

Educação para “lavrar a liberdade”: trabalho, sindicalismo rural e educação popular em Afuá-PA (1989-1994)¹

Higor Pereira

Universidade Federal do Amapá (Unifap) – Macapá, Amapá, Brasil.
e-mail: higor.railan@gmail.com

Sidney Lobato

Universidade Federal do Amapá (Unifap) – Macapá, Amapá, Brasil.
e-mail: lobato.sidney@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem por temática a relação entre educação do campo e movimentos sociais. Este tema foi aqui estudado a partir da experiência construída por trabalhadores e trabalhadoras rurais do município de Afuá, estado do Pará, entre 1989 e 1994. Dessa experiência buscamos entender de que formas a educação articulou-se com as lutas políticas do nascente sindicalismo rural afuaense. Nesse sentido, a pesquisa objetivou compreender as conexões entre as práticas pedagógicas utilizadas na formação das escolas comunitárias e as lutas encampadas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá, com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT). Para alcançar tal objetivo, analisamos documentos guardados no Arquivo da CPT Amapá, tais como: cartilhas, materiais didáticos, periódicos, fotografias e outros. Os resultados apontaram para uma intrínseca relação entre o projeto educacional popular fomentado por esta pastoral e as pautas do sindicato local relativas à luta pela terra e ao rompimento com o sistema de exploração dos trabalhadores pelos proprietários rurais, conhecidos como “patrões”. Além disso, percebemos que o projeto educacional aqui estudado transcendeu os limites de suas pretensões mais imediatas, tornando-se fator de mudanças profundas na visão de mundo dos ribeirinhos afuaenses.

Palavras-chave: Sindicalismo rural; Afuá; educação do campo; Comissão Pastoral da Terra.

Education to “work out freedom”: work, rural unionism and popular education in Afuá-PA (1989-1994)

Abstract

This article has as theme the relationship between rural education and social movements. This theme was studied here from the experience built by Afuá's rural workers (Brazilian state of Pará), between 1989 and 1994. From this experience we seek to understand in what ways education was articulated with the political struggles of the nascent Afuaense rural unionism. In this sense, the research aimed to understand the connections between the pedagogical practices used in the formation of community schools and the struggles waged by Afuá Rural Workers Union, with the support of the *Comissão Pastoral da Terra* (CPT). To achieve this goal, we analyze documents stored in the CPT Amapá Archive, such as: booklets, teaching materials, periodicals, photographs and others. The results pointed to an intrinsic relationship between the popular educational project fostered by this pastoral and the local union's guidelines regarding the struggle for land and the break with the system of exploitation of workers by landowners, known as "patrões". In addition, we realize that the

¹ O título do presente artigo faz referência ao lema do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Afuá: *Juntos lavrar a liberdade*.

educational project studied here has transcended the limits of its most immediate claims, becoming a element for breaking worldview of the Afuá's workers.

Keywords: Rural trade unionism; Afuá; education of countryside; *Comissão Pastoral da Terra*.

Éducation pour «travailler la liberté»: travail, syndicalisme rural et éducation populaire à Afuá-PA (1989-1994)

Résumé

Cette recherche a pour thème la relation entre l'éducation rurale et les mouvements sociaux. Ce thème a été étudié ici à partir de l'expérience construite par les travailleurs ruraux d'Afuá (état brésilien du Pará), entre 1989 et 1994. À partir de cette expérience, nous cherchons à comprendre de quelle manière l'éducation s'articule avec les luttes politiques du syndicalisme rural Afuaense naissant. En ce sens, la recherche visait à comprendre les liens entre les pratiques pédagogiques utilisées dans la formation des écoles communautaires et les luttes menées par le syndicalisme rural de Afuá, avec le soutien de la *Comissão Pastoral da Terra* (CPT). Pour atteindre cet objectif, nous analysons les documents stockés dans les archives de la CPT Amapá, tels que: brochures, matériel pédagogique, périodiques, photographies et autres. Les résultats ont mis en évidence une relation intrinsèque entre le projet éducatif populaire favorisé par cette pastorale et les directives du syndicat local concernant la lutte pour la terre et la rupture avec le système d'exploitation des travailleurs par les propriétaires terriens, appelés «patrões». De plus, nous nous rendons compte que le projet éducatif étudié ici a dépassé les limites de ses revendications les plus immédiates, devenant un facteur de modifications profondes dans la vision du monde des habitants des rivières de Afuá.

Mots-clés: Syndicalisme rural; Afuá. éducation de la campagne; *Comissão Pastoral da Terra*.

Introdução

A educação rural é herdeira de uma tradição que representa de forma estereotipada os trabalhadores do campo. Nesta tradição, que remonta à Europa medieval, o camponês é percebido como ser grotesco e de hábitos vulgares (BURKE, 2004, p. 171-173). No pensamento brasileiro, tornou-se muito influente a tese de Sérgio Buarque de Holanda (1995), para quem o domínio rural constituiu na história nacional, desde o período colonial, uma moralidade própria, não afetada pelo Estado, com suas leis e instituições. Isso significava a indiferença deste meio social às formas da razão política moderna. Robert Wegner, referindo-se à questão dos domínios rurais no argumentário de *Raízes do Brasil*, afirma que, segundo este ensaio: “nada limita a autoridade do pai, nenhuma força externa ao domínio rural o detém, fazendo com que o núcleo familiar seja absorvente da vida dos homens, cuja educação ganha absoluta preponderância dos laços de sangue”. O corolário disto é o nascimento do *homem cordial*, “que, tornando-se incapaz de compreender regras

abstratas e seguir um ordenamento impessoal, segue os impulsos e sentimentos que, bondosos ou não, nascem do coração” (WEGNER, 2000, p. 32-33).

Ao longo do século XX, essa percepção do meio rural como espaço de atraso social e político informou um tipo de educação que era concebida como capaz de alavancar o progresso do e no campo. Por um lado, conforme destaca Dóris Bittencourt Almeida (2005, p. 287), em meado do século XX, a educação rural era idealizada como um processo civilizador capaz de modelar o homem, adaptando-o ao seu meio de origem, mas também à modernização em curso no Brasil. Por outro lado, o professorado e os recursos materiais mobilizados para esta ambiciosa missão já a condenavam, de partida, ao fiasco. Por exemplo, 48% dos docentes das áreas rurais brasileiras não tinham o mínimo de formação pedagógica. Na prática ocorria a mera transposição do modelo educacional urbano para o campo, legitimando a noção urbanocêntrica que apontava como saída para o camponês migrar para a cidade. Ademais, como destacam Lourdes Silva, Teresinha Moraes e Alvana Maria Bof, até hoje “as escolas rurais não levam em consideração os conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências e família, não oferecem aos alunos a oportunidade de desenvolver conhecimentos e habilidades que lhe são necessários e, ainda mais grave, desvalorizam a vida no campo, diminuindo a autoestima dos alunos e descaracterizando sua identidade” (SILVA *et al.*, 2006, p. 73).

A *educação do campo* contrapõe-se à *educação rural*, pois surge a partir da iniciativa de movimentos sociais do campo que lutam, principalmente, pela reforma agrária. Movimentos como o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), os sindicatos e associações de trabalhadores rurais e a CPT (Comissão Pastoral da Terra). Para esses movimentos, “o campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem”. Por isso “a educação do campo deve refletir a vida, os interesses e as necessidades de desenvolvimento desses indivíduos” (SILVA *et al.*, 2006, p. 73). Nesse sentido, as reivindicações relacionadas à educação do campo não se centram apenas na luta pelo acesso à escolarização, pois apontam como algo imperativo a adequação dessa escolarização à realidade socioeconômica das comunidades camponesas. O objetivo da educação do campo, portanto, é a construção de processos educativos adaptados ao modo de vida e aos interesses dessas comunidades e que respeitem suas identidades.

As pesquisas sobre educação do campo agregam uma diversidade de objetos e perspectivas. Para Roseli Caldart (2004, p. 15-17), essa educação, não obstante a aludida diversidade, pode ser definida a partir de quatro marcadores principais: 1- a educação do campo é incompatível com o modelo de desenvolvimento rural do agronegócio, justamente por ser este o responsável pela exclusão e morte de camponeses. Nesse sentido, a autora defende que as propostas de educação do campo devem ter um caráter de combate político

ao latifúndio e à agricultura capitalista, ao mesmo tempo em que têm que postular a agroecologia popular, a agricultura camponesa e a reforma agrária; 2- a educação do campo é intimamente ligada aos movimentos sociais do campo, tendo sua raiz nas lutas desses movimentos pela reforma agrária e pela reprodução dos modos de vida camponeses. A autora argumenta que esta característica deve ser tomada como parte fundamental da identidade dessa educação; 3- a educação do campo deve defender que não há uma relação de superioridade da cidade em relação ao campo. Pelo contrário, deve se apoiar na ideia de diversidade cultural e igualdade social, e 4- o debate em torno da educação do campo deve levar em consideração propostas de desenvolvimento não comprometidas com a mera preparação de mão de obra, mas sim com a construção e garantia de um modo de vida digno no campo.

Em geral, as práticas pedagógicas das escolas que adotam o modelo de educação do campo descrito nos parágrafos anteriores são construídas com base no pensamento de Paulo Freire. Este autor afirma que a educação “tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável” (FREIRE, 2000, p. 58). A educação do campo é colocada a serviço da transformação, pois favorece a interlocução crítica entre os educandos e o mundo. No intuito de compreender como esse norte teórico e político se desdobra em prática, o presente artigo pretende analisar o projeto de educação popular criado e experimentado em Afuá (município do estado do Pará), entre os anos de 1989 e 1994. Tal projeto se desenvolveu num contexto de forte exploração de trabalhadoras e trabalhadores pelos “patrões” – proprietários das terras. O enfrentamento dessa exploração começou com a organização popular por meio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá (STR-Afuá). Nesse contexto, a educação foi vista, principalmente pelas mulheres, como uma das ferramentas mais importantes para auxiliar nos enfrentamentos cotidianos.

O texto se subdivide em mais três partes, nomeadas por meio de recurso à metáfora da plantação, também utilizada por Ana Maria Rizzante, em texto que será amplamente explorado nas páginas que se seguirão, e pelo historiador Clifford Welch (2010), autor de *A semente foi plantada: as raízes paulistas do movimento sindical camponês no Brasil (1924-1964)*. Assim sendo, a primeira parte, *Preparando o solo*, aborda a organização de trabalhadores e trabalhadoras rurais de Afuá nas décadas finais do século XX, enfocando o trabalho iniciado pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que preparou terreno para a constituição do sindicato rural local. Em seguida, em *Plantando as sementes*, discutimos a luta das mulheres por educação para seus filhos, a constituição das escolas comunitárias e a formação de monitoras e monitores para atuarem como docentes

nesses educandários. A terceira e última parte, *Colhendo os frutos*, analisa alguns dos impactos desse projeto educacional na vida de crianças e jovens de Afuá, a partir de redações por eles escritas.

Preparando o solo: trabalho, exploração e sindicalismo em Afuá

Antes de nos debruçarmos mais detidamente sobre a experiência de educação do campo que se desenvolveu em Afuá entre 1989 e 1994, pensamos ser importante dedicar algumas linhas às mudanças ocorridas no cotidiano dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais deste município, no contexto em que esse projeto educacional fora gestado.

Afuá faz parte do arquipélago do Marajó, pertencendo à “região das ilhas”. Referindo-se às décadas de 1830 e de 1840, o historiador Arthur César Ferreira Reis afirma: “Os seringais localizavam-se de preferência, então, na região das ilhas inclusive o Marajó, alcançando o Xingu e o Jary, e no Capim, no Guamá, no Acará e no Moju”. E acrescenta: “As populações ali localizadas eram eminentemente mestiças ou tapuias e aos poucos vinham abandonando as tarefas agrárias para dedicar-se à borracha” (REIS, 1953, p. 57). A produção gomífera, que havia entrado em longa depressão no início da década de 1910, retomou fôlego no contexto da Segunda Guerra Mundial, quando migrantes nordestinos e trabalhadores amazônicos foram mobilizados para a “Batalha da borracha”. A historiografia sobre o tema nos serve para mostrar a efígie dessas “sociedades dos seringais” da Amazônia, onde por longos períodos predominara a exploração do trabalho por meio do chamado sistema de aviamento (GARFIELD, 2013; WOLFF, 1998; e SECRETO, 2007). Após o fim da guerra, quando houve novo declínio da produção gomífera, essa forma de exploração dos trabalhadores persistiu. Segundo Roberta Cacela de Almeida (2019, p. 43), na segunda metade do século XX, os trabalhadores de Afuá desempenharam diversas atividades extrativistas, “como a coleta de sementes oleaginosas: murumuru (*astrocaryum murumuru*), ucuuba (*virola sebifera*), andiroba (*carapa guianensis*), o pracaxí (*pentaclethra macroloba*), que atendiam a demandas locais”². O aviamento ali era chamado de relação de trabalho “patrão-freguês”, e se mantinha vigorando mesmo nas décadas finais do século XX.

Segundo Ana Maria Rizzante³, em texto publicado em 1991 na revista *Reforma Agrária* da Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra), a despeito de todo o sacrifício

² Ainda segundo Almeida (2019, p. 43), “essas sementes eram utilizadas na fabricação de sabão e remédios fitoterápicos. Além destas atividades, os trabalhadores da região praticavam o extrativismo de peles de animais silvestres, madeira, açaí, palmito e a produção de farinha de mandioca”.

³ Ana Maria Rizzante é italiana. Veio para o Brasil na década de 1970, trabalhando junto às Pastorais sociais da Prelazia e depois Diocese de Macapá. Fez parte da coordenação colegiada da CPT Amapá durante várias décadas, sendo ainda uma das fundadoras do regional amapaense.

que era enfrentar “[as] distâncias, vida dura nas matas, falta de um mínimo de infraestrutura, brabeza dos rios”, a exploração pelos patrões era o que, de fato, mais tornava difícil a vida daquelas famílias. Mas afinal, quem eram os patrões? Ana Rizzante os descreveu como “pessoas, na maioria das vezes de fora da região, de Belém ou até de outros estados, que raramente aparecem, mas que tudo controlam através de seus capatazes, ou gerentes”. Ela ainda complementa:

Por causa disso [da existência dos patrões], o que a natureza oferece com fartura, mesmo que cobrando esforço, tem que ser repartido com esses patrões.

E a partilha nunca é justa! A cobrança é pesada, a renda é o pesadelo constante das famílias, que nunca sabem quando terminarão de pagar. E há sempre a insegurança de serem mandados embora, ou vendidos, junto com a terra, para outro patrão (RIZZANTE, 1991, p. 49).

A situação de trabalho compulsório descrita por Rizzante aparece constantemente na história da Amazônia. Essa relação de trabalho se fundamenta na apropriação, pelo patrão, não somente da terra e demais recursos naturais (açazais, seringais, castanhais etc.), mas também dos próprios trabalhadores. Daí resulta que estes ganhem por vezes a conotação de meros objetos que podem, inclusive, ser vendidos “junto com a terra, para outro patrão”.

Os problemas decorrentes dessa apropriação pelo patrão de tudo o que garante a vida ganham destaque no poema *Roceiro Lutador*, de Francisco Sales, trabalhador rural de Afuá. O poema foi capa do primeiro número do periódico *Povo da Terra*, boletim informativo da CPT Amapá, publicado desde 1987. Os primeiros dois versos do poema diziam: “Eu sou um roceiro que trabalha nesse chão. Mas eu não tenho nada, só quem tem é o patrão”. Chico (como era chamado) assim reconhecia o poder e o domínio que os proprietários detinham. Ele chamava a atenção, porém, nos demais versos, para a importância que ele e os demais trabalhadores tinham: “Quem trabalha somos nós e não esses ricos” (SALES, 1987). Quando Chico Sales escreveu tal poema o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá, que fora fundado em 1984, já estava em plena atividade. Entretanto, antes disso a sensação que muitos desses trabalhadores tinham era de que lhes era negada até mesmo a humanidade.⁴

No final da década de 1970, iniciou-se o processo de organização desses trabalhadores e trabalhadoras, o que levaria, alguns poucos anos mais tarde, à fundação do sindicato. Esse processo possui íntima ligação com as mudanças que ocorreram na Igreja Católica durante a segunda metade do século XX e que culminariam na fundação do

⁴ No já citado texto de Ana Maria Rizzante (1991, p. 50), ela afirma ter ouvido de uma senhora de oitenta anos que, com a chegada das comunidades (CEBs), “nós começamos a virar gente. Antes éramos que nem bichinhos, só dizendo ‘sim, senhor’ pra todos que chegavam aqui”.

Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975⁵. Conforme destaca Roberta Cacela de Almeida (2019, p. 59), em Afuá, a Igreja foi um importante agente de mobilização social, atuando de modo decisivo na organização dos trabalhadores e na formação de lideranças locais. Ana Maria Rizzante (1991, p. 50), ao discorrer sobre as mudanças na postura da Igreja nas Ilhas (como também é conhecido o município de Afuá), escreveu:

As capelas eram construídas pelos patrões, perto de suas casas, ali o padre se hospedava, nas raras visitas que fazia, quando os patrões vinham buscar em Macapá para batizar e casar os fregueses e fazer a festa do santo. Este esquema começou a mudar, a partir dos meados dos anos 70, quando a Igreja começou um trabalho de formação de lideranças comunitárias, escolhendo, para isso, pessoas simples do povo.

Esse momento foi marcado pela opção preferencial de atuação em favor dos mais pobres e pela abertura à participação mais ativa dos leigos nas atividades da Igreja.⁶ Isso foi particularmente importante para Afuá, lugar que os padres muito raramente visitavam e onde as mulheres (mais afeitas a “coisas de Igreja”, segundo Rizzante) tornaram-se as primeiras animadoras das comunidades. As CEBs passaram a ser então o espaço no qual “as dores do povo sofrido” começaram a ser visibilizadas. Contudo, houve resistências por parte de clérigos menos afeitos ao progressismo cristão e à Teologia da Libertação. Eles se somavam aos patrões – os menos interessados na formação de uma visão de mundo baseada na crítica da dominação de classe. Os resistentes se empenharam em difamar animadoras e esse outro *jeito de ser Igreja*, relacionando-o ao comunismo.

Tal campanha difamatória não teve força suficiente para exterminar as novas ideias que circulavam por ali, apesar de as ter enfraquecido. Em 1982, nas localidades do Moura, Ilha dos Bodes, Maracujá e Beija-Flor, incentivados pelas esposas (muitas delas ligadas às CEBs), alguns trabalhadores começaram a organizar grupos pré-sindicais, com a finalidade de fundar um sindicato de trabalhadores rurais, a exemplo do que vinha ocorrendo no mesmo período na outra margem do Amazonas, em Macapá. Porém, um fato trágico viria marcar esse processo: em 19 de dezembro de 1983, quando trabalhava com seu irmão cortando madeira, José do Carmo, de 32 anos, que participava do grupo pré-sindical da Ilha dos Bodes, fora assassinado a tiros por um grileiro de terras da região.

A morte de Bira (como era conhecido José do Carmo) motivou a adesão de outros trabalhadores à causa dos grupos pré-sindicais. Socorro, trabalhadora da comunidade do Sabino, afirmara em reunião de um desses grupos ocorrida um mês após o assassinato: “eu

⁵ Cf. Sobre a conjuntura brasileira que favoreceu a criação dos dois organismos citados, ver: Martins (2011) e Mainwaring (1989). Sobre o caso específico da atuação da CPT no Amapá e em Afuá, ver: Pereira (2018).

⁶ Sobre a renovação da orientação pastoral da Igreja Católica no Amapá e o trabalho a partir das CEBs, ver: PIMENTEL (2016) e LOBATO (2018).

tenho comigo uma certeza: o sangue de José vai ajudar mais gente a perder o medo e a se unir na luta pelos nossos direitos!" (GRUPOS, 1984, p. 6). E foi assim: no dia 19 de dezembro de 1984, no aniversário de um ano da morte do Bira, foi fundado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá.

O trabalho das Comunidades Eclesiais de Base fora o pontapé inicial da preparação do solo para o que viria a seguir. Após ter sido fundado o Sindicato, com amplo apoio do núcleo regional Amapá da Comissão Pastoral da Terra, os patrões começaram a ser enfrentados de maneira mais sistemática. Muitas vitórias vieram coroar essas lutas. Grande parte delas decorrentes do esforço das mulheres daquelas localidades que viram na educação uma ferramenta importante para a emancipação de todos.

Plantando as sementes: as escolas comunitárias e a formação docente

Na medida em que as mulheres passavam a se envolver mais ativamente nas atividades sindicais, à despeito das resistências iniciais,⁷ novas pautas passavam a compor a ordem do dia. Anualmente, a CPT e o STR promoviam o *Encontro das mulheres*. Era o momento em que elas discutiam os problemas que lhes afetavam diretamente, como: a ausência constante dos maridos que militavam no sindicato, as doenças que atingiam as famílias, a falta de escolas para os filhos, dentre outros. Ana Maria, quando perguntada sobre como surgiu a ideia de criar escolas comunitárias, respondeu:

Foi [algo] ligado à ação e à participação das mulheres do sindicato. Ligado a um observar a realidade das crianças: todas analfabetas, sem escolas. Nos encontros anuais de mulheres, que começaram logo, acredito, a partir 85, 86, se colocava esse problema. As mães colocavam como sofrimento a falta de escola para as crianças e o futuro que não teriam. E a gente [da CPT] colocava a elas "como resolver?" E a proposta delas sempre era "vamos fazer um abaixo-assinado pro prefeito". E elas faziam, levavam e reivindicavam. Faziam levantamento de alunos, de crianças por cada localidade e no ano seguinte reaparecia o problema: "o que é que vocês conseguiram?", "nada, porque o prefeito não fez nada, não nos atende", "então o que é que vamos fazer?" E vinha a mesma resposta, o mesmo encaminhamento. Foram quatro anos assim e no quinto ano eu disse que seria a última vez que a gente ia levantar isso e encaminhar, porque era mais do que claro que se [o prefeito] não tinha feito até então, não faria. Frente a perplexidade de dizer "como é que vai ser então, como é que vai ficar?", a gente colocou a possibilidade deles fazerem as escolas com o apoio nosso, da Pastoral. E veio toda a perplexidade, as dúvidas, a angústia de dizer "mas como é que nós podemos fazer escolas?". E a gente colocou que a gente ajudaria, que apoiaria, que era suficiente ter alguém que queria aprender, e já tinha muitos, e um ou outro que pudesse ensinar um

⁷ Conforme Almeida (2019, p. 72-74), na assembleia de fundação do sindicato, apenas uma mulher foi eleita para a diretoria, Joaquina. Ela era solteira. Já nas eleições de 1990, seis delas conquistaram postos na diretoria e dos 400 presentes nesta assembleia, mais da metade eram mulheres.

pouquinho, que soubesse já um pouquinho e eles também tinham esses poucos (RIZZANTE, 2019).

As várias tentativas de conseguir o apoio da prefeitura não surtiram efeito algum durante quatro anos. Não havia, como pudemos constatar pela narrativa de Rizzante, a disposição do prefeito de levar àquelas localidades a escolarização das crianças. A proposta de uma escola comunitária criada pelos próprios membros do sindicato foi a solução mais viável encontrada. E foi um sucesso em vários aspectos, mesmo que as dificuldades tenham sido grandes e constantes.

Na reunião em que fora decidida a criação das escolas comunitárias, que ocorreu em julho de 1989, sete comunidades começaram a se organizar para iniciar as atividades educativas já no mês seguinte. Era necessário apenas haver um espaço para as aulas e alguém que soubesse ler, mesmo que pouco, para ensinar aos demais. As professoras e os professores que se voluntariaram naquela ocasião trabalharam sem remuneração. Os pais das crianças se responsabilizaram pelos materiais escolares. A CPT entrou com a orientação pedagógica e ficou de conseguir materiais didáticos junto a escolas da rede privada de ensino, em Macapá. As mulheres do Sindicato, por sua vez, ficaram responsáveis por coordenar essa nova frente de trabalho, incluindo a realização das matrículas dos estudantes, a organização dos locais das aulas e a reunião com os pais (RIZZANTE, 1991, p. 58).

O sindicato seguiu cobrando da prefeitura e, posteriormente, do governo do estado do Pará que assumissem a responsabilidade pela educação das crianças e dos jovens afuaenses. Passou a pressionar pela remuneração de professoras e professores, por materiais didáticos e escolares em geral, por merenda e para que as escolas já em pleno funcionamento fossem reconhecidas e os estudantes pudessem receber os seus boletins, sem os quais não poderiam se matricular em outras escolas para prosseguir com os estudos. A título de exemplo, no dia 15 de fevereiro de 1991, foram encaminhados ao menos 11 ofícios à secretária de Educação e Cultura do estado do Pará, Terezinha Moraes Queiros, nos quais o presidente da Setaf (Sociedade Central dos Trabalhadores Rurais de Afuá e Ilhas vizinhas do Pará e Amapá – entidade ligada aos STRs da região), Francisco Armando de Souza, solicitava que fosse feito um convênio entre a Seduc e as escolas comunitárias. Em um desses ofícios, argumentava-se que a escola da localidade de Ilha Rasa, no rio Água Preta (Afuá), funcionava na casa da professora Maria da Trindade Moraes da Costa. Aí as atividades escolares ocorriam em dois turnos: pela manhã, com uma turma de 11 estudantes na faixa de 07 a 10 anos e pela tarde, com 14 discentes com idades entre 11 e 20 anos (SOCIEDADE CENTRAL DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ E ILHAS VIZINHAS DO PARÁ E AMAPÁ, 1991).

Em 1991, Segundo Ana Rizzante (1991, p. 58), funcionavam em Afuá 16 escolas comunitárias que atendiam a mais de 200 crianças. Além das dificuldades acima apresentadas, havia resistências a serem superadas dentro do próprio sindicato e das comunidades. No relatório de um treinamento feito pela CPT com professoras e professores, levantava-se as queixas de muitos pais que afirmavam não confiar seus filhos a esses docentes e até chegavam a dizer: “são burros que nem nós”, ou “se estudo fosse bom, nós já nascia sabido” (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 1990). Isso era entendido como o afloramento da “mentalidade dos patrões”, tão enraizada na mente do povo. Ana Maria, ao se referir a esses problemas, acrescentou: “tiveram que vencer resistências, críticas, desconfianças e medos... Até dos pais das crianças, que achavam difícil tirar os filhos do trabalho, para manda-los à escola!”. Apesar disso tudo, os resultados apareceram rapidamente. Houve um forte engajamento das mulheres do sindicato, algumas delas inclusive assumindo a responsabilidade de serem as professoras. Algumas jovens voluntárias deixaram suas próprias comunidades para trabalhar em outras, onde havia carência de alguém que pudesse assumir esse papel.

Fotografia: Participantes do primeiro curso de monitores das escolas comunitárias de Afuá, realizado em Macapá, entre os dias 02 e 06 de julho de 1990⁸



Fonte: Acervo Fotográfico da CPT AP.

Vencida a etapa inicial, faltava ainda garantir que nessas escolas não se reproduziam visões de mundo contrárias ao que pensavam a CPT e o STR. Para garantir isso e qualificar o trabalho das professoras e professores voluntários, organizaram-se vários cursos e encontros de formação para monitores. Entre os dias 02 e 06 de julho de 1990, a Comissão Pastoral da Terra e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Afuá realizaram o *1º Curso para monitores de escolas comunitárias* (ver fotografia acima), na cidade de Macapá. Nessa ocasião, foram discutidos com as professoras e professores assuntos relacionados ao cotidiano escolar, tais como: a organização das escolas; as fases de desenvolvimento da criança e como agir em cada situação; como ensinar a leitura, a escrita e os princípios básicos da matemática; como utilizar os conhecimentos que os educandos traziam consigo e construir, junto deles, uma leitura crítica da realidade em que viviam; como envolver a comunidade no dia a dia da sala de aula e como fazer da escola um espaço de promoção da confiança e da liberdade, para que os estudantes pudessem desenvolver as habilidades e competências com mais tranquilidade e autonomia.

A invenção dessa prática pedagógica era cotidiana. Havia o entendimento de que as formas de organizar a escola e de dar as aulas eram as primeiras coisas a serem ensinadas aos educandos. Eles aprenderiam, portanto, não somente com os conteúdos,

⁸ Percebe-se que apenas um monitor era homem, as demais eram mulheres de várias faixas etárias. Na foto, além das monitoras e monitor, está presente também Ana Maria da CPT (segunda da direita para a esquerda, segurando um bebê).

mas também com as atitudes tomadas pelas professoras e professores durante o processo de ensino-aprendizagem. Para os docentes era vetado, por exemplo, o uso de ameaças e a provocação de medo. As punições que poderiam ser aplicadas para os mal comportados deveriam ter também a função pedagógica de ajudar no crescimento individual e coletivo. No material do curso, se alertava: “nunca zombar de quem erra ou está com dificuldades” (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 1990, p. 2).

Era vetada também a criação de um clima de competição entre as crianças. Outrossim, o professor deveria sempre valorizar cada estudante pelo que ele era, respeitando seus limites e ritmos próprios. Isso, no entanto, não significava ter que aceitar tudo. Por exemplo, não deveria ser tolerada a preguiça ou que um discente se “encostasse” no outro, explorando-o. A cooperação era incentivada desde que todos contribuíssem. Os trabalhos em grupo deveriam ser pensados visando ajudar os mais tímidos a se envolverem e fazer com que os mais agitados se controlassem.

Todos esses pressupostos e princípios norteadores ganhavam sentido quando se entendia quais eram os objetivos da educação. Mais do que alfabetizar, ela tinha a função de auxiliar no desenvolvimento da análise crítica da realidade. No material utilizado para a formação desses docentes era listado o que o STR e a CPT pensavam ser os objetivos da educação:

- Desenvolver todas as capacidades da criança, para que ela possa:
- se conhecer;
- conhecer os outros;
- conhecer a realidade ao seu redor;
- se relacionar com os outros;
- adquirir segurança e auto-confiança, para enfrentar todas as situações;
- aprender a se avaliar, valorizar a si e aos outros;
- aprender a olhar os fatos com espírito crítico.

Para alcançar os objetivos, as professoras deveriam trabalhar “a partir da criança e da sua realidade, desenvolvendo o que ela já possui e conhece, num ambiente de liberdade e de confiança [e] em colaboração com a família e a comunidade”. Este último aspecto, em especial, deveria ser explorado constantemente, já que, para os organizadores do curso, “se é verdade que é a vida toda que educa, sendo a escola só um aspecto deste processo, devemos envolver tudo que diz respeito à vida da criança na sua educação” (CPT; STR, 1990, p. 1). Assim sendo, era sugerido que os pais e demais membros das comunidades onde as escolas estavam localizadas fossem chamados periodicamente para assistirem apresentações de teatro, dos desenhos e outras atividades realizadas pelos estudantes. Além disso, uma vez por mês alguém do sindicato deveria visitar as escolas para fazer uma fala sobre as atividades sindicais e os estudantes deveriam estar sempre envolvidos

diretamente nas festividades e outras programações realizadas pelas comunidades e pelo STR.

Alguns dos cursos de formação de monitores ocorriam também em Afuá. Entre os dias 18 e 19 de julho de 1991, fora realizado um treinamento na localidade Açaituba. Estiveram presentes 14 monitoras e monitores, de várias comunidades da região, sendo eles(as): Geanne Salviano, Silvana Pandilha, Janete Rocha da Silva, Maria Analicy dos Santos, Maria de Nazaré Nahum, Benedita Nahum Batista, Rosângela da Silva, Maria Rita da Silva, Márcia Cristina Oliveira, Maria Ivaniusa Chermont, Rita Batista do Carmo, Lindalva Moraes, Júlio Santiago dos Santos e Deuzarina dos Santos. Nesse encontro, foi feito um diagnóstico dos problemas enfrentados nas escolas. Constatou-se que, dentre as muitas dificuldades, se destacava a grande quantidade de educandos, a variedade de faixas etárias em uma mesma turma, assim como a variedade de níveis de aprendizagem (uns aprendiam mais facilmente que outros, dependendo do método aplicado) e, sobretudo, a ampla maioria dos docentes não havia ainda conseguido criar mecanismos de avaliação mais efetivos. Para solucionar este último problema, foram levados e discutidos métodos de avaliação, propostas de atividades e formas de atribuir notas. Foi estabelecido também um cronograma anual de avaliações, divididas em bimestres (RELATÓRIO, 1991).

O trabalho de acompanhamento e formação de monitores foi um importante instrumento para a garantia do fortalecimento e da continuidade do trabalho das escolas. Mas, a prefeitura se negava a reconhecer a validade deste consistente trabalho formativo, chegando a argumentar, inclusive, que não remunerava os docentes por não serem capacitados. Mesmo assim, as pressões do STR, encampadas pelas mulheres, fez com que o prefeito cedesse e começasse a remunerar, mesmo que com muito pouco dinheiro e com constantes atrasos de pagamento, aquelas e aqueles que realizavam esse trabalho pioneiro.

Colhendo os frutos: educação e emancipação

No relatório do primeiro curso de monitores já havia a indicação da ideia de se reunir, ao fim daquele ano (1990), algumas histórias escritas pelos próprios estudantes das comunidades. Não existia ainda algo de concreto sobre o que ou como se faria, mas se sentia a vontade e a necessidade da produção de materiais didáticos nos quais a realidade afuaense estivesse presente. Em um caderno de anotações do ano de 1990, pertencente à professora Lindalva Moraes Miranda, da comunidade Serraria Grande, encontramos escrita a letra de uma música. Esta música, segundo o título, fora composta “pelos alunos” da escola onde Lindalva era docente. A letra dizia:

Música feita pelos alunos

*Três letrinhas bem juntinhas,
Vamos todos se encontrar
Pois nos livros de histórias
Nossos nomes estará*

*Sou criança mais eu quero
Aprender o A B C D
E outro dia vou dizer pros meu amigos
Que já sei ler (MORAES, 1990).*

Os materiais didáticos que o STR e a CPT conseguiam adquirir por meio de doações abordavam outras realidades. Eram materiais produzidos para áreas urbanas. Os discentes e docentes de Afuá não se viam representados ali, o que, na avaliação de todos, dificultava o processo de ensino-aprendizagem. Foi então que se decidiu pela produção da cartilha que viria a ser nomeada *Se Deus quiser, vou contar uma História* – uma compilação de redações escritas pelos estudantes das escolas comunitárias com sugestões de atividades de gramática e reflexões sobre a realidade narrada nos textos. Sobre o trabalho de organização da cartilha, executado pela CPT-AP, Ana Maria Rizzante escreveu, em março de 1995:

O material didático, totalmente alheio à realidade de nossas crianças, nos questionou desde o começo deste programa [das escolas comunitárias] e nos levou a pensar numa cartilha que falasse da realidade de nossa região e da vida das nossas crianças, onde elas pudessem se reconhecer e se sentir valorizadas.

Começamos estimulando a produção de textos nas várias escolas comunitárias, deixando ampla liberdade quanto aos temas e ao estilo.

Estes textos foram coletados e procuramos deixá-los com toda a riqueza de expressão e vocabulário com que os recebemos, nos limitando a corrigir erros ortográficos e a catalogá-los (RIZZANTE, 1995).

A cartilha foi produzida durante aproximadamente quatro anos. Foi feito um amplo trabalho de organização e sistematização dos textos, das sugestões de atividades e dos desenhos que acompanham as redações, também produzidos pelos estudantes. Além disso, foram enviadas solicitações de apoio à publicação e impressão para vários órgãos, instituições e apoiadores.

Se Deus quiser, vou contar uma História foi lançada no aniversário de 10 anos do Sindicato, no dia 19 de dezembro de 1994. A cartilha está dividida em 7 partes, cada uma contendo entre 3 e 16 textos, sendo elas: 1- Histórias (7 textos); 2- Família (9 textos); 3- Nossa organização (4 textos); 4- Poesias (3 textos); 5- Nossa escola (9 textos); 6- Nossos

trabalhos (16 textos); e 7- Outras realidades (6 textos)⁹. Ao todo são 54 histórias apresentadas em 47 páginas.

As histórias narram fatos corriqueiros daquelas comunidades, da vida familiar, da relação das crianças com a natureza, com o sindicato, com a fé e com a escola. Por exemplo, no texto *Vovô e a onça*, Lucélia Moraes Miranda, estudante de 11 anos e moradora da localidade Serraria Grande, narra o encontro entre seu avô e uma onça, enquanto ele pescava. A onça, que “queria avançar-lo”, fez com que, por medo, seu avô fugisse para casa (MIRANDA, L., 1994, p. 3). Esta história, provavelmente contada no âmbito familiar e reproduzida por Lucélia em sua redação, revela aspectos do trabalho e do convívio das famílias com a natureza, posto que aparecem elementos como a pesca e os perigos como o de se encontrar nas florestas e rios os animais selvagens que aí viviam.

Na redação *Conversa de avós (2)*, de autoria coletiva dos estudantes da escola de Serraria Grande, o tema é a relação dos mais velhos com as crianças e com o tempo. Os autores escreveram que, “no tempo deles [seus pais e avós], os filhos não escutavam conversa dos mais velhos”, e eram convidados a sair de perto sempre que chegavam visitas nas casas. Escreveram também que, “antigamente”, não havia comunidade e, devido a isso, “os velhos, as crianças, os jovens não sabiam rezar. O que eles faziam sempre era ladainha com festas” (SERRARIA GRANDE, 1994a, p. 10). O uso de termos como “no tempo deles” denota a percepção do fluxo temporal. Passado e presente entram em conflito, instigando os educandos a refletir sobre as transformações sentidas no seu cotidiano. Transformações, inclusive, de ordem religiosa, indicadas, por exemplo, pela menção às ladainhas, que são tidas como algo não equivalente ao “rezar”.

Outra história que revela traços da vida cotidiana foi escrita por Emanuel do Espírito Santo, de 13 anos. Intitulada *Eu*, essa história possui uma grande carga emocional, por retratar as dores e angústias de um jovem que, desde “muito novo”, precisou deixar de ser criança. Logo após se apresentar, ele lastimava: “não sou muito feliz”. Não o era porque seu pai, desde que “pegou um sofrimento”, não pôde mais trabalhar, o que fizera com que ele (Emanuel) e seu irmão mais velho, Pedro Paulo, tivessem que assumir a responsabilidade de garantir o sustento da família. O autor de *Eu* escreveu que queria ter uma bola, mas, por ser pobre, não tinha como comprá-la. Aliás, segundo narrou, nem mesmo poderia usá-la, já que devido ao trabalho constante não podia brincar. Concluiu o texto afirmando: “meu prazer é caçar, pescar e apanhar açai” (SANTO, 1994, p. 13). Essa história faz ressoar as preocupações que levaram os pais a se opor à possibilidade dos filhos ingressarem nas escolas comunitárias. O trabalho fazia parte da vida desses sujeitos desde tenra idade.

⁹ A parte referente a *Outras realidades* era a única que não trazia redações de estudantes das escolas comunitárias de Afuá. Optou-se por inserir estes seis textos para que os educandos afuaenses tivessem contato com a realidade e dificuldades de outras crianças e jovens: italianas, macapaenses e indígenas.

Esse, inclusive, foi o tema mais presente nas redações – basta lembrar que a parte *Nossos trabalhos* foi a que mais agregou textos à cartilha, 16 ao todo.

A necessidade de ajudar no sustento da família fazia com que essas crianças e jovens acumulassem conhecimentos diversos sobre viver e trabalhar naquela região. Saber identificar os tipos de peixes, por exemplo, era tarefa fácil para qualquer uma delas. Manoel José Santiago da Silva, estudante de 11 anos da escola do Rio Sabino, escreveu que desde os seus sete anos pescava de tudo: “sardinha, aracu, bacu, cará, pirapitinga, traíra, piramutaba, mandubé, mandim, pescada, jundiá e pacu” (SILVA, 1994, p. 32). Nesse contexto, as escolas comunitárias cumpriam a função de lhes proporcionar a alfabetização, nas letras e nos números. Mas, a principal escola permanecia sendo a casa, o rio, a roça e a floresta, onde os pais eram os professores e os instrumentos de aprendizagem eram as ferramentas de trabalho.

Além de acontecimentos do cotidiano e sua relação com o trabalho, alguns dos textos mostravam as violências sofridas pelos trabalhadores por ação dos patrões. Em um deles, intitulado *História de povo sofrido*, os estudantes da escola de Serraria Grande lembravam: “os pobres são explorados pelos grandes patrões no nosso município de Afuá. Nós encontramos ainda muitos companheiros que têm medo deles” (SERRARIA GRANDE, 1994b, p. 17). Em outro texto, cujo título é *História de uma família (1)*, Maria da Conceição Oliveira Miranda, de 11 anos, também da comunidade Serraria Grande, escreveu:

Uma família não tinha mais terra para trabalhar, porque o patrão tirou deles e deu para os palmiteiros de Oeiras do Pará. A família foi morar na cidade de Macapá e lá encontraram a maior dificuldade. Tinham dois filhos e não tinham casa, nem documentos, para arranjar emprego (MIRANDA, M., 1994, p. 7).

O episódio narrado por Maria nos instiga a pensar sobre várias questões. Aqui destacamos duas. A primeira se refere à experiência de expropriação e de luta pela sobrevivência da família protagonista da narrativa. O texto evidencia o poder exercido pela classe dominante da região, a dos patrões. A expulsão da família provocou a migração dela para a cidade. Em Macapá, seus membros tiveram que enfrentar as dificuldades da vida urbana: falta de moradia e emprego, bem como a exigência de documentos (relações sociais mediadas pelo escrito). O segundo aspecto que gostaríamos de destacar diz respeito à compreensão que a autora tinha do fato narrado. Maria, ao escrever sobre essa família, mostrou que via com muita clareza os efeitos perversos do poder exercido pelos patrões. Aflorava ali a consciência de que o causador das dores de uma família humilde, como a sua própria, era o inimigo a ser denunciado e combatido. Sua redação cumpria a função de fazer lembrar da existência desses sujeitos e dos sofrimentos que eles eram capaz de causar.

Considerações finais

A experiência de educação popular ocorrida em Afuá, entre 1989 e 1994, estava profundamente articulada com o processo de organização dos trabalhadores locais que começou nas CEBs e prosseguiu no sindicato. A escola foi desde o início pensada como um meio de emancipação que tornava possível fortalecer uma leitura crítica do mundo. Para Ana Rizzante, muito mais do que alfabetizar crianças e jovens, as escolinhas proporcionaram uma “quebra a nível cultural”, ou seja, uma nova percepção da realidade que encorajava educadores e educandos a denunciar e combater a dominação dos “patrões”. Nas palavras dela:

Junto com o ensinar, o trabalhar com eles como preparar uma aula, como fazer, o que tá por trás, que é o que tem um peso real e que se isso não tivesse acontecido nem as escolinhas daquela forma teriam acontecido, era essa quebra a nível cultural do que era o jeito de pensar e de viver que eles sempre estavam acostumados a conhecer: um único jeito que tem alguém que nasce inteligente e alguém que nasce bobo. Alguém que nasce sabendo as coisas, e, obviamente quem é? [Os patrões.] E eles que não, que eles não tinham esses dons e essas capacidades [...]. Então pra mim a grande contribuição que deu as escolinhas, além de ser pros alunos, foi pra esse grupo de pessoas que começou a se perceber como um sujeito diferente do que sempre tinha se compreendido (RIZZANTE, 2019).

As lutas protagonizadas pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais de Afuá, durante as décadas finais do século XX, se desenvolveram em várias frentes. Era sobretudo uma luta contra os patrões e que tinha como finalidade a emancipação dos modos de dominação aí vigentes. Conforme destacamos anteriormente, o trabalho da Igreja Católica, por meio das CEBs e da CPT, foi fundamental neste processo. As ações da Igreja junto a estes ribeirinhos tornou possível a criação e disseminação entre eles de um vocabulário político local que ensinava: a interlocução crítica com o vivido; a formação da consciência de ser um sujeito coletivo possuidor de direitos; e a formulação de uma agenda de enfrentamentos em diferentes arenas sociais. Suas lutas ganharam contornos mais claros e contundentes quando estes sujeitos históricos compreenderam que a união e a organização eram fundamentais no contexto em que se achavam.

As mulheres afuaenses, que, ao mesmo tempo, eram mães, pescadoras, extrativistas, donas de casa, caçadoras, agricultoras e sindicalistas, viram na educação de seus filhos uma das ferramentas mais importantes da luta pela liberdade. O protagonismo delas se deu em todas as frentes relacionadas às escolas comunitárias, da concepção à efetivação. Paralelamente, foram ganhando mais espaço dentro do trabalho de organização do sindicato. Em decorrência disto, demandas específicas das mulheres, principalmente aquelas relacionadas à saúde, à educação e à representatividade nos espaços de poder, como na diretoria e nas delegacias, passaram a compor a pauta e a agenda de ações do

sindicato. Hoje, após pressão das mulheres e em reconhecimento à sua contribuição, a entidade mudou de nome para Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Afuá (STTR-Afuá).

Como tentamos demonstrar neste artigo, as propostas de educação do campo, quando relacionadas às atividades de movimentos sociais do campo e comprometidas com suas lutas e bandeiras, são capazes de proporcionar aos envolvidos (docentes, estudantes, famílias, comunidades, militantes de movimentos sociais, apoiadores etc.) mudanças profundas na percepção da realidade vivida. Possibilitam, ainda, a construção, coletiva e popular, de formas alternativas de sociabilidade, nas quais a liberdade, a solidariedade e a comunhão são características fundamentais. Em Afuá, essas mudanças de percepção aumentaram o engajamento desses trabalhadores e trabalhadoras na luta por direitos. Luta que levou à desapropriação de terras dos patrões, pondo fim a todas as formas de interdição do usufruto dos lugares em que os trabalhadores viviam e laboravam. Desde 2008, foram criados 18 assentamentos de reforma agrária do Incra na região, onde estão assentadas 4.419 famílias (INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA, 2017).

Fontes

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Relatório do 1º Curso de monitores de escolas comunitárias**. Macapá, 06 jul. 1990.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA; SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ. **1º Curso para monitores de escolas comunitárias**. Afuá: 02 a 06 jul. 1990.

GRUPOS pré-sindicais em Afuá (PA). **O Enxadaõ**, Macapá, nº 17, jan. e fev. 1984, p. 6.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Painel dos Assentamentos**. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2017. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 19 jun. 2020.

MIRANDA, Lucélia Moraes. Vovô e a onça. *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA; SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ. **Se Deus quiser, vou contar uma História**. Macapá: Mansu Gráfica & Editora, 1994.

MIRANDA, Maria da Conceição Oliveira. História de uma família (1). *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA; SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ. **Se Deus quiser, vou contar uma História**. Macapá: Mansu Gráfica & Editora, 1994.

MORAES, Lindalva. **[Caderno]**. Afuá, 1990. 1 caderno de anotações da professora.

RELATÓRIO do treinamento dos monitores das escolas comunitárias de Afuá. Afuá, 18 e 19 jul. 1991.

RIZZANTE, Ana Maria. **[Correspondência]**. Destinatário: IAMA. Macapá, 21 mar. 1995. 1 carta.

RIZZANTE, Ana Maria. Entrevistada no dia 09 de novembro de 2019.

SALES, Francisco. Roceiro Lutador [poema]. **Povo da Terra**, Macapá, nº 1, 1987, p.1.

SANTO, Emanuel do Espírito. Eu. *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA; SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ. **Se Deus quiser, vou contar uma História**. Macapá: Mansu Gráfica & Editora, 1994.

SERRARIA GRANDE, Alunos da escola de. Conversa de avós (2). *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA; SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ. **Se Deus quiser, vou contar uma História**. Macapá: Mansu Gráfica & Editora, 1994a.

_____. História de povo sofrido. *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA; SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ. **Se Deus quiser, vou contar uma História**. Macapá: Mansu Gráfica & Editora, 1994b.

SILVA, Manoel José Santiago da. Caça e pesca. *In*: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA; SINDICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ. **Se Deus quiser, vou contar uma História**. Macapá: Mansu Gráfica & Editora, 1994.

SOCIEDADE CENTRAL DOS TRABALHADORES RURAIS DE AFUÁ E ILHAS VIZINHAS DO PARÁ E AMAPÁ. **Ofícios 1 a 11/SETAF**. Afuá, 1991.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. *In*: STEPHANOU, Maria; e BASTOS, Maria Helena Camara (orgs). **História e memória da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005, p. 278-295.

ALMEIDA, Roberta Cacela de. **Amazônia ribeirinha**: o cotidiano dos trabalhadores afuaenses como tema do Ensino de História local. Dissertação (Mestrado em Ensino de História), Universidade Federal do Amapá (Unifap), 2019.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica; DE JESUS, Sonia (orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.

GARFIELD, Seth. **In search of the Amazon**: Brazil, the United States, and the nature of a region. London: Duke University Press, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LOBATO, Sidney. Jeitos de ser Igreja: debates sobre a renovação da vida eclesial na Amazônia setentrional (1966-1983). *In*: _____(org.). **Igreja e trabalhadores na Amazônia setentrional**. Rio Branco: Nepan, 2018, p. 17-44.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e política no Brasil: 1916-1985**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, José de Souza. Camponeses e índios na renovação da orientação pastoral da Igreja. *In: _____*. **A política do Brasil: lúmpen e místico**. São Paulo: Contexto, 2011.

PEREIRA, Higor. Entre a cruz e a enxada: a CPT e a luta pela terra no Amapá (1979-1998). *In: LOBATO, Sidney (org.)*. **Igreja e trabalhadores na Amazônia setentrional**. Rio Branco: Nepan, 2018, p. 83-105.

PIMENTEL, Walbi Silva. **A Igreja dos pobres: resistências eclesiais no Norte do Brasil (1966-1983)**. Curitiba: Prismas, 2016.

REIS, Arthur César Ferreira. **O seringal e o seringueiro**. Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1953.

RIZZANTE, Ana Maria. “Também temos direito na luta”: a organização das mulheres no município de Afuá (PA). **Reforma Agrária**. vol. 21, nº 2, mai/ago, 1991.

SECRETO, Maria Verônica. **Soldado da borracha: trabalhadores entre o sertão e a Amazônia no governo Vargas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha C.; BOF, Alvana Maria. Educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. *In: BOF, A. M. (org.)*. **A Educação no Brasil Rural**. Brasília: INEP, 2006.

WEGNER, Robert. **A conquista do oeste: a fronteira na obra de Sérgio Buarque de Holanda**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

WELCH, Clifford. **A semente foi plantada: as raízes paulistas do movimento sindical camponês no Brasil, 1924-1964**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

WOLFF, Cristina Scheibe. **Marias, Franciscas e Raimundas: uma história das mulheres da floresta Alto Juruá, Acre 1870-1945** Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo (USP), 1998.

Sobre o autor

Higor Pereira – Licenciatura em História pela Mestrando em História na Universidade Federal do Amapá (Unifap) (2019). Mestrando em História pela Unifap. Agente de Pastoral da Comissão Pastoral da Terra, Regional Amapá (CPT-AP). **Orcid** – <https://orcid.org/0000-0002-9280-5900>

Sidney Lobato – Licenciatura em História pela Mestrando em História na Universidade Federal do Amapá (Unifap) (2001). Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) (2009). Doutorado em História pela Universidade de São Paulo (USP) (2013). Professor de História da Amazônia nos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Amapá (Unifap). **Orcid** - <https://orcid.org/0000-0002-2357-3667>

Como citar este artigo

PEREIRA, Higor; LOBATO, Sidney. Educação para “lavar a liberdade”: trabalho, sindicalismo rural e educação popular em Afuá-PA (1989-1994). **Revista NERA**, v. 23, n. 55, p. 322-342, set.-dez., 2020.

Declaração de Contribuição Individual

As contribuições científicas presentes no artigo foram construídas em conjunto pelos autores. As tarefas de concepção e design, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. O autor **Higor Pereira** ficou especialmente responsável pela aquisição de dados e suas interpretação e análise, além do desenvolvimento teórico-conceitual; o segundo autor **Sidney Lobato** ficou responsável pelos procedimentos técnicos, desenvolvimento teórico-conceitual e tradução do artigo.

Recebido para publicação em 30 de janeiro de 2020.
Devolvido para a revisão em 05 de junho de 2020.
Aceito para a publicação em 25 de junho de 2020.
