisco do Brejão e Senador La Rocque. A proposta inicial incluía o município de Amarante, mas de-

¹ A região, conhecida por Tocantina, fica à margem do rio Tocantins, localizada ao norte do Estado do Tocantins, pertence ao Estado do Maranhão. Em virtude da emancipação do norte do Estado de Goiás, em 1988, o novo Estado foi denominado de Tocantins. Hoje a referida região, que faz parte do Estado do Maranhão, luta por emancipação territorial, com o nome de Maranhão do Sul.

vidos a problemas logísticos e de apoio pela Secretaria de Educação do município não foi possível concretizá-lo.

O projeto original desta investigação tinha como foco central a trajetória pessoal, educacional e profissional de mulheres professoras em assentamentos da Reforma Agrária na região Tocantina (Sudoeste) do Estado do Maranhão. No trabalho preliminar de demarcação do campo de pesquisa e dos indivíduos a serem entrevistados, deparamo-nos com uma situação diferenciada: um professor, homem, morador de assentamento e representante de uma nova geração de trabalhadores rurais nascidos e criados nos embates dos movimentos sociais por terra. A oportunidade era única de nos aproximarmos da experiência diferenciada representada por **Chico** e uma nova geração de professores e professoras, trabalhadores rurais de assentamentos. Somamos seu depoimento ao de **Angel, Emma, Deuza, Delzy, Lucy e Délia**, mulheres professoras representantes da maioria do corpo docente do meio rural, assim como do urbano.

Os resultados desta pesquisa estão organizado em dois capítulos. No primeiro, tratamos do *Percurso teórico e metodológico* desenvolvido na investigação, referenciado em autores atualizados a respeito das temáticas relações de gênero e educação camponesa. O trabalho foi dividido em três fases: a primeira, de Dezembro de 2008 à Julho de 2009, de planejamento, sensibilização, preparação e testagem de instrumentos; a segunda, de Agosto de 2009 a Julho de 2010, de coleta e processamento de dados; e a terceira e final, de Agosto a Dezembro de 2010, de construção lógica e elaboração do relatório final.

No segundo capítulo: *A escrita da história de mulheres e homens professores em assentamentos da Reforma Agrária*, registramos as trajetórias pessoais e educativas de mulheres professoras e homem professor dos assentamentos. Num primeiro momento, tratamos *Sobre os percursos de escolarização e formação dos sujeitos da pesquisa*, onde investigamos seus processos pessoais e formativos; e num segundo momento, tratamos d' *As interações entre a trajetória profissional dos*

sujeitos da pesquisa e outros espaços de suas vidas, quando relacionamos suas experiências de vida com suas práticas profissionais na educação.

O relatório ora apresentado não esgota a temática tratada. Em que pese o avanço representado para a compreensão do papel social das mulheres professoras da Reforma Agrária com esta investigação, necessitamos de um maior número de estudos que clarifiquem esta questão. A educação na Reforma Agrária e o papel social das mulheres professoras são fatores de suma importância para a compreensão científica destes processos e a sinalização de políticas públicas que favoreçam seu desenvolvimento.

Percurso teórico e metodológico

A pretensão de dar voz a estas mulheres professoras e assim permitir o registro de sua história, que faz parte da história da profissão docente, deu-se através de estudo referente às vidas das professoras. Por acreditar que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, principalmente numa profissão impregnada de valores e de idéias e exigente do ponto de vista do envolvimento e das relações humanas.

Segundo Derouet (1988), a identidade profissional de professores é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor, construindo-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto.

Adotando este entendimento, comungamos com Moita (1995) que considera a História de Vida a metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois “só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos” (NÓVOA, 1995). No entanto, esse “artefato conduz à construção da noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações” Bourdieu (2005). Portanto, estaremos trabalhando com trajetórias de vida, os relatos biográficos se definem

como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado.

Este estudo estará sendo perpassado pela história das mulheres e das relações de gênero em relação ao tempo vivido por aquelas mulheres, encarando a intersecção da história de vida com a história da sociedade, e buscando esclarecer as escolhas, contingências e opções que se deparam nossos sujeitos.

No que tange ao aporte teórico que sustenta a metodologia proposta para o trabalho com Histórias da Educação, em especial da profissão docente e nesta com histórias de vida, baseamo-nos nos procedimentais gerais da *história nova*, definida pelo aparecimento de novos problemas, de novos métodos que renovaram domínios tradicionais da história e o aparecimento no campo da história de novos objetos.

Para Jacques Le Goff (2005, p.71): “A *história nova* tem o dever de responder a pelo menos algumas das grandes interrogações da nossa época”. O autor, ainda, referencia Febvre, para quem ‘Fazer a história, sim, na medida em que a história é capaz, e a única capaz, de nos permitir, num mundo em estado de instabilidade definitiva, viver com outros reflexos que não os do medo...’ É neste contexto de angústia e de busca apaixonada de identidade do “homem qualquer” que se configura a contribuição da história oral.

A seleção das mulheres-professoras para a pesquisa deu-se através de alguns critérios anteriormente definidos como: ser professora graduada ou graduanda de ensino superior; morar e trabalhar no assentamento; ter vínculo familiar com as questões sociais dos assentamentos e por último, a disposição de participar da investigação e contribuir para o registro da história das professoras em suas trajetórias educacionais. Isto foi possível pelo levantamento realizado nas Secretarias de Educação dos municípios e posterior constatação nas próprias vilas.¹

¹ A maioria dos assentamentos da Reforma Agrária possui Agrovilas ou Vilas, local de moradia permanente dos assentados.

A pesquisa foi realizada em três fases, nos seguintes períodos:

1ª fase: Dezembro de 2008 a Julho de 2009

Em fevereiro 2009 iniciamos a incursão nos municípios de São Francisco do Brejão, Cidelândia, Senador La Rocque e Açailândia, que integram as áreas de assentamentos da pesquisa e realizamos as seguintes ações:

- Contato inicial nas Secretarias de Educação;
- Levantamento das escolas municipais nas áreas de assentamentos;
- Aprofundamento teórico sobre a história das mulheres e as relações de gênero no contexto do campo.

O assentamento Vila Palmeira, no município de São Francisco do Brejão, foi onde tivemos o primeiro momento coletivo com um grupo maior de professoras, 07 (sete), incluindo a diretora da escola do assentamento, sendo que deste número 06 (seis) eram mulheres e 01 (um) era homem. Nas conversas iniciais, levantamos as informações necessárias sobre nosso foco e percebemos que dentre elas, 03 (três) atendiam aos requisitos previstos pela pesquisa, dentre eles: morar no assentamento, ser filha de trabalhador ou trabalhadora rural e ser professora.

Na visita à Secretaria de Educação de Cidelândia, foi possível levantar os nomes dos assentamentos que possuem escolas mantidas pelo governo municipal: Sol Brilhante I e II; Itaiguara; São Raimundo, conhecido como São Jorge, como também mapear nomes das professoras que correspondiam aos interesses da pesquisa.

Neste período, ainda fizemos visita à Secretaria de Educação de Senador La Rocque e constatamos o número de 08 (oito) assentamentos pertencentes aquele município: Alvorada I, Alvorada III, Lagoa da Cigana, Pingo de Ouro, Belém, Novo Horizonte, Tabuleiro da Serra e Santo Antonio, e assim sendo possível levantar os nomes das professoras dos assentamentos.

No departamento de Educação do Campo da Secretaria de Educação do município de Açaílândia tivemos as informações necessárias para termos acesso ao assentamento Califórnia, como também aos nomes dos professores que estavam na direção e na coordenação pedagógica.

2ª fase: Agosto de 2009 a julho de 2010

A sistematização das informações coletadas na primeira fase nos levou a selecionar os sujeitos da pesquisa (01 homem e 06 mulheres) e assim prosseguirmos com os contatos diretos nos assentamentos, onde falaríamos dos objetivos da pesquisa e obteríamos autorização para realizarmos as entrevistas.

No mês de Agosto foram realizadas visitas e entrevistas com as mulheres-professoras da área de assentamento Vila Palmeira – São Francisco do Brejão e visita inicial nas vilas: Novo Horizonte – Senador La Rocque e Sol Brilhante II – Cidelândia.

No mês de Fevereiro de 2010 foram realizadas as etapas das entrevistas nos assentamentos Califórnia – Açaílândia; Sol Brilhante II – Cidelândia e Novo Horizonte – Senador La Rocque.

As entrevistas que delimitaram o desenvolvimento das informações biográficas para a construção das trajetórias educacionais das mulheres foram pautadas nos seguintes pressupostos:

- O “saber” que se procura é de tipo compreensivo, hermenêutico, profundamente enraizado nos discursos dos narradores.
- Definição dos eixos da pesquisa que delimitaram o campo da investigação: *processos de formação/escolarização e interações entre a trajetória profissional e outros espaços da vida*
- Processamento e análise das entrevistas:
 - a) a transcrição foi à primeira versão escrita das informações, buscando reproduzir, com fidelidade, tudo que foi dito, sem cortes nem acréscimos;
 - b) conferência de fidelidade: recorrendo as entrevistadas, para conferir informações, solucionar dúvidas, eliminar possíveis erros, entre outras providências;
 - c) análise das entrevistas: o maior desafio da análise das entrevistas consiste no fato de, valendo-se das informações, construir evidências e estabelecer cor-

relações e análises comparativas, que possam contribuir para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados da melhor forma possível.

A interpretação das entrevistas, baseada em Delgado (2006), foi realizada levando em consideração as etapas a seguir:

- a) análise temática de seus conteúdos, a partir dos eixos da pesquisa;
- b) realização de nova análise das narrativas, de acordo com os eixos da pesquisa, objetivando compreender com maior profundidade o seu conteúdo, procurando, inclusive, entender sua especificidade;
- c) realização do agrupamento de um conjunto de entrevistas, no qual cada narrativa possa se constituir como unidade especial, e o conjunto deles possam ser cruzados, comparando-se as versões e as informações obtidas.

Desta forma, procuramos compreender como as relações de gênero poderiam interferir na trajetória docente das mulheres professoras e homens professores em assentamentos da Reforma Agrária da região Tocantina – MA. Para isto, identificamos as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa, professor e professoras na busca de formação profissional, o que se tornou significativo para aprenderem enquanto profissional da educação, perpassando pela análise de suas representações sociais enquanto professor e professoras em assentamentos.

3ª fase: Agosto de 2010 a Dezembro de 2010

Período reservado para a elaboração do Relatório, Sistematização e prestação de contas do Projeto de Pesquisa à agência financiadora CNPq.

A escrita da história de mulheres e homens professores em assentamentos da Reforma Agrária

“Na passagem do silêncio à palavra e da mudança de um olhar para fazer a história” (PERROT, 2008) emergem novos objetos que a constituem e, nesta, a história das mulheres, integrando as relações entre os sexos e a masculinidade, portanto uma história das relações de gênero.

Este campo, considerado na historiografia como relativamente novo, encontrou legitimidade científica na escola dos *Annales*, terceira geração, escola que rompeu com uma visão da história dominada pelo exclusivismo político. Foi no terreno, mais recentemente na conhecida Nova História Cultural (NHC), que também ampliou o território dos pesquisadores e pesquisadoras, incluindo novos objetos de estudos, como: cheiro e ruído, leituras e coleções, espaços e corpos, suas práticas e de suas representações no espaço público que se preocupou em desmascarar os preconceitos masculinos e enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente invisível na grande narrativa tradicional. (BURKE, 2008).

A escrita de uma história que privilegia a presença e atuação da mulher emerge de uma luta incessante de pesquisadoras e pesquisadores em ocupar esse vazio deixado pela história tradicional. Nesses estudos, o processo de escolarização e conseqüente profissionalização das mulheres merecem uma atenção especial, por sua exclusão deste processo inicialmente, e pela educação diferenciada ao longo dos anos, legitimadas pelas legislações vigentes.

A escrita sobre si através da re-construção da trajetória de mulheres-professoras de assentamentos tem constituído a centralidade de nossos estudos e pesquisas sobre a mulher, a mulher professora e, em particular, da mulher professora de assentamentos e a falta informações e produção científica a respeito. Estas são mais imaginadas do que descritas ou contadas. Logo, fazer a sua história é ir de encontro às representações que as encobertam, tornando-se indispensável analisarmos e sabermos de suas vivências e experiências, contrapondo o que era dito sobre elas, de caráter masculino e sem a sua participação, bem como de como elas se viam nestas produções (AMORIM, 2009).

Descrever a trajetória destas mulheres-professoras nos obriga a contextualizar o seu modo de vida nos assentamentos da Reforma Agrária da região Tocantina do Estado do Maranhão. A maioria dos assentamentos da região apresenta indicadores sociais e econômicos bastante precários. Há uma diversidade de condições objetivas que tornam viável ou não aquela organização. Existem desde assentamentos com 10 (dez) famílias, até outros com mais de 1.000 (mil). Quando não estão situados próximos de rodovias federais e estaduais, possuem acessos precários, mesmo impossíveis no período de chuvas. A maioria dos assentamentos possui Agrovilas com casas de alvenaria construídas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, em condições razoáveis. A energia elétrica, que até recentemente abastecia menos da metade dos assentamentos, hoje, a partir de programa federal, atinge a maioria. O saneamento é deficiente num bom número de Agrovilas em razão da devastação das matas e do esgotamento de córregos e fontes (MANZKE, 2009).

No aspecto produtivo, os assentamentos da Reforma Agrária apresentam um quadro bastante complexo, associando fatores econômicos, sociais e políticos. A maioria das comunidades não possui renda própria, derivada da produção, mas sim oriunda de financiamentos das agências federais de fomento, da aposentadoria dos velhos e do trabalho fora do assentamento: de mulheres, como domésticas em fazendas próximas e

de jovens que migram para as cidades. Neste sentido, a condição da mulher-professora no assentamento é “privilegiada”, pois possui renda fixa e estabilidade funcional com o município. A produção agrícola mal dá para as subsistências das famílias e a cultura produtiva do assentado colide com a devastação dos recursos naturais, o esgotamento dos solos, a falta de capital e de assistência técnica e de políticas públicas voltadas ao atendimento dos mercados locais e regionais (MANZKE, 2009).

A vida social no assentamento é bastante simples e determinada, na maior parte das vezes, por fatores econômicos externos. As atividades de lazer vão da caça e pesca, para homens, além do futebol e do bilhar. Já para as mulheres resumem-se aos cultos religiosos e as raras saídas do assentamento. As crianças praticam jogos e brincadeiras e freqüentam a escola e os jovens migram para as cidades para estudar e trabalhar. As escolas, em sua maioria, funcionam em locais improvisados, cedidos ou alugados pelos moradores para as prefeituras municipais. As classes são multisseriadas e as professoras recebem formação continuada, embora sem materiais e recursos didáticos de apoio, o que limita o seu trabalho. As secretarias de educação dos municípios raramente supervisionam in loco as atividades desenvolvidas nestas escolas rurais. A merenda fornecida não possui qualidade e variedade em relação à fornecida na sede dos municípios (AMORIM, 2009).

2.1. Sobre os percursos de escolarização e formação dos sujeitos da pesquisa

Estudos atuais (Goodson 2008), Nóvoa (2000, 2010), Josso (2010), Dominicé (1990), e outros têm demonstrado que os dados sobre as vidas dos professores são um fator importante para os estudos de investigação educacional. No entanto ainda há resistências por parte de muitos pesquisadores por rotularem esses relatos de demasiado subjetivos e idiossincráticos. Isto, segundo Goodson, constitui um exemplo da utiliza-

ção seletiva da “voz do professor” manifestada pelo pesquisador que só escuta o que quer ouvir.

Partimos do entendimento, para este estudo, que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são a chave da pessoa que somos, do nosso eu e do quanto o nosso eu está embutido nossa vida profissional, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural.

Foram selecionadas 06 (seis) professoras e 01 (um) professor, na faixa etária entre 20 a 57 anos, de naturalidade maranhense e cearense. As referências aos sujeitos mulheres serão feitas com seus respectivos nomes abreviados, conforme acordado com os mesmos: **Angel** (30 anos, casada, três filhos, professora, maranhense); **Emma** (33 anos, casada, professora, dois filhos, maranhense); **Deuza** (27 anos, solteira, quatro filhos, professora, maranhense); **Lucy** (31 anos, casada, professora, dois filhos, maranhense); **Delzy** (29 anos, professora, casada, dois filhos, maranhense); **Délia** (57 anos, casada, cinco filhos, doze netos, e um bisneto, professora e diretora da escola, cearense); **Chico** (31 anos, casado, um filho, professor e coordenador pedagógico da escola, maranhense).

Os percursos acidentados de escolarização dos sujeitos da pesquisa trazem as dificuldades enfrentadas pelas famílias de pouca renda e de origem camponesa, migrantes e em busca de uma melhoria de vida para suas famílias. **Angel** iniciou seu processo de escolarização no município de Grajaú-MA, então com sete anos de idade. Estudou até a 8ª série no município de Açailândia-MA, filha de trabalhadores rurais, seus pais preocupados com os estudos dos filhos, os manteve na cidade enquanto trabalham e viviam do que plantava no lote, localizado no município de São Francisco do Brejão, a 20 km de Açailândia, no assentamento João Palmeira. Quando em 1997, recebeu o convite do pai para ir morar no assentamento para trabalhar com crianças, jovens e adultos. A mesma relembra o vivido:

[...] em 1997, cheguei ao assentamento Vila João Palmeira. Com apenas 17 anos de idade e muitos planos. Fui apresentada a Vânia, Leide Iraceli, Francinalva, Marlon e Linda. Linda seria a secretária da escola e os outros,

professores. Fomos para uma semana pedagógica em São Francisco do Brejão. Ficamos durante a semana em uma casa alugada pela Prefeitura e fazíamos as refeições na casa da prefeita. Assim pudemos nos conhecer melhor. Francinalva e Leide nem chegaram a lecionar, pois não queriam morar em lugar que não tivesse energia e apesar dos esforços dos pais desistiram.

A sua narrativa expressa já no primeiro momento a situação de infra-estrutura do assentamento, nessa época buscavam a regularização do assentamento junto aos órgãos competentes e para isto tiveram apoio da Prefeitura da cidade de São Francisco do Brejão, e uma das primeiras medidas, do presidente da associação do assentamento José Audírio de Castro, com apoio da secretaria de educação foi organizar uma escola para as crianças. Juntamente com Angel outras filhas de trabalhadores com maior escolaridade foram convidadas a permanecer no assentamento para trabalharem como professoras, no entanto, nem todas levaram a cabo o desafio.

De acordo com **Emma**, professora e atual diretora da escola, o coletivo de professores, presidente, prefeitura e comunidade fundaram a escola em 1997 e denominou-se de Escola Municipal Airton Senna do Brasil, nome escolhido para homenagear o piloto de fórmula I, Airton Senna da Silva, já falecido. Inicialmente a escola funcionou num galpão de madeira de um cômodo e funcionavam todas as séries: pela manhã a alfabetização, 1ª e 2ª séries e à tarde 3ª, 4ª e 5ª séries. Não havia cadeiras para as crianças e adolescentes, giz, quadro. Os alunos cediam às cadeiras de suas casas, e os professores utilizavam carvão para escrever nas paredes do galpão, para tanto destaca as pioneiras neste processo: Iracely Lima Barbosa; Marlon Rosales, Vânia Lúcia Rocha da Silva e Ângela Maria Pereira Miranda.

A infra-estrutura física e pedagógica da maioria das escolas dos assentamentos da região Tocantina apresenta deficiências gravíssimas e comprometedoras para uma educação de qualidade. A maioria dos municípios e seus dirigentes vêem os assentamentos de forma negativa, negando-lhes as condições mínimas de funcionamento. A educação cam-

ponesa, de uma forma geral, não apenas a dos assentamentos, mas também a dos povoados rurais do Interior do Maranhão e da região carecem de investimentos materiais e humanos, condição de emancipação daquelas populações (MANZKE, 2009).

O percurso de escolarização de **Emma** foi tardio em função de morar com seus pais num interior onde não havia escolas. Lembra com pesar as inúmeras dificuldades enfrentadas:

Minha vida escolar foi muito difícil, minha família morava no interior e não havia escola próxima para que eu pudesse estudar. Devido isto mudamos para a cidade São Francisco do Brejão. Logo que chegamos à cidade minha mãe procurou a escola mais próxima, que era a escola Tobias Barretos e fui matriculada na 1ª série, sem está alfabetizada, devido minha idade está bastante avançada. Senti muita dificuldade, pois minha mãe é analfabeta e não tinha como me auxiliar nas tarefas escolares com tudo não conseguir acompanhar a turma e fiquei reprovada.

Contudo, mesmo sua mãe sendo analfabeta deu-lhe o apoio necessário para continuar os estudos, e assim o fez, ao concluir o magistério, fez concurso público para professora das séries iniciais do ensino fundamental para o município de São Francisco do Brejão e ficou lotada no povoado de Trecho Seco.

A motivação de **Emma** para se tornar professora do assentamento João Palmeira é relatada por ela mesma:

[...] meu esposo estava trabalhando aqui no assentamento e eu ficava lá (Trecho Seco) somente com meus dois filhos. Isso me motivou a tomar uma decisão de também vir morar no assentamento. No início de 2003 pedi minha transferência e logo fiz minha mudança para cá. Em Março do mesmo ano comecei a trabalhar na Escola Airton Senna do Brasil, como professora de alfabetização.

Deuza, também professora do assentamento João Palmeira, iniciou seu processo de escolarização no município de Imperatriz, numa pequena escola da comunidade, com sete anos de idade. Ainda neste município, concluiu o ensino fundamental (8ª série), migrando com seus pais para

as proximidades do município de São Francisco do Brejão, onde se concentrava um grande número de pessoas na ocupação de terras improdutivas. Assim diz o seu relato:

No ano de 1997 cursei o primeiro ano do ensino médio em educação geral, o mesmo concluí já aqui em Brejão. Antes de terminar o ensino médio comecei a trabalhar como professora e, isto abriu a oportunidade para cursar o magistério – patrocinado pela prefeitura da cidade.

Já morando no assentamento, assumiu o desafio de exercer a função de professora:

Iniciei como professora no assentamento no ano de 1999, contratada pela prefeitura. Foi um início muito difícil, pois eu não tinha magistério e era muito jovem; apesar da afinidade com a docência, o que motivou foi à vontade de ser alguém capaz de trilhar os próprios caminhos.

As maiores dificuldades estavam nas idas e vindas do município de São Francisco do Brejão, onde funcionava o ensino médio, precisavam ir com qualquer transporte, na maioria das vezes muito precário e com estradas carroçáveis, passavam muito frio, sono e medo.

Angel, ao chegar ao assentamento João Palmeira, não havia transportes para dar seqüência ao Ensino Médio, ficou um ano sem estudar, depois disto, com muita persistência de professores e alunos que também precisavam estudar, conseguiram junto à prefeitura um transporte, embora muito ruim. Momentos difíceis também vivenciados por **Deuza** e **Emma** posteriormente, para conseguirem cursar uma faculdade.

Tive que ir estudar fora. Às vezes íamos em caminhões abertos e até num trator, pois diversas vezes fomos a pé de um povoado a outro. **ANGEL** Enfrentei dificuldades, pois tinha que trabalhar, cuidar de casa e estudar, se sabe que estudar requer um pouco de tempo para desenvolver as atividades.
EMMA

Para que eu pudesse alcançar formação de professora, as maiores dificuldades que enfrentei foi justamente a distância, o deslocamento para outra

localidade me abatia muito, não havia um lugar para ficar, almoçar, tomar um banho pra relaxar na hora do intervalo e até mesmo a falta de transporte. Este curso foi ministrado aos finais de semana. **DEUZA**

As adversidades não limitaram essas mulheres professoras a buscar realizar seus sonhos, principalmente em relação a uma formação para o exercício da docência. Ser filha de trabalhador rural, morar em povoados e vilas, ser mãe muito jovem, como no caso de **Deuza**, não foram motivos para lhes fazer desistir. Quanto à escolha de ser professora, constatamos que veio primeiro pela necessidade de colaborar com o pai junto à legalização da ocupação (**Angel**), como opção para exercer uma profissão (**Emma**) e por oportunidade (**Deuza**). No entanto, todas reconhecem que tiveram uma chance de se profissionalizar, melhorar economicamente e ter uma vida mais digna, como também proporcionar isso às suas famílias. E assim dizem em seus relatos:

Hoje sou formada em Pedagogia e faço pós-graduação em Psicopedagogia.
ANGEL

Conclui nível Superior, na área de Pedagogia. **EMMA**

Fiz licenciatura em pedagogia e atualmente estou fazendo pós-graduação.
DEUZA

As três professoras são atualmente concursadas pelo município de São Francisco do Brejão e fazem parte do corpo docente da Escola Airton Senna do Brasil. Reconhecem e valorizam cada saber apreendido neste processo de formação, que para elas continuam no dia-a-dia da escola, nas conversas com os colegas, com os pais, com os responsáveis pelas crianças e adolescentes, como também na experiência de vida de si mesmas e da própria comunidade. E não hesitam em afirmar que:

[...] aprender nunca é demais, que o conhecimento é sempre importante seja ele o mais simples ou o mais complexo. **ANGEL**

[...] a atividade profissional que escolhi requer sempre a busca por novos conhecimentos e técnicas que venham ajudar no cotidiano escolar. **EMMA**

Ao longo desta minha trajetória como educadora, algo muito importante aprendi, ‘que todos nós somos capazes de conquistar nossos ideais, embora que tenhamos um ritmo e caminhos bem diferentes para alcançá-los.’
DEUZA

Os processos de formação e escolarização das professoras do assentamento João Palmeira trazem em si as marcas da vida dos camponeses e pobres que não se diferenciam muito do restante do Nordeste brasileiro. No entanto, percebemos que esse grupo já apresenta características particulares, por possuir formação superior, o que representa um grande avanço para as condições sociais dos assentados e seus professores (AMORIM, 2009). Tiveram apoio familiar, seja da mãe, muito citada por **Emma**, quando diz que mesmo analfabeta, sempre a apoiava; o pai de **Angel** que tinha a educação como prioridade, e os pais de **Deuza** que também a apoiavam nas suas decisões.

A decisão pessoal e familiar de ingressar no magistério deve-se a ausência de alternativas econômicas superiores no assentamento a partir da instrução. A condição feminina favoreceu suas inserções ou re-inserções nas comunidades a partir da atividade docente. Inicialmente como leigas e posteriormente como professoras concursadas dos municípios. Não houve política pública que contemplasse sua formação e, com exceção de **Chico**, direcionado pelo movimento social, as demais professoras custearam com recursos próprios seus cursos superiores.

Estas mulheres-professoras embora não tivessem vivido toda sua infância e adolescência no campo, junto com seus pais, a relação com a cultura do campo era subjacente às suas vidas, por isso não hesitaram em retornar ao campo para trabalhar no magistério e contribuir com seu desenvolvimento.

No assentamento Sol Brilhante II, município de Cidelândia, conhecemos **Lucy**, professora da escola do assentamento que possui 29 alunos entre crianças e adolescentes. **Lucy** é a única professora desta escola, que

possui também um vigia e uma merendeira. A escola funciona no sistema multisseriado, ou seja, numa mesma sala funciona a alfabetização, terceiro, quarto e quinto ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino. Está trabalhando como professora no assentamento desde 2008, através do concurso público feito pela Prefeitura Municipal de Cidelândia. Seu percurso de escolarização sofreu algumas interrupções, se tornou mãe muito cedo, aos 15 anos, ficou cinco anos sem estudar, contudo, pode contar com o apoio da mãe e das irmãs para dar seqüência aos estudos. A decisão de **Lucy** de tornar-se professora veio com o incentivo das irmãs, também professoras, uma delas trabalhou por cinco anos neste mesmo assentamento, onde mora sua mãe ainda hoje. Por isto, fez no ensino médio, o Magistério. Está casada há 11 anos e conta também com o apoio do marido. Faz referência a ele da seguinte forma:

Ele sempre me apoiou pra estudar e nós dois trabalhando, aí quando ele tá de folga ele é quem fica em casa. Agora ele tá de férias e ele é quem cuida da casa, cuida das crianças pra mim estudar, mas são muitos os nossos obstáculos.

Mas **Lucy** também relembra que não foi sempre assim, o período que ficou sem estudar foi por acompanhar seu marido que trabalhava na função de vaqueiro, em fazendas da região e quando lhe restavam os cuidados da casa, do marido e dos filhos. Foi quando, no penúltimo emprego do seu marido, já nas proximidades do município de Cidelândia, pôde retomar os estudos. Hoje reside no próprio assentamento com seu marido, funcionário de uma empresa de reflorestamento, e seus filhos.

É muito comum a renúncia à continuidade dos estudos pelas mulheres para poderem acompanhar seus maridos em suas constantes mudanças e deslocamentos atrás de trabalho. Em alguns casos, como este de **Lucy**, houve a oportunidade de conciliar os interesses, o que não é comum. A condição de subalternidade da mulher a obriga a renunciar, na maior parte das vezes, ao estudo e à sua formação para o trabalho. O

reconhecimento e valorização profissional, familiar e comunitário só ocorrem com o progresso no magistério, quando garante, através de concurso público, vínculo permanente com a prefeitura e renda, muitas vezes a única certa na família

Atualmente está cursando o segundo período do curso de licenciatura em História, em Cidelândia, e assim retrata sua rotina: *“todo dia quando saio da escola às 17h15min venho prá casa tomo banho, vou ali pra beira da estrada pegar o transporte para chegar à faculdade. Às 18 horas começa e a noite eu retorno no ônibus dos alunos”*. Ela mesma investe na sua formação, além do pagamento da mensalidade da faculdade, paga o transporte de ida, pois no seu retorno, vem no mesmo ônibus que traz os alunos que moram no assentamento e fazem o ensino médio na cidade. É preciso coragem para seguir em frente, a mesma afirma, mas sente-se ao mesmo tempo muito bem pelo trabalho que desenvolve e pela dedicação que dispensa à sua profissão *“eu tento sempre tá buscando mais conhecimento, por isso não tenho dificuldade em tá fazendo a faculdade pra adquirir mais conhecimento, pra que eu até esteja ajudando na minha comunidade, onde eu moro”*.

Às questões que inquietam **Lucy** são de cunho político-educacional, pelo descaso como tratam a escola, assim diz seu relato, que também serve como denúncia:

[...] essa escola que funciona aqui é cedida pela própria comunidade, que ce-deu o espaço. Esse prédio aqui é a sede da fazenda, eles fazem as reuniões deles é aí, só que eles cederam pra prefeitura para funcionar a escola, não é o prédio da escola. Aqui funciona uma integração da outra escola do assentamento Sol Brilhante I. Aqui funciona de pernas quebradas. Só tem um diretor e o diretor é da outra. Os alunos daqui constam no senso, tem os recursos, mas quando é na hora de fazer a divisão aqui sempre vem o resto, as sobras. Não tem o material suficiente, eu mesma é quem compro, tiro do bolso e compro, faço certinho pra não passar as datas comemorativas em branco, peço ajuda pra comunidade; eles nunca se negaram, porque sabem, se não for assim não vai acontecer nada. Dão bastante apoio, também cobram, mas quando vêem que não tem jeito [...] justamente eles vêem por esse lado, eu já moro aqui então nós temos aqui a nossa parceria: família, es-

cola, eles sempre estão presentes em reuniões, sempre vêm na escola, às vezes até ajudar porque eles vêm as dificuldades aqui.

Apesar da melhora ocorrida nos últimos anos no funcionamento das escolas rurais no Estado do Maranhão, as dificuldades ainda são muito grandes para a oferta de uma educação de qualidade. A maioria das escolas, como ressaltado anteriormente, não possui prédios próprios, com infra-estrutura física e pedagógica. Houve muitos concursos públicos que fixaram nos assentamentos professores com formação superior identificados com estas comunidades, no entanto, mantêm sua atividade de forma muito isolada. Há casos de laboratórios de informática sem uso pela falta de formação técnica e didática dos professores para operacionalizá-los.

Participa de cursos de capacitação pelo município, embora na sua fala retrate que quando se trata de material de apoio, sua escola não recebe.

[...] oferecem cursos de capacitação, mas assim, lá na hora é tudo muito teoria, na prática é outra coisa. Os cursos que vem é bom, eu participo, só que eles oferecem muita coisa que não vem pra cá [...] não atende, aí seja lá o que for lá você tem que trabalhar, é assim [...] nós vamos mandar tal material e é para fazer assim, mas é só lá, ou seja, [...] mas eu participei desse treinamento, mas o livro não chegou até a escola e eles não me repassaram.

Contudo, **Lucy** percebe que sua atuação como professora vai além da mera transmissão de conhecimentos, procura manter uma relação amigável com os pais das crianças dividindo bem as responsabilidades e obrigações. Sente que a grande maioria entende bem o papel da professora e assume junto com ela o desafio de educar nestas adversidades.

[...] eu me sinto assim honrada, hoje eu vejo a educação com outros olhos. Na minha família somos só três irmãs e elas todas já são professoras há bastante tempo, então eu tento me espelhar nelas, na força de vontade, nas lutas que elas já enfrentaram e enfrentam até hoje.

A professora **Delzy** mora e trabalha no assentamento Novo Horizonte, município de Senador La Rocque-MA. Iniciou sua carreira como professora no ano de 2000, quando se mudou para aquele assentamento. É enfática ao afirmar que ser professora aconteceu por falta de opção, à época. Filha de trabalhadores rurais, seus pais trabalhavam na roça e deixavam os filhos no povoado para estudar. Assim relembra seu percurso de escolarização:

Não lembro bem, mas acredito que foi com uns 11 anos que entrei na escola, por aí. Era muito difícil, foi no povoadozinho de Jenipapo. Comecei estudar ali naquela escolinha, que ainda hoje existe. Funcionava em uma casinha, assim mesmo. Eu já comecei estudar com a idade avançada na faixa de 11 para 12 anos de idade. Meus pais morarem no centro, aí não tinha como vir e tal, então houve todas essas dificuldades. Aí ele deixava a gente ali na casinha e ia pro centro, estudei lá até a quarta série.

A família de **Delzy** passou pelo processo de migração, intra-regional, e viveram por cinco anos no Estado de Rondônia-RO, continuou seus estudos, concluiu até a 6ª série do ensino fundamental e retornaram ao Estado do Maranhão, então com 17 anos. Mas seus planos sofreram alterações, e assim diz seu relato:

Eu cheguei pra fazer a 7ª e a 8ª aí eu casei, engravidei. Foi porque eu casei nessa época né, endoidei e aí casei. [...] parei de estudar um ano, depois continuei de novo a 7ª e a 8ª, aí foi toda essa dificuldade, mas consegui cursar a 7ª e a 8ª em Senador La Rocque.

Foi nesta época que a convite do marido foi residir no assentamento Novo Horizonte, seus sogros possuíam um lote de terra e relembra que foi o início para se envolver com as questões sociais do assentamento e dos movimentos sindicais. Mesmo com filho pequeno fez o ensino médio, tele-sala, no município de Senador La Rocque, momentos difíceis e assim relembra o vivido:

[...] o que mais marcou foi na época que eu casei e engravidei. Sentir muitas dificuldades em estudar porque, tudo era mais difícil pra mim, tinha que ir

ao ônibus superlotado e às vezes tinha que ir em pé, às vezes eu enjoava tanto lá que eu tinha que vir embora a noite no ônibus do Amarante, eu chorava muito dentro do ônibus, mas nunca desisti.

Antes de concluir o ensino médio iniciou sua função de professora no assentamento, contratada pelo município. **Delzy** viu nisto uma oportunidade e resolveu estudar novamente o ensino médio, agora magistério, para adquirir a habilitação necessária e atuar como professora: *“aí depois que terminei a tele-sala do ensino médio, mesmo com um filho pra cuidar fui cursar o magistério né, trabalhando aqui, recebendo pouquinho, mas resolvi pagar o magistério.”*

Ao concluir o magistério **Delzy** prestou concurso público, mas não foi aprovada. Porém não desistiu e no ano de 2000 fez outro concurso e foi aprovada pelo município de Senador La Rocque. Atua deste então como professora de classe multisseriada, com crianças da alfabetização ao terceiro ano do ensino fundamental. Em 2004 iniciou o curso de licenciatura em Pedagogia, em busca de melhores condições salariais, resolveu investir numa formação superior. A faculdade funcionava duas vezes ao mês, no município de Imperatriz, cerca de 50 km do assentamento Novo Horizonte. Iniciou-se outra batalha, principalmente por ser uma faculdade particular e não ter obtido apoio financeiro da prefeitura a que está vinculada. As despesas com sua faculdade chegavam a 45% do seu salário como professora.

Delzy ao refletir sobre seu percurso de formação e escolarização percebe o quanto se modificou e modificou seu trabalho em sala de aula, principalmente em relação a metodologias de ensino, de forma que alcance as crianças e estas aprendam e se desenvolvam de forma significativa.

[...] antigamente eu quase não tinha metodologia pra trabalhar, e aí desde que eu comecei fazer o magistério já foi melhorando, aí agora com o curso de Pedagogia já melhorou, eu acredito, que uns 90%, porque estou sempre tentando atender as necessidades educativas dos meus alunos.

Isto também é refletido na sua casa, na educação de seus filhos e na forma de conduzir sua vida na comunidade. Percebe que por ser jovem, mãe, professora e dona de casa é vista pelos adolescentes do povoado como alguém que não se acomodou pela condição social, econômica e de gênero, mas aceitou o desafio de romper o cerco e conquistar seu lugar na sociedade.

No entanto, continua enfrentando desafios e denuncia em sua fala que a Prefeitura Municipal de Senador La Rocque ainda não construiu a escola do povoado, que caiu há tempos. Hoje funciona numa casa pequena da própria comunidade, acomodando entre 40 a 50 crianças. Conta com o apoio da coordenação pedagógica da Secretaria de Educação, que realiza capacitação a cada 15 dias e mais recentemente fez uma formação sobre o desenvolvimento do trabalho em turmas multisseriadas. Para **Delzy** *“ser professora é uma profissão muito difícil, porque a gente nunca consegue agradar todo mundo, a gente também é pouco valorizada, mas enquanto pessoa eu me sinto importante, para os meus alunos, com certeza”*.

Os problemas de infraestrutura física e pedagógica e a organização da rede municipal de ensino não são as únicas dificuldades enfrentadas pelas professoras. Embora seu trabalho seja reconhecido, existem muitas vezes resistências das famílias assentadas em relação ao seu trabalho. Claramente há um componente de sua condição de gênero quando **Delzy** fala que não “não consegue agradar a todos”. As resistências e a reprodução da subalternidade caminham juntas, alimentadas muitas vezes pelas próprias mulheres do assentamento, ‘desconfiadas’ da condição e posição social da mulher-professora.

Délia é professora por convicção, assim se definiu quando do nosso primeiro contato. Pois ao lembrar o porquê de estar nesta profissão, revive o passado, quando com cinco anos de idade, no interior do estado do Ceará, zona rural, pede a mãe para matriculá-la na escola e assim inicia sua incursão na memória do vivido.

[...] na época, a gente não tinha muita oportunidades de estudar, os pais não aceitavam, muitas famílias, [...] as meninas não estudavam. E eu tinha vontade desde criança, quando observava aquelas crianças indo pra escola, eu pedia pra minha mãe pra eu estudar e ela dizia: não filha você não pode agora. Naquela época, eu me lembro eu tinha uns quatro anos. Eu já queria ir pra escola. Era no interior, mas funcionava uma escolinha lá, era multisseriado, todo mundo junto, criança a partir de seis anos, com adultos todo mundo lendo, era uma cantarola, cantando mesmo. Meu sonho era estudar, aprender, esse era meu caminho. Então eu comecei a estudar, minha mãe foi lá falou pra professora e aí comecei com cinco anos. Comecei a estudar, ler a carta do ABC. Naquela época, a cartilha do ABC era um material reciclado, era fraco, tão fraquinho que só folhear manchava né. Quando manchava eu tinha cuidado, mas não tinha jeito, manchava. Minha mãe dizia: menina tu já rasgou tua cartinha de novo e aí eu comprava outra. Foi difícil e difícil a aprendizagem porque lá, assim, a gente não tinha acesso a professores pra gente, fiquei um tempão, uns dois anos ali aprendi até a cartilha, porque na época era cartilha. Fiquei lá até aprender a ler e a escrever. Mas não foi muito fácil aprender.

A narrativa de **Délia** traz a realidade vivenciada pelas mulheres pobres da zona rural nas décadas de 1960/70. Além de não terem acesso à escola como direito, os pais não viam com bons olhos a escolarização das meninas, temiam uma formação que as levasse a desonrar a família, pensamento arcaico e machista que pendurou por muitos anos. A lembrança de **Délia** se faz curiosa pelo cuidado com a cartilha do ABC, pela fragilidade do papel e também pelo receio da mãe reclamar e não adquirir outra.

Aprender a ler e a escrever não se traduziu para **Délia** como um momento de prazer, mas de uma dificuldade enorme que hoje atribui a falta de um acompanhamento pela professora. No entanto, surgiram pessoas que foram para ela *mediadoras qualificadas* (Vygotky, 2002): duas primas paternas que a incentivou e colaboraram no desenvolvimento da sua leitura e escrita, dando orientações na sua própria casa, para que assim pudesse adentrar na escola dos padres, na sede do município onde residia. Assim diz seu relato sobre esse momento que muito marcou sua vida:

[...] depois veio uma prima que morava na cidade né, e lá era mais evoluído. Ela disse, Délia - a família me chama Délia - como tá a aprendizagem na escola? Abriram um livro assim e me mostraram né e aí ia diagnosticar pra ver se eu sabia ler, sabia escrever e aí realmente eu tinha dificuldades. Aí ela disse: olha se você já soubesse, porque não adianta te matricular, porque era uma escola de padres, onde elas estudaram primeiro, você tem que aprender ler e escrever pra poder fazer a matrícula. Nossa! fiquei tão alegre e animada, e, como é que eu faço pra mim aprender, porque assim eu queria aprender, mas eu não conseguia porque não tinha ajuda, ninguém pra me ajudar, quem ia me orientar me incentivar? E ela foi e disse assim minhas primas, por parte de meu pai. Se tu me garantir, tu vai todo dia lá pra casa - era assim período de férias - todo dia lá pra casa eu te ensino, porque se você não aprender não adianta fazer tua matrícula. Mãe, eu chamei minha mãe e disse: mãe me deixa ir. Aí eu fui todo dia, eu ia quando cheguei lá, eu me lembro, ela me deu um livro novinho assim nunca tinha pego um livro novo. Aí começou com o primeiro texto. Eu juntava as letras e não sabia formar as palavras, ela só me deu uma dica uma vez, eu comecei ler esse livro de repente.

Délia emociona-se ao falar de seus primeiros contatos com os livros. Manifesta satisfação em lembrar seu letramento a partir da mediação de suas primas, em uma época e local em que os livros e os leitores eram raros. Estabelece neste momento um vínculo definitivo com o livro, a leitura, o imaginário e seus vãos. O livro passa a constituir um elemento fundamental em sua vida, representa a possibilidade de emancipação, como trabalhadora rural e mulher. Como professora vai projetar nestas possibilidades o potencial de desenvolvimento de seus alunos e das comunidades rurais a partir do letramento.

Iniciou um novo percurso para **Délia**, conseguiu realizar o exame, foi aprovada, então com sete anos foi matriculada na primeira série do ensino fundamental, lembra com emoção aquele momento:

Ai eu consegui responder ao exame. Naquela época não era avaliação era exame. A prova valia ponto, aí pra ir falar com o padre, ele era o diretor, aí eu disse: não vou falar com padre, não, pra mim padre era uma coisa de outro mundo, não era igual a gente, mas fui. Cheguei o momento de ir lá pra

casa do padre, ai sentei numa mesa bem grande, ai ele disse - nós vamos fazer uma prova de português e matemática - e ele começou ditar as palavras e eu escrevi, dei pra ele e comecei a de matemática e quando terminou e vai ele pediu pra minha mãe pegar o resultado.

No entanto a família de **Délia** migrou para o Maranhão três anos depois sua entrada na escola. Estudou nesta escola até os 10 anos de idade, não concluiu a quarta-série por esta interrupção. Em busca de melhores condições de trabalho, seu pai, homem do campo, vem para o Maranhão com toda a família. Situação que à época preocupou **Délia**.

O pai vem embora aqui pra o Maranhão, Olho D'água das Cunhãs, a gente planejou, a família dele já morava aqui pai e mãe ele ficou muito animado pra vim. Mas eu pensei, vou deixar tudo aqui a escola a igreja, ele disse - não se preocupe lá tem tudo - chegando aqui era tudo diferente, sendo interior abandonado, já todo mundo indo embora e lá não funcionava nada nem escola tinha, a gente tinha acabado de chegar, dificuldade de achar casa pra morar, a gente ficou um tempão sem ir pra cidade nem pra igreja tudo era complicado difícil.

O Estado do Maranhão conheceu em meados da década de 1960 um intenso processo emigratório da zona rural para as cidades, assim como recebeu muitos imigrantes do Nordeste brasileiro, refugiados das secas que ciclicamente assolam a região. A migração do campo para a cidade no Interior do Estado se dá num contexto de “modernização conservadora”, promovido pelos governos autoritários. Os grandes projetos de financiamento agropecuário (Sudene, Banco da Amazônia, Banco do Nordeste etc.) promovem a devastação ambiental com o plantio de pastos e o desmantelamento da agricultura familiar tradicional. Num processo paralelo, o Maranhão recebe migrantes do polígono da seca nordestina, num movimento contínuo e secular (BORGES *apud* FERREIRA, 2007).

Délia desde então não voltou a estudar, pois não havia escolas no povoado. Lembra que era consolada pela amigas das mães em afirmar que ela era muito bonita, logo arrumaria um casamento. Não era uma

idéia que agradava de início a **Délia**, mas o tempo passou, tornou-se uma moça formosa e casou-se aos dezessete anos.

[...] com os catorze, quinze anos comecei a querer namorar, com dezessete anos já casei, e fiquei esse tempo todinho lá, e assim eu casei porque eu era muito reprimida, restrita, meu pai não deixava eu sair pra nada, sabe você ficar assim presa como pássaro na gaiola. Eu achei que se casasse ia me libertar daquela prisão, daquela coisa que eu tinha aí, casei lá. Quando a gente casou se mudou pra outro lugar também interior, mas próximo era um lugar novo, também lá não tinha escola, não tinha nada assim, morava num povoado, todas as crianças eram analfabetas e muita dificuldades, trabalhavam na roça, aí engravidei e, morando naquele lugar,

O que a vida reservava a **Délia**? Viu no casamento a saída de uma condição submissa e sem escolhas que o pai a submetera e vislumbrava outro mundo, onde pudesse ainda realizar seu sonho, estudar. No entanto, a transferência da autoridade do pai para o marido não alterou sua condição feminina, engravidando em seguida do primeiro filho. A referência de **Délia** na sua narrativa quando diz “*morando naquele lugar*” diz muito do sentimento que nutria em função de em algum momento ter interrompido o percurso “natural” de sua vida. E trouxe em sua fala, a incerteza do que teria se tornado, caso sua família não tivesse migrado para o Maranhão.

Délia tornou-se conhecida nesse povoado por Délia do Moreira ¹, sobrenome de seu esposo. Esta referência demonstra a invisibilidade da mulher na comunidade, pois precisa de uma adjetivação relacionada ao homem para ser reconhecida e aceita. Porém, em dado momento, descobriram o talento de Délia, ela sabia ler e escrever, e isto a diferenciou das demais pessoas da localidade. Assim diz sua narrativa:

[...] um dia eles descobriram: ela sabe ler, ela vai ensinar nossos filhos. Ai os grupos se reuniram lá e fizeram a proposta: você vai ser professora dos nossos filhos - ai eu falei - gente eu só tenho a terceira série, olha era uma terceira série que era bem feita, não, mas tudo bem, eu quero que você en-

¹ Sobrenome fictício.

sine ao menos a assinar o nome, ai eu tudo bem, ai depois nós vamos te pagar nós acertamos lá a mensalidade ai veio aqueles meninos de doze, quinze, dezessete, sem saber ler, na verdade eles só sabiam pegar na enxada pra trabalhar, ai tudo bem, marquei o horário trabalhei de manhã e tarde, separei as turmas.

Nesta experiência **Délia** reacendeu a chama pela educação. Empenhava-se em trabalhar com crianças, adolescentes e adultos. Com esse desempenho recebeu o convite do sogro para ir morar na cidade de Pio XII, no interesse que ela acompanhasse dois dos seus filhos adolescentes para darem seqüência aos estudos. **Délia** não hesitou, mesmo tendo que ficar durante a semana longe do marido, pois o mesmo trabalhava na agricultura, e com quatro filhos pequenos. Em Pio XII contou com a colaboração da mãe e da irmã para voltar a estudar. E assim, depois de treze anos, voltou para a escola. Era o ano de 1976, e até 1989, **Délia** permaneceu em Pio XVII, fez supletivo através de um programa à distância com apostila e provas presenciais, com duração de 3 anos e 8 meses e então concluiu o ensino fundamental e o ensino médio. Concomitante o cuidado com os filhos, o acompanhamento dos cunhados, a atenção ao marido, as aulas noturnas, **Délia** assumiu por vários anos (1976-1984) a função de alfabetizadora no programa MOBREAL e depois no Programa Fundação EDUCAR (1985-1989). Após concluir o ensino médio, cursou o magistério e depois o adicional, que à época deu-lhe habilitação para lecionar até a sexta série do ensino fundamental.

Em 1989 a família de Délia decidiu migrar para o município de Imperatriz, ao sudoeste do Estado. À época iniciavam naquela região e proximidades alguns movimentos em prol de terras improdutivas para os trabalhadores rurais sem terra. Seu esposo não conseguiu emprego e tornou-se vendedor ambulante. Foi um período sombrio para Délia, também não conseguiu emprego como professora na nova cidade e lembra que foi um momento difícil, com salários muito baixos. Decidiu então, fazer um curso profissionalizante de corte e costura, adquiriu uma máquina industrial e trabalhou durante sete anos com pequenas costu-

ras. Em 1996 surgiu um grupo de trabalhadores rurais e os convidou a ocupar uma fazenda à margem da BR-010, improdutiva, ele como lavrador foi logo aceito pelo movimento, e assim inicia outra fase na vida pessoal e profissional de **Délia**.

Em 26 de março de 1996 o movimento tomou posse da fazenda, neste ano somente seu marido esteve nesta localidade, pois não era uma situação pacífica, houve confronto entre a polícia e os trabalhadores rurais. Temia pelos filhos, ficou em Imperatriz até a situação ficar tranqüila. No entanto, sua família foi cadastrada pelo movimento e **Délia** colocou sua formação de professora. E em 1997 decidiu morar efetivamente no assentamento com seu marido e filhos, sendo logo solicitada para atuar como professora.

A organização de uma escola numa ocupação é uma das primeiras medidas tomadas pelos líderes, para não deixar as crianças e adolescentes desassistidos. Nesta época já funcionava o que o movimento chama de coletivo da educação, organizam os grupos de acordo com a necessidade de aprendizagem. Funcionou durante o primeiro ano, em baixo das árvores e em seguida começaram a utilizar os espaços das casas de farinha, usina de arroz e outros. Foi nesta época que **Délia** entrou em cena. Assim revive na sua memória:

[...] quando cheguei aqui, da 1ª a 4ª série funcionava nessas casinhas de farinhas, usina de arroz, cada um tinha suas turminhas trabalhando, então foi vendo a necessidade dos alunos, estavam aumentando, ai reuniram a coordenação do assentamento e disseram vamos fazer um projeto e vamos apresentar pro INCRA e fizeram isso ai, fomos e levamos um documento e falamos com o líder entregamos o projeto e conseguimos construir a escola, conseguimos dois pavilhões, através do projeto do INCRA e foi em 1999.

O ano de 1999 torna-se um marco no processo educacional do assentamento. A escola agora construída atendia as necessidades mais urgentes da comunidade. **Délia** tem nesse percurso uma atuação fundamental, além de ser a mais instruída, tinha boas relações na comunidade e também no poder público. O próximo passo foi buscar a regularização

da escola junto ao município que o assentamento pertencia. Em decisão coletiva sugeriram que Adélia assumisse a direção da escola para que assim fosse legalizada.

[...] com o crescimento começou a funcionar a 5ª série, a gente já tava com dois pavilhões aqui, mas para funcionar a 5ª série a escola precisava ser registrada, cadastrada. Ai não tinha diretor, eu fazia o papel de diretor, secretário, professor, de tudo, era assim eu estava na frente, ai precisava ter um curso de diretor pra assinar a autorização pra funcionar de 5 a 8 série ai, o que eles fizeram, agora com uma carteira como diretora registrada sem remuneração, já começou por ai, tudo com a direção do assentamento a gente se reunia e assinou o papel e eu fiquei com o cargo de diretora pra cadastrar a escola [...] isso tudo foi em 1999 a escola só podia funcionar com a autorização, nessa época quando comecei eram quatro professoras que foram pessoas muito atuantes também.

Délia permaneceu como professora mesmo assumindo provisoriamente a função de diretora da escola. Esclarece na sua narrativa que trabalhava com as crianças e adolescentes em defasagem idade-série, chamaram de classe de aceleração. Foi outro desafio, pois eram na maioria adolescentes – menores infratores – vindos das periferias das cidades próximas, e não viam na educação um instrumento de transformação. Pelo contrário, queriam pegar em armas, como os adultos que presenciaram no decorrer da regularização do assentamento, mas conseguiu com muito diálogo e apoio da comunidade conquistar esses adolescentes.

No período de 2002 a 2004 fez faculdade de Pedagogia, mas quando da colação de grau, recebeu a certificação em Licenciatura em História, devidos a problemas de registro da instituição. Este curso funcionou no período das férias (julho, janeiro e fevereiro) quando se ausentava do assentamento para estudar. Tornou-se diretora efetiva em 2003, eleita pela comunidade do assentamento para o interstício 2003-2005, com reconhecimento da Secretaria de Educação do Município de Açailândia.

Em 2005 a comunidade elegeu nova diretoria, mas houve uma intervenção do Prefeito do município da época, e por questões de acertos permaneceu Délia na direção, embora o candidato eleito tenha sido outro

professor, e assim explicita na sua fala “*estou até hoje na direção, foi, mas pela comunidade que queria que eu ficasse pelo tempo que estou nessa luta!*”

A trajetória de vida pessoal e profissional de **Délia** expressa bem as dificuldades de sobrevivência da mulher-professora em assentamentos da Reforma Agrária. Com uma história de vida cheia de mudanças, sobressaltos e adversidades, mas, também, rica em experiências e ensinamentos. **Délia** é uma camponesa sobrevivente da ausência de políticas públicas efetivas para a agricultura familiar e para os homens e mulheres do campo, segmento social abandonado secularmente pelo Estado brasileiro. **Délia** vai encontrar forças e expressão de sua condição de camponesa, mulher e professora no movimento social organizado.

Em referência à fala de **Délia**, referenciamos Delory-Momberger (2008, p.27), para quem “a conexão entre presente e vivido remete a uma relação constitutiva entre o presente e o futuro.” **Délia** reconstrói-se cotidianamente através da reflexão sobre sua própria trajetória, posicionando-se criticamente em relação a suas experiências e superando os obstáculos que se apresentam: “O tempo não é um continuum, mas interrompe-se no ponto onde o ser humano se encontra e onde ele/ela tem que se posicionar contra o passado e o futuro juntos”. DELORY-MOMBERGER (2008, p.28).

E aqui entrelaçamos as narrativas, sobre os processos de formação, de **Chico**, professor e coordenador pedagógico da Escola Municipal Antonio de Assis, do mesmo assentamento Califórnia, município de Açailândia. Tentamos registrar a história da educação no campo construída por mulheres e homens, portanto numa dinâmica das relações de gênero. **Chico** filho de trabalhadores rurais vem de uma tradição de família camponesa que conquistou a terra, o direito a terra, pelo movimento social. E assim retrata sua relação com as questões agrárias:

[...] meu pai sempre foi ligado a essa questão agrária, a questão da terra, inclusive ele é assentado do assentamento de reforma agrária, organizado pelo Movimento Sem Terra, o primeiro, inclusive aqui do Maranhão, Assenta-

mento Itacira - Vila Conceição, município de Imperatriz. Então toda a minha história é uma história de camponeses. Na verdade, antes de meu pai participar desse processo de ocupação, ele era proprietário de uma pequena propriedade. Com o êxodo rural que aconteceu nos anos 1970, ele foi mais uma vítima do êxodo rural. E veio em direção as proximidades das cidades e, com a necessidade e com a vontade de continuar trabalhando no campo ele acabou se juntando ao grupo trabalhadores de base e participou das ocupações.

A maior parte dos assentados da Reforma Agrária é constituída por trabalhadores rurais expulsos da terra pelos grandes projetos agropecuários financiados por agências e bancos oficiais. Incluem-se neste processo pequenos proprietários arruinados, “alagados”, posseiros, parceiros, meeiros e trabalhadores rurais de uma forma geral. A emigração de trabalhadores rurais maranhenses é um fenômeno de décadas, reforçado a partir de 1990 por governos desinteressados da agricultura familiar. A infra-estrutura física e organizacional das agências agrícolas do Estado foi desmontada, levando milhões de trabalhadores a migrarem para a periferia das cidades ou para outros Estados (Pará e Mato Grosso) para escaparem da fome. A situação de **Chico** e de sua família não é exceção. O que seus pais enfrentaram foi e ainda é a realidade de milhões de camponeses maranhenses, massacrados por políticas públicas elitistas e anti-sociais. O êxodo rural não ocorre por acaso, mas financiado pelo erário público e por bancos oficiais na reprodução de uma elite patrimonialista, improdutiva e contrária a emancipação social dos trabalhadores rurais (MANZKE, 2009).

A situação educacional no assentamento que **Chico** viveu sua infância era semelhante ao restante da região Nordeste, a escola atendia até a quarta-série do ensino fundamental. Lembra em seu depoimento o “*e eu sempre tive o sonho de estudar, por que eu queria ser professor, desde muito cedo eu queria ser professor*”. Sua família era composta por seu pai, mãe e mais seis irmãs, ele era o único filho homem. Aos nove anos de idade sofreu a perda da mãe. Depois do ocorrido, suas irmãs mais velhas decidiram ir para cidade próxima, Açailândia, morar com os tios

para darem seqüência aos estudos. **Chico** concluiu a quarta série no assentamento junto de seu pai e permaneceu lá até aos 14 anos. Foi quando decidiu conversar com o pai e pedir-lhe permissão para ir estudar em Açailândia com as irmãs, era o ano de 1993. Assim relembra o ocorrido:

[...] agora também queria vir pra cidade estudar. Enfrentei meu pai, agora com a ajuda das minhas irmãs, que já estavam na cidade estudando e tal, até que eu consegui que meu pai me liberasse pra vim pra cidade de Açailândia estudar. Estudei da 5ª a 8ª série, e logo iniciei o ensino médio. E quando eu estava no ensino médio, eu consegui entrar na educação como professor substituto e fazia paralelo ao ensino médio.

Os assentamentos da Reforma Agrária possuem um vazio na pirâmide etária. Poucos jovens permanecem no campo. Concluído o ensino fundamental e sem perspectivas de renda a partir dos lotes, migram para as cidades em busca de trabalho e estudo. A renda que movimenta a maior parte dos assentamentos não vem da produção, mas das aposentadorias, do trabalho assalariado nas fazendas e periferias das cidades, dos programas sociais e remessas de familiares. Muitos desenvolvem estratégias de sobrevivência com parte da família na cidade e parte no assentamento. Isto garante melhor condição de sobrevivência, de acesso aos estudos e ao trabalho assalariado. Em alguns casos, como o de **Chico**, a formação no magistério e o comprometimento com o movimento social o fizeram retornar a outro assentamento como professor.

Sua trajetória profissional inicia ainda durante a formação em nível médio (magistério) inicialmente no próprio município de Açailândia, pois em seu imaginário já havia traçado seu destino. **Chico** diz em seu depoimento o seguinte:

Nunca foi meu objetivo ir pra cidade e ficar por lá. Eu não tenho vergonha, sou do campo, um pássaro livre queria voltar pro campo, contribuir e, dedico essa ligação com o movimento a meu pai que participava, que mesmo estando na cidade nunca perdi essa ligação, eu sempre voltava lá e participava quando era possível, embora mais restrito porque eu estava na cidade. Em 1998 comecei fazer magistério, eu fiquei 1998, 1999 até 2000. Em 2000, eu

concluí o curso de magistério quando já estava aqui no Assentamento Califórnia

O convite para fazer parte do assentamento Califórnia veio em 1999, por ocasião da regularização da escola junto a Secretaria Municipal de Educação de Açailândia.

[...] ai apareceu à oportunidade de vir pro assentamento Califórnia. Um assentamento organizado também pelo Movimento Sem Terra. Surgiu esta oportunidade de estar voltando pro campo, agora como educador, e aí fui convidado pra vir pra cá pra ajudar as professoras que estavam aqui. Eram três professoras, vim ajudar a construir a escola porque não havia escola, prédio. Havia a escola instituição, estava no terceiro ano da escola, começou em 1996, e eu cheguei início de 1999. Não tinha prédio, não tinha um monte de coisa, então eu cheguei e juntei-me às professoras e a comunidade

No entanto mesmo tendo uma origem camponesa, filho de trabalhadores rurais, sua aceitação pela comunidade não se deu imediatamente. Em uma reunião do Coletivo Estadual de Educação do MST, teve a oportunidade de falar e mostrar na prática quem realmente era e a que tinha vindo. Com isto, *“a comunidade foi percebendo que eu não era mais um vindo da cidade, que eu vim e tinha as raízes ligadas ao campo, aí foram me aceitando”*. Depois de dois anos de muito trabalho junto com as professoras se tornou diretor da escola, com 21 anos, durante os anos de 2001 a 2002.

Chico e Délia tornaram-se grandes colegas e juntos promoveram uma grande organização na escola do assentamento, desenvolvendo projetos com alunos e acompanhando a formação continuada dos professores. Dentre eles destaca:

[...] Então a gente sempre buscou viver na prática a filosofia da educação pregada pelo Movimento dos Trabalhadores e a escola comunga teoricamente, e a gente tenta vivenciar isso na prática. Então uma das primeiras coisas que nós conseguimos fazer e ainda hoje fazemos é um projeto que chamamos de Hora Pedagógica. A Hora Pedagógica contempla a formação pedagógica e política dos professores e que agora nos dois últimos anos soli-

citamos à Secretaria de Educação que fosse certificado esses momentos de estudos.

O comprometimento pessoal e profissional de **Chico** e **Délia** com o movimento social e daí com a educação na Reforma Agrária contribuem para a qualificação do seu trabalho e a busca de melhores resultados no ensino. As iniciativas formativas preenchem uma lacuna grave nas redes municipais e estaduais em geral, a não implementação de políticas de formação continuada para o corpo docente. No meio rural, este fato é ainda mais grave em razão do isolamento e das dificuldades de transporte. Os movimentos sociais organizados preenchem em parte esta carência com a valorização das atividades educativas gerais e pontuais.

[...] com as crianças, desde 1999, a gente participa de um concurso a nível nacional organizado pelo instituto de educação do movimento que é um concurso de redação e desenho e agora expandiu além de redação e desenho. Tem artes plásticas e aí, a cada dois anos, a gente leva um grupo de crianças pra capital - pra São Luis, pra participar de estudos, de oficinas, de pontos turísticos e tudo nesse sentido. **Chico**

A articulação política dos professores dos assentamentos da Reforma Agrária com os movimentos sociais organizados cria um ‘ambiente’ motivacional favorável ao desenvolvimento das atividades educacionais. Apesar das dificuldades que encontram para realizar seu trabalho, sentir-se parte de um processo maior de ação social em benefício de sua própria comunidade engaja estes profissionais em compromissos emancipatórios. Como relata Chico, não fossem as iniciativas do movimento, as crianças e adolescentes do assentamento dificilmente teriam tais experiências e oportunidades.

Os resultados desses trabalhos e acompanhamentos hoje são visíveis, pois muitos alunos do assentamento estão cursando o ensino médio e outros estão nas faculdades, orgulha-se ao dizer:

Nós temos alunos que foram alfabetizados por nós, por dona Délia, por mim na 1ª série, 2ª série que estão na Universidade, nos programas do PRONERA,

do movimento, que estão no curso de Agronomia, de Letras, no curso de História, no curso de Engenharia de Alimentos, no curso de Geografia, nos cursos regulares das universidades aqui do Estado.

Chico graduou-se em Pedagogia em 2005, pela terceira turma de nível superior em todo território brasileiro, em parceria com a Universidade Federal do Pará – UFPA e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA. Ficava ausente do assentamento no período de três meses por ano, durante quatro anos. Para isto contou com o apoio principalmente de **Délia**, que assumia na sua ausência a direção da escola. Em seguida fez concurso público para professor e foi aprovado, ficou lotado na sua comunidade, e assumiu a função de coordenador pedagógico. Cargo efetivado dois anos depois, em 2007, quando fez seu segundo concurso, para supervisor de ensino e também obtendo aprovação.

A gente olhar pra trás e ver, esses são os frutos, e aí de 2007 pra cá, que eu fiz o concurso, foi que as coisas se acertaram mais né, já que é isso que eu quero pra mim. Então vamos trabalhar nessa questão pedagógica e a cada ano a gente elabora o Plano de Ação com as atividades do currículo, pedagógica, administrativas. Exatamente, nós tivemos nos últimos três, quatro anos, algumas aberturas inclusive pra consolidar dentro da própria Secretaria de Educação um Departamento de Educação do Campo. Antes possuíam uma visão muito rural e depois que eles viram nossa prática e de outras comunidades que comunga com essa mesmas idéias, nós travamos na Secretaria, eu e um grupo de professores com essa ideologia, travamos a discussão na Secretaria de Educação, levando material, conversamos com o Secretário, com o próprio departamento que não é mais Educação Rural é Educação do Campo com as pessoas... Então é isso, na Secretaria de Educação, com essa abertura nós conseguimos colocar um pedagogo formado, através do convênio, também do MST, o senhor Luis Antonio e assumindo o departamento de Educação do Campo, e aí auxiliando em algumas questões pedagógicas, nós construímos esse grupo lá dentro.

O fato de fazerem parte de um movimento social organizado, o Movimento dos Agricultores Sem Terra – o MST, diferencia o trabalho

educativo e os resultados conseguidos no assentamento e no município. A existência de um projeto político e educacional associado e que fundamenta a sua prática contribui para a elevação da organização da comunidade e a defesa de seus interesses. A criação de um organismo oficial na rede municipal voltado para a educação camponesa, composto por profissionais comprometidos com este processo aparece como consequência da organização e mobilização dos assentados, conforme a fala de **Chico**.

[...] então a nossa trajetória é essa, hoje a gente tem um quadro efetivo de professores. No geral são treze professores, seis moram no próprio assentamento e seis moram em Imperatriz e Açailândia. Muitas coisas aconteceram depois que eu cheguei aqui, cheguei muito novo né. Aqui nós concluímos o Magistério, aqui eu tive a oportunidade de entrar na Universidade Federal. Conclui minha graduação, fiz um aperfeiçoamento em Psicologia da Educação pela Universidade de Brasília – UNB. Fiquei 8 meses lá, consegui uma bolsa pra fazer pós-graduação em Educação do Campo, olha só, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Eu fiquei quase três anos viajando pra lá, aqui eu fui professor, eu fui diretor, sou coordenador pedagógico do ensino fundamental e médio, “que em 2004 a gente conseguiu fazer uma meta de uma escola sede, aqui pro ensino médio os alunos voltaram, os que tinham saído”. Fui professor durante três anos do ensino médio aqui. Depois eu casei com uma aluna de uma comunidade aqui próximo, que vai fazer 24 anos, tivemos um bebê que tem 2 anos e meio. E aqui, sabe, a minha história aconteceu aqui. Eu me despertei politicamente, adquiri essa consciência política, aqui eu me consolidei... Eu posso dizer que eu me emancipei enquanto ser humano, aqui no assentamento Califórnia, na luta, nos embates com a Prefeitura, nos embates com o Estado, através do Ensino Médio, nos embates com a própria comunidade, nos embates nas Universidades, quando a gente é olhado assim, com um olhar redutível de sem terra nas Universidades.

A trajetória educacional de **Chico** revela as possibilidades da educação e da organização social dos trabalhadores rurais para a melhoria de suas condições de vida. **Chico** já representa uma segunda geração de assentados, herdeiros das lutas de seus pais por terra e oportunidade de trabalho. Enfrentam obstáculos de outra natureza da que seus pais en-

frentaram. Conquistada a terra, as lutas elevam-se a um novo patamar de reivindicações e organização, mais qualificado e mais complexo. Além da articulação política com o movimento social, a pauta de demandas avança para questões produtivas e sociais. Nas questões sociais, destaca-se a educação, reconhecida por todos como de fundamental importância para o seu desenvolvimento, pessoal e como sociedade.

2.2 As interações entre a trajetória profissional dos sujeitos da pesquisa e outros espaços de suas vidas

As interações com outros espaços que foram se construindo ao longo das trajetórias de vida dos sujeitos, algumas ficaram explícitas, outras são implícitas. Acontece que muitas vezes as diferentes dimensões da vida (familiar, social, religiosa) se situam num nível não consciente e por isso dificilmente analisada pelo próprio sujeito, entendendo que as conexões entre os diferentes espaços de vida não se manifestam na dimensão consciente de sua práxis (MOITA, 2000).

Encontramos nas narrativas de **Angel, Emma e Deuza**, professoras do assentamento João Palmeira, município de São Francisco do Brejão, uma série de conexões entre os seus vários espaços da vida,

Percebo que a minha família e até mesmo a sociedade em que vivo sentem orgulho de mim, porque muitos se foram e eles me viram lutar e crescer e ainda estou aqui. **Angel**

Eu relaciono o meu estudo ao esforço de minha mãe, que mesmo sendo analfabeta, sempre me incentivou e não mediu nenhum esforço para que eu chegasse onde cheguei. Ser alguém que com sua atividade contribua na formação de pessoas consciente não só de seus direitos, mas também de seus deveres. **Emma**

Confesso que tenho orgulho de mim mesma pelo que já alcancei, sei que poderia “ser mais”, mas minha ambição não se concentra em tanto conhecimento e sim em momentos que possam valer a pena para mim e para os que me cercam. **Deuza**

As narrativas destas mulheres professoras expressam bem a importância que adquiriram em suas comunidades. O fato de terem se instruído com formação superior e, através de concurso público, terem ingressado na rede municipal de educação de São Francisco do Brejão, autoriza-as junto à comunidade. Em que pese o machismo predominante, de mulheres e de homens de uma forma geral (Amorim, 2009), conseguiram vencer esta barreira e se apresentam como referência de progresso pessoal para a comunidade em geral e para as mulheres e jovens de maneira específica. **Angel, Emma e Deuza** têm consciência da importância de seus exemplos pessoais e profissionais para os alunos e seus pais. A representação que fazem de suas trajetórias como mulheres e professoras é de sucesso pessoal e social em relação a sua origem e dificuldades enfrentadas.

A professora **Lucy** do assentamento Sol Brilhante II percebe em sua relação com a comunidade um forte ponto de apoio e uma representatividade no que diz respeito às inquietações políticas do próprio assentamento. Assim narra sua experiência na comunidade:

Você passa a fazer parte de uma família no assentamento, pois tem contato com todos. E eles te têm como membros da família deles, tudo enquanto que eles precisar... vamos ali na casa da professora, vamos lá, ela ajuda, ela vai atrás, ela tem acesso a outra pessoas, ela vai buscar... Você se torna um ponto de referência. Então a gente tem que procurar, vamos dizer assim, não decepcionar esse povo que confia em ti, que te tem assim né, como um ponto, como um ponto de apoio.

Nas narrativas da professora **Delzy**, do assentamento Novo Horizonte, encontramos fragmentos em relação à percepção da comunidade. Por uma parte sente-se desvalorizada, sem reconhecimento dos moradores; por outra tem consciência do trabalho profissional que desenvolve, de sua importância para as crianças do assentamento.

A gente agrada uns e outros não, então eu acho assim que a gente assim é pouco valorizado nessa área, mas a gente vai tentando. Na medida do possí-

vel, eu vejo assim por esse lado. Eu enquanto pessoa eu, sei lá, eu me sinto ser uma pessoa importante para os meus alunos, com certeza, agora pra comunidade já fica aquela barreira, a gente nunca consegue agradar todo mundo.

Sente-se realizada com as atividades que desenvolve em sua sala de aula e registra que um dos momentos mais felizes que revive a cada ano é quando se trata do aprendizado de seus alunos, principalmente dos menores.

Pra mim eu acho o mais significativo é quando você começa com a turma de alunos. Muitas vezes eles não conhecem, não sabem fazer nem o próprio nome, aí quando dá assim no meio do ano, que a gente vê que ele já está conseguindo fazer as letrinhas, tá conseguindo escrever o nome, isso tudo para o professor é muito gratificante, pra mim é, eu chegava as vezes até me emocionar.

A repercussão das trajetórias de **Délia** e **Chico**, professores do assentamento Califórnia, são evidentes nas suas representações de mulher e homem ligados a terra, comprometidos com a inclusão social e a igualdade de direitos. Embora tenham tido percursos bem diferentes, ambos desenvolveram-se motivados pela educação e pelo poder de transformação da mesma.

Suas visibilidades na comunidade são expressivas, pois possuem o reconhecimento e a valorização dos seus pares. Os frutos de seus trabalhos estão sendo colhidos em pouco mais de dez anos, o que significa que os esforços e renúncias valeram a pena, em prol de uma causa maior. Assim expressam esses sentimentos:

[...] e aqui está eu, meu esposo e dois filhos, moro aqui há treze anos, pode se dizer quatorze anos...o que valeu apenas, até aqui, eu acho que assim o trabalho, tenho uma firmeza em dizer o que é nosso agora porque quando a gente morava em Imperatriz não tinha. Tinha assim minha casa, não tinha muito o que olha ao redor. Aqui eu tenho meus netos, agora eu posso trabalhar e dizer o que é meu e posso fazer o que eu quiser [...]. **Délia**

E ressalta,

[...] eu me vejo como um exemplo pra comunidade e pras pessoas, meus alunos. E quando eu cheguei aqui, tem crianças que hoje estão na UFMA, tem outros na UEMA, nas Siderúrgicas e isso é gratificante! [...] há! quando sai um aluno daqui, e chega lá fora, dois alunos em São Luis, aí eles vão passar a elogiar e agradecer a escola que tiveram porque estamos aqui e, com ajuda da comunidade, do movimento. Vem pessoas de fora, da Itália, Alemanha, nós somos reconhecido pelo povo, sabe, tem muito programa é muito bom aqui no assentamento... Temos dois alunos na UFMA, no Pedagogia na Terra, já teve vários que já se formaram e têm outros que foram fazer inscrição. Ele passou foi em Engenharia de Alimento e assim tenho varias pessoas que estudaram e se formaram. O Matheus que faz advocacia e é muito bom. Os professores que são formados aqui no movimento. Aí é assim, a gente chama atenção, quem quer a gente encaminha, hoje existe muita possibilidade... Ontem mesmo chegou dois alunos de Imperatriz aqui. Eles moram lá mas os pais moram aqui. Tá com uns três anos que eles moram aqui e eu digo estudem, eu quero saber da festa do churrasco... eu acho incrível ele vem procurar nós... **Délia**

Enquanto **Chico** explicita em suas interações,

Nós temos alunos que foram alfabetizados por nós, por dona Délia, por mim na 1ª série, 2ª série que estão na Universidade, nos programas do PRONERA, do movimento, que estão no curso de Agronomia, de Letras, no curso de História exatamente, no curso de Engenharia de Alimentos, no curso de Geografia nos cursos regulares das Universidades aqui do Estado.

E ainda para concluir,

Então eu acho que eu consegui, estou conseguindo me realizar enquanto homem, enquanto cidadão e enquanto profissional, né. E quando eu falo cidadão, cidadão que efetivamente luta pelos seus direitos, com uma atuação política, que em algum momento da minha vida eu não imaginava que ia conseguir acumular teoricamente e na prática essas experiências políticas que eu tenho hoje, né.... Então eu acompanho este processo, eu conheço cada tijolo desta escola, porque quando eu cheguei aqui não tinha nenhum tijolo colocado, eu conheço cada aluno, eu conheço cada professor. “Falando assim pode achar que eu estou me engrandecendo, e eu falo exatamente”. Estou até emocionado agora [...]. Falar da história da gente é sempre emocionante, né.

Porque, assim, a gente não fala de nossa historia, fala da história da escola, da história da comunidade, da história dos outros. Então é isso, esse é o Chico entendeu, o Chico sou eu, esta pessoa que meu pai né, meu pai tem muito orgulho, quando a gente lembra daquilo que a gente vivenciou, quando a gente inicia a estudar. E interessante que quando vim pra cá, apesar de ele ter brigado, também inocente ele não queria, ele dizia: “é muito perigoso” até porque na época dele era perigoso. E dizia: “eles matam as pessoas, vai viajar, vai não sei pra onde, é perigoso, a polícia investiga não sei o que”, ele não queria. E hoje, claro, ele aceita e tem orgulho e diz: “ah! ele viaja de avião, ele vai pra outros Estados, ele vai pra outros países”. Então ele fala assim com um orgulho tão grande pra outras pessoas; já foi estudar fora, já não sei o que, um monte de coisa. E aí, claro, a gente fica cheio de orgulho. E de certa forma ele se realiza. Inclusive as minhas irmãs, nenhuma conseguiu concluir os estudos como eu, nós somos 6 irmãos. Casaram, tiveram filhos, mas hoje tá todo mundo encaminhado na vida, mas assim, não com uma formação superior.

As diferentes trajetórias de 05 (cinco) mulheres professoras e 01 (um) homem professor de assentamentos da Reforma Agrária revelam a diversidade de representações que estes atores sociais fazem de si mesmos e dos processos nos quais estão inseridos. As dificuldades de sobrevivência e de instrução forjaram-lhes uma identidade profundamente associada ao ambiente social e cultural em que vivem. São sobreviventes de um macro-modelo político e econômico excludente e discriminador.

A educação surgiu em suas vidas como uma das poucas possibilidades de ruptura de um círculo vicioso reprodutivo de suas precárias existências. Acrescente-se às adversidades a condição de gênero das mulheres professoras, foco central desta investigação. O ambiente familiar pouco lhes ofereceu em oportunidades para melhorarem suas vidas. Neste sentido, o movimento social organizado aparece como uma referência importante quando sinaliza na educação um importante fator de ruptura com práticas seculares de subalternação de trabalhadoras e trabalhadores rurais.

Conclusão

Os resultados do presente estudo, focado na trajetória docente de mulheres professoras e homem professor em assentamentos da Reforma Agrária da região Tocantina do Estado do Maranhão apresentam reafirmações de investigações científicas anteriores, a condição de subalternidade e de dificuldades instrucionais; e inovações, ao apresentar um quadro social dinâmico de mobilidade destes atores em um meio tão avesso a mudanças.

O objetivo principal da pesquisa buscava determinar ‘como as relações de gênero interferem na trajetória docente das mulheres professoras e camponesas de assentamentos da Reforma Agrária da região Tocantina – MA’. Este objetivo foi alcançado e descrito no relatório a partir dos depoimentos daquelas mulheres professoras e homem professor. A condição feminina continua sendo um fator limitador da mobilidade de mulheres trabalhadoras rurais. Frequentemente, conforme relatado, abandonam ou atrasam seus estudos para acompanharem os pais ou os maridos na busca de trabalho e, ou melhores condições de vida. Por outro lado, adquiriram visibilidade e respeito em suas comunidades, tornando-se referência para os jovens em relação às possibilidades sociais da carreira educacional.

Secundariamente, buscávamos ‘analisar a trajetória docente das mulheres jovens e adultas das áreas de assentamento, identificar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres professoras na busca de formação profissional, compreender o que é significativo para as mulheres professoras aprenderem enquanto profissional da educação e analisar as representações sociais das mulheres-professoras’. Obtivemos êxito em mapear o percurso docente das mulheres professoras. Os depoimentos prestados, inclusive alguns com forte carga emocional pelas recordações,

apresentam diferenças e aproximações destas mulheres. Todas enfrentaram situações adversas para alcançarem sua formação inicial: falta de oportunidades, exigências do trabalho agrícola, dificuldades de transporte e outros. De outra parte, identificam-se na valorização da educação e do status adquirido a partir de sua carreira docente.

Buscamos compreender, também, o que é significativo para estas mulheres professoras em seu aprendizado como profissionais da educação. Todas afirmaram a importância de sua formação para melhor compreenderem seus processos sociais de vida e entenderem melhor a capacidade humana de aprender e desenvolver. O conhecimento científico adquirido equipou-as para o enfrentamento de novas 'lutas' em seu trabalho docente. A aquisição de informações sobre o funcionamento da sociedade e da capacidade da personalidade humana de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente em relação às crianças e aos adolescentes.

As representações sociais das mulheres professoras estão intrinsecamente ligadas as suas trajetórias pessoais e educacionais. Com uma única exceção, sentem-se reconhecidas e valorizadas por suas comunidades. Em seu desenvolvimento ontogenético, apropriaram-se dos conhecimentos formais e ascenderam individualmente para patamares superiores de possibilidades sociais. Têm consciência de seu papel multiplicador e referencial para as crianças, os jovens e as mulheres do assentamento, particularmente. Da mesma forma, seu status familiar prosperou para o reconhecimento e a visibilidade. Simbolizam, dentro de um quadro geral de obstáculos e adversidades, o potencial de crescimento pessoal.

As trajetórias educacionais de **Angel, Emma, Deuza, Delzy, Lucy, Délia e Chico** estão recheadas de exemplos de lutas pessoais e coletivas pela emancipação social de comunidades rurais dos assentamentos da Reforma Agrária da região Tocantina do Estado do Maranhão. Estes protagonistas da educação camponesa enfrentaram e enfrentam, em seus percursos, situações extremamente difíceis e problemáticas em seu tra-

balho docente. Obtida a formação inicial, à própria custa e sacrifício pessoal e familiar, enfrentam toda sorte de deficiências em sua atividade profissional.

A maior parte dos problemas enfrentados no exercício profissional destas mulheres professoras e homem professor dizem respeito à ausência secular do Estado brasileiro no atendimento às demandas sociais de populações rurais. Algumas iniciativas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, do governo federal (INCRA), atendem parcial e limitadamente demandas formativas dos assentamentos. Neste sentido, os movimentos sociais representam importante fator organizacional para a apresentação de demandas, como ficou claro no caso do município de Açailândia, com conquistas efetivas.

A mesma ausência do Estado brasileiro, em suas três instâncias (municipal, estadual e federal), no que se refere à produção econômica, observa-se nas demandas sociais dos assentados. A falta de políticas públicas permanentes, articuladas, com dotações específicas e com a participação da comunidade em seu planejamento e execução tornam difícil o desenvolvimento sustentável dos assentamentos da Reforma Agrária. No entanto, a trajetória educacional das mulheres professoras investigadas e os resultados obtidos, lançam luzes no potencial de seu desenvolvimento pessoal e social. Nascidas e criadas em um ambiente hostil aos valores da educação, e particularmente às mulheres, souberam superar estas dificuldades e tornarem-se referências em suas comunidades, projetando o potencial de desenvolvimento nas novas gerações.

Referências

- AMORIM, Elisângela Santos de. *Trajatória educacional de mulheres em assentamentos da Reforma Agrária na região Tocantina - MA*. São Luís – MA: EDUFMA, 2009.
- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*; dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro – RJ: EDUERJ, 2010.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida*; a pesquisa e seus métodos. Natal – RN/São Paulo – SP: EDUFRN/Paulus, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Revista Educação e Realidade*. jul./dez. 1995, vol.20, n.2, p.130-150
- _____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?*, - 2. ed. ver. e ampl. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação*; figuras do indivíduo-projeto. Natal – RN/São Paulo – SP: EDUFRN/Paulus, 2008.
- DEROUET, J.L. La profession d'enseignant comme montage composite. *Éducation Permanente*, n. 96, p. 61-71, 1988.
- DIAS, Ana Maria Iório *et alii*. *Terra e pedagogia*; práticas educativas e organizativas no campo. Fortaleza – CE: Edições UFC, 2008.
- DOMINICÉ, Pierre. *Cycles de vie et formation dès adultes*. Travail Social, 4, pp. 14-19, 1990.
- _____. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Édition L' Harmattan, 1990.

- JODELET, D. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: ____.(Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj; 2001.
- GALVÃO, Maria Neuma Clemente. *Educação ambiental nos assentamentos rurais do MST*. João Pessoa – PB: EDUFPPB, 2007.
- JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010
- LE GOFF, Jacques. *A História nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LISBOA, Teresa Kleba. *Gênero, classe e etnia; trajetórias de vida de mulheres migrantes*. Florianópolis – SC/Chapecó – SC: EDUFSC/Argos. 2003.
- MANZKE, José Fernando. *Propuesta curricular para la educación de jóvenes y adultos campesinos en asentamientos de la Reforma Agrária*. São Luís – MA: EDUFMA, 2009.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 2000. Cap.5.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 2000
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Orgs.). *O método autobiográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, SP: EDUSC, 2008
- PORTELLI, Alessandro. *Ensaio de história oral*. São Paulo – SP: Letra e Voz, 2010.
- SÁ, C. A. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org