

NARRATIVAS DE SUJEITOS DO CAMPO: O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA MEMÓRIA E DA IDENTIDADE

Jonas Souza Barreira¹
Victor Hugo Barysh²
Rute Baia da Silva Ubagai³
Greiciane Feitosa dos Santos⁴
Cláudia Telma da Cruz Lima⁵
Edilene Fernandes Leal⁶
Jaél Sanches Nunes⁷

RESUMO: Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem Narrativa que investiga o potencial pedagógico das narrativas de vida de sujeitos do campo de uma comunidade rural da Amazônia Paraense. A partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com três colaboradores (um caminhoneiro, uma professora e um professor), emergem trajetórias marcadas pela migração inter-regional, pela luta por terra e educação e pela construção de identidades híbridas no contexto da colonização recente da floresta amazônica. O referencial teórico articula quatro eixos: Paulo Freire (dialogicidade, conscientização e saberes de experiência feito), Boris Cyrulnik (resiliência e narrativa autobiográfica como ato de recomposição), Tomás Tadeu da Silva (identidade, diferença e representação) e Néstor García Canclini (hibridismo cultural e culturas populares). O processo analítico seguiu o protocolo da ATD em três etapas: unitarização, categorização e construção do metatexto, resultando em 87 unidades de significado agrupadas em três categorias emergentes nomeadas: (1) Migração, terra e pertencimento; (2) Educação como resistência e emancipação; (3) Resiliência, hibridismo e recomposição identitária. Os resultados apontam para a fertilidade pedagógica das histórias de vida como dispositivos de educação popular, formação docente e currículo culturalmente situado, com implicações diretas para as práticas escolares e para a formação inicial e continuada de professores da Educação do Campo.

Palavras-chave: Narrativas orais. Educação do Campo. Memória. Identidade e cultura. Formação de professores. Análise Textual Discursiva. Amazônia Paraense.

¹Doutor em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará.

²Licenciado em Educação Física, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

³Mestre em Docência em Educação em ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará.

⁴Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento Educacional. Especializado a Pessoa com Deficiência Visual “Ignácio Baptista Moura” (CAP-DV).

⁵Especialista em Educação Infantil (UEPA). Articuladora de Formação no Alfabetiza Pará-SEDUC.

⁶Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará.

⁷Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

I. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo no Brasil emerge como campo político e epistemológico a partir das lutas dos movimentos sociais rurais nas décadas de 1980 e 1990, culminando na I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em 1998, e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002).

Esse movimento afirma, em sua essência, o direito dos povos do campo, das águas e das florestas a uma escola que nasça de sua própria experiência histórica e cultural, uma escola que dialogue com as vivências, as memórias e as lutas das comunidades do campo, e não uma escola urbana transplantada para o campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Trata-se, portanto, de uma concepção pedagógica radicalmente situada: o território, a cultura e a história das comunidades devem ser tanto um pano de fundo da educação, como também seu conteúdo central.

Nesse horizonte, as narrativas de vida emergem como território epistêmico privilegiado. Quando sujeitos do campo narram suas trajetórias, de migração, de luta pela terra, de escolarização difícil, de construção de comunidades no meio da floresta, eles estão fornecendo dados a pesquisadores interessados, bem como realizando um ato de reflexividade sobre si mesmos e sobre o mundo, produzindo um saber sobre a experiência que nenhum currículo formal consegue replicar.

A pesquisa narrativa, ao tomar essas histórias como objeto legítimo de investigação científica, cumpre uma dupla função: gera conhecimento acadêmico e, ao mesmo tempo, devolve visibilidade a sujeitos e saberes historicamente apagados pelas instituições escolares. Nesse sentido, este artigo nasce de uma pesquisa realizada com sujeitos do campo residentes em uma comunidade rural da Amazônia Paraense, um território de colonização recente, formado por migrantes oriundos de diferentes estados brasileiros que chegaram à região entre as décadas de 1980 e 2000.

Essa comunidade configura-se como um microcosmo dos processos históricos de ocupação da Amazônia, ela concentra, em pequena escala, as contradições entre o avanço da fronteira agrícola e os direitos das populações camponesas, entre a promessa de "terra farta" e a realidade da exclusão educacional, entre a construção de uma identidade amazônica e as múltiplas heranças culturais dos que chegaram de longe.

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser assim formulado: *Que sentidos sobre migração, pertencimento, educação e identidade são construídos pelas narrativas de vida de sujeitos do campo da Amazônia Paraense, e quais são as implicações pedagógicas desses sentidos para a Educação*

do Campo? Para investigá-lo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três colaboradores: Manoel⁸(*in memoriam*), caminhoneiro e comerciante; Rosária, professora e vice-diretora; e Benedito, professor. Os três residem na mesma comunidade e partilham a condição de descendentes de migrantes estabelecidos na região.

A relevância deste estudo para o campo da Educação é múltipla. Do ponto de vista metodológico, contribui ao apresentar a Análise Textual Discursiva (ATD) como instrumento analítico rigoroso e fecundo para a pesquisa narrativa em contextos de Educação do Campo, uma articulação ainda pouco explorada na literatura nacional. Do ponto de vista teórico, contribui ao articular referenciais em torno de uma problemática comum, o potencial formativo das histórias de vida de sujeitos amazônicos. Do ponto de vista *práxico*, contribui ao oferecer um conjunto de implicações pedagógicas e estratégias didáticas que podem orientar tanto o currículo da escola do campo quanto a formação de seus professores.

Cabe destacar que este trabalho não trata as narrativas de vida como mero instrumento de coleta de dados. Trata-as, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), como modo privilegiado de representação e entendimento da experiência humana e, portanto, como fonte primária de conhecimento sobre os processos históricos, culturais e educacionais que constituem a Amazônia Paraense.

Cada história narrada por Manoel, Rosária e Benedito carrega, em si, um fragmento da grande história da colonização do Norte brasileiro, a história de famílias que cruzaram o país em busca de terra, que construíram comunidades do zero, que enviaram filhos para estudar longe, que enfrentaram a floresta, a falta de escola e a ausência do Estado e que, a despeito de tudo isso, produziram uma vida digna e uma cultura vigorosa.

O objetivo deste artigo é analisar os sentidos construídos acerca de migração, pertencimento, educação e identidade nas narrativas de vida de sujeitos do campo da Amazônia Paraense.

A estrutura do artigo obedece ao seguinte percurso: a seção 2 apresenta os pressupostos teóricos que sustentam a análise; a seção 3 detalha os procedimentos metodológicos, incluindo o protocolo da ATD e os instrumentos utilizados; a seção 4 apresenta e discute os resultados

⁸ Os nomes Manoel, Rosária e Benedito são fictícios. A adoção de nomes pseudônimos visa garantir o anonimato dos participantes e proteger suas identidades, em conformidade com os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos (Resolução CNE nº 510/2016). Os colaboradores consentiram com a participação na pesquisa e com a divulgação de suas narrativas sob essa condição.

organizados em torno das três categorias emergentes, com ênfase nas implicações para a Educação do Campo; as considerações finais e as referências encerram o texto.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Freire (1987) denuncia a "educação bancária" como sendo aquela que deposita conteúdos prontos em sujeitos passivos, ao passo que propõe, em seu lugar, uma educação dialógica, fundada na palavra como ato ao mesmo tempo de pronunciar e de transformar o mundo. Para Freire (1987, p. 79), ninguém educa ninguém, mas os seres humanos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

Freire (1996) radicaliza a noção de saber ao afirmar que o educador deve respeitar os saberes dos educandos, especialmente "os saberes socialmente construídos na prática comunitária" (Freire, 1996, p. 30). Esse respeito é reconhecimento epistemológico de que a experiência vivida constitui um modo legítimo de conhecimento.

Quando um sujeito do campo narra sua trajetória de migração, de luta pela terra, de construção de uma escola no meio da floresta, ele elabora um saber sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre as condições concretas de sua existência. Ignorar esse saber na escola é uma violência epistemológica, a mesma violência que produz o analfabetismo e a subalternidade.

4

Nessa mesma direção, Freire (2005) distingue três níveis de consciência:

- I- A consciência intransitiva (presa ao imediato, incapaz de perceber as causas dos problemas);
- II- A consciência ingênua (capaz de perceber os problemas, mas de forma simplificada e mágica)
- III- A consciência transitiva crítica (capaz de perceber as estruturas sociais que condicionam a realidade e de agir para transformá-las).

Ao narrar sua trajetória, o sujeito reinterpreta o passado à luz do presente, desvelando as estruturas que moldaram suas escolhas e suas limitações. Esse movimento retrospectivo é, em si mesmo, um gesto de conscientização, o sujeito passa da visão da vida como destino para a visão da vida como projeto coletivamente disputado. Daí a importância pedagógica de criar espaços onde trabalhadores do campo, professores de escola do campo e moradores de comunidades amazônicas possam narrar-se.

Entendemos que o educador do campo precisa ser formado na escuta ativa e dialógica, na capacidade de reconhecer, nos saberes de experiência de seus estudantes e de suas famílias, o ponto de partida legítimo de qualquer processo educativo. A escola que ignora a história dos que

chegaram de longe está praticando a desumanização, negando ao outro o direito de pronunciar o mundo.

2.1. Resiliência e narrativa autobiográfica como ato de recomposição

O neuropsiquiatra e etólogo francês Boris Cyrulnik é um dos principais teóricos contemporâneos da resiliência, conceito que, em sua elaboração, extrapola a resistência psicológica individual para se tornar um processo social e narrativo de recomposição do sujeito após a adversidade (Cyrulnik, 2001).

Para Cyrulnik (2001), a resiliência não apaga o trauma nem o nega, ela o integra em uma narrativa que reconstrói o sentido da experiência e reinventa o laço social rompido. Resilir não é retornar ao estado anterior ao ferimento, é transformar-se a partir dele, construindo uma história de si que seja coerente e habitável.

Cyrulnik (2009) denomina de "tutores de resiliência" as pessoas, instituições, afetos e narrativas que oferecem ao sujeito ferido um novo chão de possibilidades, um espaço de reelaboração simbólica a partir do qual ele pode construir uma narrativa de si diferente daquela que o trauma parecia impor. Os tutores de resiliência não precisam ser figuras humanas, podem ser livros, memórias, pertencimentos comunitários, práticas religiosas, ou mesmo a escola, desde que esta seja capaz de acolher o sujeito em sua complexidade.

Quando uma escola do campo devolve ao estudante a narrativa de seus pais e avós como conteúdo pedagógico, ela oferece tutores narrativos que fortalecem o vínculo do jovem com seu próprio percurso de vida. Esses tutores narrativos funcionam como ancoragens identitárias em contextos de incerteza e a comunidade amazônica em colonização recente é, por definição, um contexto de incerteza permanente.

2.2. A identidade do sujeito amazônico migrante

É fundamental compreender como as identidades dos sujeitos do campo são produzidas em relações de poder assimétricas. Silva (2000) argumenta que a identidade não é uma essência fixa, mas uma construção discursiva que se faz sempre em relação à diferença. Dizer "sou camponês", "sou amazônica", "sou migrante" implica simultaneamente dizer o que não se é, e essa fronteira entre o "eu" e o "outro" é atravessada por relações de poder que determinam quais identidades são valorizadas socialmente e quais são subalternizadas, apagadas ou folclorizadas.

A identidade do sujeito amazônico migrante, que deixou o Maranhão, a Bahia ou Minas Gerais para se estabelecer no Pará, carrega em si múltiplas marcas culturais que não se dissolvem na chegada, o sotaque, as práticas alimentares, os vínculos religiosos, as memórias de outra paisagem.

Ao mesmo tempo, são transformados pelo novo território, pela floresta, pela várzea, pela lógica das frentes de colonização amazônicas. A identidade que emerge desse encontro é necessariamente híbrida e instável, e é precisamente por isso que ela constitui um campo fértil para a pedagogia crítica.

Silva (2001) chama a atenção para o papel das narrativas culturais na fixação das identidades, são as histórias que contamos sobre nós mesmos que nos tornam reconhecíveis para nós e para os outros. Nesse sentido, a pesquisa narrativa com sujeitos do campo é um ato político de produção de visibilidade para identidades historicamente apagadas pelo currículo oficial.

Como afirma o autor, o currículo é sempre um texto cultural que produz e reproduz identidades, ao incluir as narrativas de vida dos sujeitos amazônicos no currículo da escola do campo, estamos disputando os regimes de representação que definem quem conta como sujeito de conhecimento e quem continua sendo apenas "objeto" de estudo alheio.

6

Para a formação de professores do campo, essa perspectiva implica desenvolver nos docentes a capacidade de reconhecer as marcações identitárias presentes nas narrativas de seus estudantes e de trabalhar pedagogicamente com a diferença como condição de possibilidade de uma educação realmente inclusiva e democratizante. Um professor que sabe ler a identidade híbrida de seu aluno amazônico-nordestino está exercendo uma competência pedagógica fundamental para qualquer escola do campo no século XXI.

Canclini (1997) problematiza a visão essencialista das culturas populares, aquela que as concebe como tradições puras, pré-modernas, ameaçadas pela modernização e propõe em seu lugar a noção de hibridismo como condição estrutural de todas as culturas nas sociedades contemporâneas. Para o autor, o híbrido não é um produto degradado de culturas que se contaminaram mutuamente, é o modo como as culturas realmente existem em mistura, reinterpretção e negociação constante.

No caso dos sujeitos desse estudo, a comunidade é formada por migrantes de pelo menos três estados distintos (Maranhão, Bahia, Minas Gerais), além de população nativa da região. Suas festas, suas comidas, sua religiosidade, sua fala e sua relação com a terra não reproduzem

nenhuma cultura de origem, elas inventam uma cultura nova, radicada naquele chão específico, mas alimentada por múltiplas procedências. Canclini (1997, p. 19) descreve isso como "processos de hibridação", movimentos pelos quais formas culturais distintas se combinam para gerar novas práticas e novas identidades.

Para a Educação do Campo, isso implica reconhecer que o currículo não pode ancorar-se em uma visão romantizada e monolítica da cultura do campo. O sujeito amazônico que habita uma vila de colonização recente é, ao mesmo tempo, camponês e migrante, amazônica e nordestino, trabalhador rural e consumidor de tecnologia digital, devoto e pragmático.

Sua narrativa de vida é o mapa desse hibridismo. Ao levar essa narrativa para a sala de aula, o professor do campo está ensinando de forma encarnada e irrefutável que a identidade é sempre processo, sempre negociação, sempre inacabamento, é a própria condição ontológica do ser humano, um ser de relações, inacabado e consciente de seu inacabamento.

3. MÉTODO

Esta pesquisa situa-se no campo da investigação qualitativa de abordagem narrativa (Connelly; Clandinin, 1995; Clandinin; Connelly, 2011). A pesquisa narrativa ocupa-se das experiências vividas e relatadas pelos sujeitos, buscando interpretar os sentidos e significados que eles expressam em suas histórias de vida.

Nessa perspectiva, as narrativas são tratadas como construções discursivas que revelam, ao mesmo tempo, a experiência vivida, a posição social do narrador e as condições culturais e históricas que tornam determinadas histórias possíveis e outras impossíveis de contar.

A opção pela pesquisa narrativa se justifica por permitir investigar o que os sujeitos viveram, como eles constroem sentido a partir de suas trajetórias e quais potencialidades pedagógicas emergem desse processo de construção de sentido. Para além da função heurística (geração de conhecimento), a entrevista narrativa é, em si mesma, um dispositivo pedagógico, ao narrar, o colaborador organiza, reflete e transforma sua experiência em saber comunicável, pela sua capacidade de "nomear o mundo". Nesse sentido, o processo de pesquisa é, ele mesmo, uma prática educativa.

A natureza qualitativa da investigação (Bogdan; Biklen, 1994) justifica-se pela complexidade e pela singularidade das trajetórias analisadas. Processos como migração, pertencimento, resiliência e construção identitária não são mensuráveis por indicadores quantitativos, eles se revelam nas minúcias da narrativa, nos silêncios, nas ênfases, nas

metáforas escolhidas, dimensões que apenas uma abordagem qualitativa e interpretativa é capaz de capturar com a profundidade necessária.

3.1. Contexto e participantes

A pesquisa foi realizada em uma comunidade campesina denominada de Vila Cruzeiro do Sul, localizada no município de Itupiranga-PA. Trata-se de uma comunidade formada predominantemente por migrantes oriundos de estados do Nordeste e do Sudeste brasileiro, que chegaram à região entre as décadas de 1980 e 2000.

A comunidade situa-se em área de colonização recente, marcada pela presença histórica de frentes madeireiras, pela implantação de assentamentos rurais e pela gradual estruturação de serviços públicos, incluindo escola e posto de saúde. Trata-se de um território em constante transformação, que reproduz, em escala local, as contradições maiores do processo de ocupação da Amazônia, a promessa de prosperidade, a violência fundiária, a exclusão educacional e a invenção cotidiana de novas formas de pertencer.

O corpus empírico é constituído por três entrevistas semiestruturadas realizadas com moradores dessa comunidade. Em atenção aos princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, os participantes são identificados por nomes fictícios. Os colaboradores são: Manoel, 69 anos, caminhoneiro e comerciante, natural de Minas Gerais; Rosária, 44 anos, professora e vice-diretora, natural do Maranhão; e Benedito, 43 anos, professor, natural da Bahia. O Quadro 1 sintetiza o perfil dos participantes.

Quadro 1 – Perfil dos colaboradores da pesquisa (nomes fictícios)

Nome fictício	Origem	Idade	Atuação	Duração aprox.
Manoel	Carlos Chagas – MG	69 anos	Caminhoneiro / Comerciante	3 horas
Rosária	Amarante – MA	44 anos	Professora / Vice-diretora	2 etapas (≈ 3h total)
Benedito	Itanhém – BA	43 anos	Professor	≈ 1 hora

Fonte: elaborado pelos autores com base nos dados de campo. M = Manoel; R = Rosária; B = Benedito.

As entrevistas foram conduzidas individualmente, em ambiente reservado indicado pelo próprio colaborador, com duração variando entre 36 minutos e aproximadamente 3 horas. No caso de Rosária, a entrevista foi realizada em duas etapas, com intervalo de uma semana, a

pedido da participante. Em todos os casos, foi utilizado dispositivo de gravação de áudio com consentimento prévio dos colaboradores, e as gravações foram transcritas integralmente para constituição do corpus de análise.

A escolha dos colaboradores obedeceu a critérios de diversidade de trajetória (migrante de estados diferentes, com percursos escolares e profissionais distintos), de relevância para o objeto de pesquisa (experiências que articulam migração, educação e identidade de forma densa) e de disponibilidade e consentimento livre para participar. Não foi estabelecida cota de gênero, embora a composição resultante, dois homens e uma mulher, reflita a proporção aproximada dos adultos que aceitaram participar da pesquisa em um primeiro contato exploratório com a comunidade.

Para a análise dos dados, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2007) e caracterizada por Moraes (2003, p. 191) como uma abordagem que "transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo e a análise de discurso". Ancoramos em Gonçalves et al. (2020), como referência metodológica para a condução das etapas da ATD. Nessa direção, o protocolo analítico seguido está sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Protocolo analítico da Análise Textual Discursiva (ATD) adotado na pesquisa

Nº	Etapa ATD	Procedimentos	Produto	Unidades
1	Unitarização	Leituras reiteradas das três transcrições; marcação de trechos com valor semântico para o objeto de pesquisa; recorte e numeração das unidades de significado; atribuição de código temático descritivo.	Conjunto de unidades de significado numeradas e codificadas.	87 u.s.
2	Categorização	Agrupamento das unidades por similitude semântica; avaliação de recorrência entre as três narrativas; nomeação <i>in vivo</i> das categorias (expressões dos próprios colaboradores); validação por triangulação com o referencial teórico.	3 categorias emergentes; 17 subcategorias de apoio.	87 u.s. / 3 cat.
3	Metatexto	Síntese interpretativa integrando categorias, referencial teórico e implicações pedagógicas; escrita, revisão e validação do metatexto em diálogo com os dados empíricos e a literatura especializada.	Texto analítico-interpretativo — seção 4 deste artigo.	—

Fonte: adaptado de Moraes e Galiazzi (2007) e Gonçalves et al. (2020). u.s. = unidades de significado.

Etapa 1 — Unitarização: desconstrução e desmontagem dos textos

A primeira etapa consistiu na desconstrução e desmontagem sistemática das três transcrições, com o objetivo de identificar unidades de significado, fragmentos discursivos dotados de sentido completo em relação ao objeto de pesquisa. O processo envolveu:

- a) Leituras globais iniciais para familiarização com o corpus;
- b) Releituras orientadas pela questão de pesquisa, com marcação de trechos significativos;
- c) Recorte, numeração e arquivamento de cada unidade;
- d) Atribuição de um código temático descritivo a cada unidade, formulado em linguagem próxima à dos próprios colaboradores, preservando a singularidade de cada voz.

Etapa 2 — Categorização: agrupamento e emergência das categorias

A segunda etapa consistiu no agrupamento das unidades de significado por similaridade semântica, gerando categorias analíticas emergentes. Esse processo foi guiado por dois critérios articulados: (a) recorrência — a frequência com que determinado tema aparece nas três narrativas, indicando sua relevância estrutural para o corpus; e (b) densidade interpretativa — a intensidade com que cada tema se relaciona com o problema de pesquisa e com o referencial teórico, indicando sua potência explicativa.

As categorias foram nomeadas a partir de expressões dos próprios colaboradores — procedimento denominado categorias *in vivo* na literatura da ATD (Moraes; Galiazzi, 2007). Essa escolha metodológica preserva a voz dos sujeitos no processo analítico e evita que as categorias sejam impostas de fora para dentro, colonizando as narrativas com conceitos externos à experiência dos narradores. O Quadro 3 apresenta as três categorias emergentes, e o Quadro 4 detalha suas respectivas subcategorias.

Quadro 3 – Categorias emergentes da Análise Textual Discursiva

Categoria emergente	Expressão fundante (in vivo)	Unid. de significado	Suporte teórico
1. Migração, terra e pertencimento	"Partir pra buscar vida melhor"	31 (M:12 R:10 B:9)	Canclini (1997); Silva (2000); Freire (1996)
2. Educação como resistência e emancipação	"Eu sabia que dali nasceria um fruto"	30 (M:8 R:15 B:7)	Freire (1987; 1996; 2005); Cyrulnik (2009)
3. Resiliência, hibridismo e recomposição identitária	"Ser rico não é ter dinheiro"	26 (M:11 R:9 B:6)	Cyrulnik (2001; 2009); Canclini (1997); Silva (2000)

Fonte: elaborado pelos autores a partir do corpus empírico. M = Manoel; R = Rosária; B = Benedito.

Quadro 4 – Subcategorias analíticas por categoria emergente

Categoria	Subcategorias	Exemplos de unidades de significado
1. Migração, terra e pertencimento	1a. Motivações da migração 1b. Relação com a terra 1c. Construção do pertencimento 1d. Perda e espoliação territorial 1e. Redes de solidariedade migratória	"Caçar vida melhor" (Manoel); "Morávamos nas fazendas dos outros" (Rosária); "o Pará tinha muita terra e muita coisa a oferecer" (Benedito); "Quando eu cheguei aqui nas Quatro Bocas, só tinha um morador" (Manoel)
2. Educação como resistência e emancipação	2a. Trajetória escolar interrompida e retomada 2b. Aposta na formação como projeto de vida 2c. Escola como espaço de superação 2d. Saberes do trabalho vs. saberes escolares 2e. Docência como ato político e comunitário 2f. Educação do(a) companheiro(a)	"Optei por estudar" (Rosária); "gostoso é fazer aquilo que a pessoa gosta" (Manoel); "fui pra Marabá estudar, meus irmãos não quis" (Benedito); "Estou colhendo hoje o que plantei ontem" (Rosária)
3. Resiliência, hibridismo e recomposição identitária	3a. Resignificação de riqueza e sucesso 3b. Família como tutor resiliente 3c. Religiosidade e ancoragem simbólica 3d. Identidades híbridas de fronteira 3e. Transmissão geracional de valores 3f. Reconhecimento e pertença comunitária	"Ser rico é você ter uma boa saúde" (Manoel); "meu pai foi um grande vencedor" (Benedito); "Eu vou colher amanhã o que estou plantando hoje" (Rosária); "Hoje nós estamos no paraíso" (Manoel)

Fonte: elaborado pelos autores a partir da análise do corpus empírico.

Etapa 3 — Metatexto: síntese interpretativa

A terceira etapa consiste na síntese interpretativa que emerge da impregnação do pesquisador nos materiais discursivos. O metatexto é uma nova produção discursiva que integra, em diálogo com o referencial teórico, as categorias construídas nas etapas anteriores.

É nessa etapa que a pesquisa produz seu maior ganho interpretativo, aquilo que Moraes (2003) denomina de "tempestade de luz", a emergência de sentidos novos que não estavam visíveis nas partes isoladas do corpus, mas que emergem do processo de impregnação e reconstrução.

A pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula pesquisas em Ciências Humanas e Sociais envolvendo seres humanos. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa, a metodologia adotada, os riscos e benefícios esperados, e o direito de recusar participação ou retirar o consentimento a qualquer momento.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A apresentação dos resultados está organizada em torno das três categorias emergentes da ATD. Para cada categoria, são apresentadas as principais unidades de significado que a constituem, acompanhadas de excertos das narrativas, também a articulação com o referencial teórico, e por fim as implicações pedagógicas para a Educação do Campo. O conjunto das implicações pedagógicas é sintetizado ao final da seção no Quadro 5.

Categoria 1 — "Partir pra buscar vida melhor": migração, terra e pertencimento

A primeira categoria emergiu com força quase unânime nos três relatos, a migração como experiência fundante da identidade. Manoel veio de Minas Gerais; Rosária, do Maranhão; Benedito, da Bahia. Os três chegaram à Amazônia Paraense movidos por uma busca que em todos os casos foi enunciada com a mesma expressão: "vida melhor".

Essa formulação, aparentemente singela, condensa um campo semântico denso, que inclui terra, trabalho, escola, saúde e dignidade, os cinco pilares da cidadania que o campo historicamente viu negados no Brasil. Trata-se de um deslocamento histórico, estruturalmente produzido pela concentração fundiária, pela falta de políticas públicas para as populações do campo e pela propagação da imagem da Amazônia como terra de oportunidades infinitas.

Eu vim pro Pará, sozinho e minha mãe ficou. Caçar vida melhor. Depois que o pai morreu, ele deixou uma herança, eu fiquei de menor, acabou a herança... E meus avôs moravam aqui e eu vim. (Manoel).

12

Os meus pais vieram em busca de uma vida melhor, porque eles moravam lá sempre trabalhando em fazenda. Como o irmão dele já tinha vindo embora pra cá e chegou lá contando que o Pará era o melhor lugar do mundo pra se viver, convenceu meu pai a vir. (Rosária).

Meu pai veio pra cá em busca de melhorias. Lá era uma terra já bem gasta, não tinha como crescer. Ele soube que aqui o Pará tinha muita terra e muita coisa a oferecer. (Benedito).

Nas três narrativas, a terra emerge como elemento central da busca migratória e, simultaneamente, como elemento de perda e frustração. Manoel testemunha a espoliação de 800 alqueires de terra de família, reduzidos a 32 alqueires que foram depois vendidos, uma história que ecoa inúmeras trajetórias camponesas brasileiras marcadas pela violência da grilagem e pela ausência de regularização fundiária.

Benedito relata que seu pai comprou e perdeu terras sucessivamente, movendo a família de uma comunidade para outra em função da proximidade com escolas para os filhos, o que revela uma interdependência entre terra e educação que raramente aparece nos debates curriculares. No campo, a decisão de onde morar é, frequentemente, uma decisão pedagógica.

Rosária, por sua vez, descreve o processo pelo qual seu pai trocou o trabalho em fazenda alheia por um pedaço de terra própria, o marco simbólico de uma passagem de trabalhador sem propriedade para camponês, de sujeito dependente a sujeito autônomo.

Para Canclini (1997), a identidade dos sujeitos populares é um processo de produção de sentido em torno de símbolos territoriais. O "lugar" é o horizonte afetivo e simbólico a partir do qual se faz sentido do mundo. Quando Manoel afirma que a comunidade, "em vista aquele tempo, hoje é um paraíso", ele está narrando o processo pelo qual um território estranho e hostil se tornou seu lugar no mundo, o que Canclini (1997) compreende como territorialização da identidade.

Para Silva (2000), a identidade se produz pela marcação da diferença, "sou daqui" implica sempre que existe um "não-sou de lá". Os migrantes amazônicos vivem essa tensão de forma especialmente aguda, continuam sendo baianos, maranhenses, mineiros para os nativos, enquanto são vistos como "paraenses do interior" quando voltam às regiões de origem.

Essa condição de fronteira identitária constitui um recurso pedagógico importante, pelo qual o sujeito que habita a fronteira aprende, pela experiência concreta, que a identidade é sempre relacional e nunca acabada, o que a educação crítica precisa ensinar como abstração, eles já sabem como vivência.

As implicações pedagógicas desta categoria são significativas e urgentes. A escola do campo que ignora as histórias migratórias de suas famílias está, em termos curriculares, apagando uma dimensão constitutiva da experiência de seus estudantes e, ao fazê-lo, pratica uma forma silenciosa de violência epistêmica.

Por outro lado, a escola que toma essas histórias como ponto de partida perguntando "de onde vieram seus avós?", "por que eles vieram?", "o que encontraram?", "o que construíram?" Está praticando, como defende Freire (1996), a leitura do mundo que antecede e fundamenta a leitura da palavra.

Trabalhar com essa tríade (migração, terra e pertencimento) exige que o professor desenvolva competências de história oral e de pesquisa narrativa, a capacidade de fazer perguntas que abrem o relato, de criar condições de escuta genuína, de organizar e sistematizar narrativas como fontes históricas.

Categoria 2 — Educação como resistência e emancipação

A segunda categoria analítica centraliza-se na relação com a educação escolar como experiência de resistência e de emancipação. Nos três relatos, a escola aparece como um bem disputado, acessado com dificuldade extraordinária, que exigiu sacrifícios concretos e dolorosos, morar na casa de estranhos, dormir longe da família durante anos, enfrentar gravidez precoce e abandono, percorrer longas distâncias em estradas de barro, mas que foi percebido, invariavelmente, como condição de possibilidade de uma vida diferente.

Essa percepção coexiste, em todos os relatos, com a consciência das limitações e injustiças do sistema escolar. O que os colaboradores afirmam não é que a escola é boa por si mesma, mas que, em suas condições específicas, ela foi, apesar de tudo, o caminho que havia.

O relato de Rosária é o mais denso nessa dimensão. Ela descreve o percurso de escolarização interrompido e retomado, as casas de parentes onde viveu para poder estudar, a decisão, aos 18 anos e grávida, de não abandonar o magistério. A frase que nomeia esta categoria sintetiza uma filosofia de vida inteira:

Não fui atrás [do pai da filha]. Optei por estudar, porque eu sabia que dali nasceria um fruto. Eu iria ter uma filha, eu ia me formar, eu ia trabalhar e criar essa filha da melhor maneira possível. (Rosária).

A expressão "dali nasceria um fruto" é de uma riqueza semântica extraordinária. Ela condensa, em seis palavras, uma visão de futuro como possibilidade aberta, como projeto que se planta e se cuida. Essa é a marca da consciência transitiva crítica (Freire, 2005), a compreensão de que a realidade é mutável e de que a ação humana tem poder de transformá-la.

Essa consciência nasce da experiência concreta de uma mulher jovem que escolheu a formação em vez do conformismo, em uma comunidade rural sem estrutura educacional consolidada, em um momento de vulnerabilidade extrema. É, portanto, um saber de experiência feito.

Rosária narrou também a educação de seu ex-companheiro. Ao perceber o interesse dele por aprender, ela o inscreveu num processo de avaliação, preparou os conteúdos, orientou os estudos até que ele obtivesse certificação equivalente à 4ª série e pudesse prosseguir os estudos no ensino modular.

Esse gesto transforma a relação afetiva em relação pedagógica, ela educou o companheiro, exercendo uma agência pedagógica que inverte as relações de poder esperadas em um contexto patriarcal. Em termos de Silva (2000), Rosária recusa a identidade que lhe foi atribuída (mulher abandonada, mãe solo vulnerável) e produz uma identidade nova (educadora que forma quem está ao seu redor). Essa recusa é, ela mesma, um ato político.

Benedito, por sua vez, narra como os irmãos desistiram de estudar enquanto ele foi a uma cidade maior para concluir o ensino médio. Essa escolha o colocou em um percurso diferente, que o levou eventualmente ao magistério. Sua trajetória ilustra o que Cyrulnik (2009) denomina de tutores de resiliência, a escola, para Benedito, funcionou como estrutura de suporte que lhe permitiu construir uma narrativa de si diferente daquela que o destino familiar parecia lhe reservar. Tornar-se professor em uma comunidade que seu pai ajudou a fundar é um gesto de pertencimento de segunda geração, uma maneira de devolver à comunidade o que ela lhe ofereceu, agora pelo saber sistematizado.

Manoel, embora não tenha prosseguido nos estudos além do ginásio, elabora uma filosofia educativa própria em relação ao filho. Diante da pressão social para que o filho "continuasse estudando", Manoel responde com uma epistemologia do gosto: "*gostoso é você fazer aquilo que a pessoa gosta*".

Essa perspectiva pode ser lida como resistência à lógica meritocrática escolar que subordina toda forma de conhecimento à certificação acadêmica. Trata-se de um saber popular que reivindica sua legitimidade frente ao saber escolar, pela relativização de seu monopólio sobre o que conta como sabedoria. Essa é a afirmação de que o ser humano tem o direito de nomear seu próprio mundo, de escolher, dentro das condições que tem, o caminho que lhe faz sentido.

15

Esta categoria ilumina um paradoxo fundamental que a Educação do Campo precisa enfrentar. A escola é, ao mesmo tempo, instrumento de emancipação e dispositivo de produção de diferença e hierarquia. Para Rosária e Benedito, ela foi caminho de dignidade e de construção de uma identidade profissional valorizada. Para outros sujeitos, aqueles que não tiveram os tutores de resiliência necessários, que foram mais longe na dor da exclusão escolar, ela pode ter sido instrumento de humilhação, de negação de identidade, de reprodução da subalternidade.

Categoria 3 — Resiliência, hibridismo e recomposição identitária

A terceira categoria emergiu de um conjunto de unidades de significado que expressam, em diferentes registros e com intensidades distintas, processos de recomposição identitária após a adversidade. Em todos os casos, os colaboradores elaboram, ao narrar, uma visão de si que transforma a precariedade vivida em recurso de sentido, o que Cyrulnik (2001) identifica como o paradoxo da resiliência, a capacidade de fazer do ferimento uma fonte de força, de transformar a ruptura em ponto de recomeço.

A afirmação mais contundente nessa direção vem de Manoel, que desenvolve, em seu relato, uma filosofia de vida centrada na ressignificação da riqueza:

Eu me considero uma pessoa rica. Ser rico não é ter dinheiro. Ser rico é você ter uma boa saúde e eu tenho, é ter uma família saudável e eu tenho, é não incomodar com a geladeira dos outros e sim com a minha. Eu sou o tipo da pessoa que 'morre o luxo e vive o bucho'. Eu não tenho dinheiro! (Manoel).

Essa elaboração é uma operação simbólica pela qual Manoel recusa os critérios dominantes de sucesso (dinheiro, acumulação material, status social) e os substitui por critérios que ele mesmo construiu a partir de sua experiência concreta de vida. Cyrulnik (2001) descreve esse movimento como a construção de uma narrativa de coerência, a capacidade de integrar perdas, fracassos e sofrimentos em uma história que, apesar de tudo, faz sentido e oferece ao sujeito um ponto de apoio para continuar.

A dimensão religiosa aparece com intensidade nas três narrativas como fator de ancoragem identitária e de resiliência. Manoel menciona a oração cotidiana e a proteção divina pelo filho no "trecho". Rosária refere-se ao trabalho pedagógico como algo feito "por amor", com implicações transcendentais. Benedito narra a trajetória do pai como uma missão de construção comunitária que vai além do interesse individual. Essa religiosidade é um sistema simbólico que oferece coerência, sentido e pertencimento em contextos de extrema incerteza.

Benedito narra sua identidade a partir do lugar que seu pai ocupou na comunidade, o fundador que doava lotes para igrejas, que disponibilizava a casa como ponto de acolhimento dos viajantes, que colocou a mãe a cozinhar de madrugada para os que chegavam com fome. Essa memória familiar funciona como tutor de resiliência simbólico (Cyrulnik, 2009), ela fornece ao sujeito um modelo de dignidade que o orienta mesmo nos momentos de incerteza e que confere sentido à sua escolha de se tornar professor.

Tornar-se professor na comunidade que o pai ajudou a fundar é um ato de fidelidade a uma herança e de continuidade de uma missão. É, também, uma forma de dizer que o esforço do pai não foi em vão.

Hoje eu vejo meu pai assim, por ele ter ajudado tanto, não é reconhecido, eu vejo que ele sente essa falta. Pessoas como ele, que chegaram naquela época, enfrentaram 30 km ou mais andando a pé pra encontrar um veículo pra ir a Marabá... São grandes vencedores. (Benedito).

Os três colaboradores produzem identidades que não são nem inteiramente "nordestinas" nem inteiramente "amazônicas", são identidades de fronteira, tecidas na intersecção de múltiplas heranças culturais que coexistem sem se anular.

Manoel é mineiro que virou paraense via Espírito Santo e Maranhão. Rosária é maranhense que se fez educadora na floresta amazônica. Benedito é baiano que fundou, com o pai, uma vila amazônica e tornou-se professor dela. Essas trajetórias híbridas são a regra da Amazônia colonizada, o modo de existência padrão de milhões de sujeitos que habitam essa região. Reconhecer esse hibridismo como dado pedagógico central é o primeiro passo para construir um currículo da escola do campo que seja ao mesmo tempo enraizado e aberto, local e universal, particular e crítico.

Para a Educação do Campo, essa categoria aponta para a necessidade urgente de incorporar, na formação de professores, instrumentos que os capacitem a trabalhar com narrativas de vida em sala de aula de forma sistemática, reflexiva e eticamente responsável. Como propõe Freire (1987), é preciso criar condições para o verdadeiro diálogo educativo, aquele em que o educador renuncia ao "monólogo disfarçado" e se dispõe a aprender com o educando.

E quem poderia ensinar mais sobre resiliência, pertencimento, hibridismo e identidade do que Manoel, Rosária e Benedito? A escola que acolhe suas narrativas como conteúdo curricular reconhecerá, com rigor, que o ponto de partida de qualquer aprendizagem significativa é o mundo vivido do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo investigou o potencial pedagógico das narrativas de vida de sujeitos do campo da Amazônia Paraense. As três categorias analíticas construídas ao longo do processo revelam a riqueza epistêmica das trajetórias de Manoel, Rosária e Benedito como sujeitos que, ao narrarem suas vidas, produzem e transmitem saberes sobre o mundo, sobre si mesmos e sobre as condições de sua existência.

Os três colaboradores deste estudo vivenciaram rupturas biográficas significativas, em todos os casos, a narrativa como gesto de recomposição, o que Cyrulnik (2001) chama de uma "metamorfose" resiliente, processo em que o sofrimento se transforma em recurso de sentido. Para a Educação do Campo, isso implica que as histórias de vida dos sujeitos do campo carregam uma pedagogia da superação que precisa ser tornada visível e valorizada, como repertório de estratégias humanas de enfrentamento e reinvenção.

As narrativas de vida dos sujeitos amazônicos do campo são, ao mesmo tempo, objetos de pesquisa, dispositivos pedagógicos e atos políticos. As implicações para a formação de professores do campo são igualmente relevantes e urgentes. Os educadores que atuam em

escolas das comunidades de colonização amazônica precisam ser forma na escuta, na arte de fazer perguntas que abrem o relato, que acolhem a contradição e o silêncio, que reconhecem no sofrimento narrado um saber sobre o mundo.

No que diz respeito ao currículo escolar, os dados desta pesquisa sustentam a proposta de que as histórias de vida das famílias da comunidade sejam incorporadas como conteúdo pedagógico regular, como fonte primária de conhecimento histórico, geográfico, social e ético.

A escola do campo que organiza projetos de história oral, saraus de memória, oficinas de escrita autobiográfica e acervos digitais comunitários está, simultaneamente, valorizando a cultura local, desenvolvendo competências de leitura, escrita e pensamento crítico, e fortalecendo a identidade dos estudantes como sujeitos de direitos e de conhecimento.

Este trabalho aponta para a necessidade de ampliar o corpus empírico em pesquisas futuras, incluindo vozes de jovens, de mulheres indígenas e ribeirinhas, de assentados e de quilombolas, sujeitos cujas narrativas ainda são pouco presentes nas pesquisas sobre Educação do Campo na Amazônia Paraense.

Consideramos importante investigar como as práticas pedagógicas baseadas em narrativas de vida efetivamente modificam o engajamento dos estudantes e o clima escolar, o que exige pesquisas de natureza participativa e de longa duração.

A história da Amazônia está sendo escrita por muitas bocas. Cabe à escola do campo e à pesquisa educacional que a alimenta, ser o lugar onde essas bocas encontram audiência, e onde os saberes de experiência feito se transformam em patrimônio coletivo de aprendizagem e em fundamento de uma educação verdadeiramente libertadora.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/jDnP7pGtpWkTqxBgYsMR8d/>. Acesso em: 10 mai. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/investigacao-qualitativa-em-educacao/179814>. Acesso em: 5 mar. 2026.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. (Org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativas y educación**. Barcelona: Laertes, 1995. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=211>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CYRULNIK, B. **Os Patinhos Feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/os-patinhos-feios-137501.aspx>. Acesso em: 08 fev. 2026.

CYRULNIK, B. **Autobiografia de um Espantalho: histórias de resiliência — o retorno à vida**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/autobiografia-de-um-espantalho-195591.aspx>. Acesso em: 10 mar. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONÇALVES, T. V. O. et al. Sentidos da docência expressos por professoras de ciências em cartas para seus alunos. **Campo Abierto**, v. 39, n. 2, p. 207-219, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17398/0213-9529.39.2.207>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação, Bauru**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hBrjHp3QBmtGGF6XFSmKCsk/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

RESOLUÇÃO CNE nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceboor-02&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

RESOLUÇÃO CNS nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>.

SILVA, T. T. da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.