





PRO-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

LEONARDO MENDES BEZERRA

**ARQUEOLOGIA ANTROPOFÁGICA EM ROTAS NÃO LINEARES:
NARRATIVAS EDUCACIONAIS REVELADAS NO SERTÃO
MARANHENSE**

SOROCABA-SP
2022

LEONARDO MENDES BEZERRA

**ARQUEOLOGIA ANTROPOFÁGICA EM ROTAS NÃO LINEARES:
NARRATIVAS EDUCACIONAIS REVELADAS NO SERTÃO
MARANHENSE**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência final para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar

Linha de pesquisa: Cotidiano Escolar

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota

**SOROCABA-SP
2022**

Bezerra, Leonardo Mendes
B469a Arqueologia antropofágica em rotas não lineares: narrativas
educacionais reveladas no sertão maranhense / Leonardo Mendes
Bezerra. – 2022.
327 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba,
Sorocaba, SP, 2022.

1. Educação – Maranhão (Estado). 2. Educação – Aspectos
ambientais. 3. Educação rural. 4. Prática de ensino. 5. Antropologia
educacional. I. Reigota, Marcos Antonio dos Santos, oriente. II.
Universidade de Sorocaba. III. Título.

ARQUEOLOGIA ANTROPOFÁGICA EM ROTAS NÃO LINEARES: NARRATIVAS EDUCACIONAIS REVELADAS NO SERTÃO MARANHENSE

Tese defendida por Leonardo Mendes Bezerra como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Cotidiano Escola, pela Universidade de Sorocaba.

Tese aprovada em 15 de fevereiro de 2022 pela banca examinadora.

Banca Examinadora


Dr. Marcos Antônio dos Santos Reigota
Universidade de Sorocaba
Presidente da Banca

ANA CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO
CARVALHO:01131035739
Assinado de forma digital por ANA CRISTINA TEIXEIRA DE BRITO CARVALHO:01131035739
Dados: 2022.03.05 00:47:11 -03'00'
Dr.a Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho
Universidade Estadual do Maranhão
Avaliadora Externa



Dr. Rodrigo Barchi
Universidade Ibirapuera
Avaliador Externo


Dr. Guilherme Augusto Caruso Profeta
Universidade de Sorocaba
Avaliador Interno



Dr. Thiago Henrique Barnabé Corrêa
Universidade de Sorocaba
Avaliador Interno

*Aos filhos da mãe-terra;
Aos cerratenses e cerradeiros;
Aos nordestinos e sertanejos;
Aos maranhenses e geraizenses;
Aos educadores e educandos;
Aos professores e profe-sonhadores;
Aos goianos, mineiros, paulistas, mato-grossenses; fluminenses...
Às gentes daqui e d'acolá!*

Para todos vocês, com afetuosos abraços!

Ao som de Mercedes Sosa...

Gracias a la vida

<https://www.youtube.com/watch?v=xHsLJQk4cYQ>

*Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio dos luceros, que cuando los abro
Perfecto distingo, lo negro del blanco
Y en el alto cielo su fondo estrellado
Y en las multitudes el hombre que yo amo
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido del abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Madre amigo Hermano
Y luz alumbrando, la ruta del alma del que estoy amando
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me ha dado la marcha de mis pies cansados
Con ellos anduve ciudades y charcos
Playas y desiertos, montañas y llanos
Y la casa tuya, tu calle y tu patio
Gracias a la vida, que me ha dado tanto
Me dio el corazón, que agita su marco
Cuando miro el fruto, del cerebro humano
Cuando miro el bueno tan lejos del malo
Cuando miro el fondo de tus ojos claros
Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto
Así yo distingo dicha de quebranto
Los dos materiales, que forman mi canto
Y el canto de ustedes que es el mismo canto
Y el canto de todos que es mi propio canto
Gracias a la vida, gracias a la vida
Gracias a la vida, gracias a la vida*

...declaro minha gratidão

Ao criador de tudo e de todos pelos seus mistérios (in) ou (pouco) compreendidos
pelos seres humanos;

Ao universo, que tanto tem proporcionado à minha existência em *devires-viver-*
devires;

Aos *devires-curiosidades*, por me fazer saltar de paraquedas coloridos em
tempos difíceis;

A vida, que tem me garantido *intensas-sensações*;

À minha família, que sempre esteve comigo em todas as situações vividas;

À Universidade Estadual do Maranhão e ao Colegiado do Curso de Licenciatura
em Pedagogia do *Campus* de Balsas, por conceder dois anos de licença para
cursar o doutorado;

Aos sertanejos do Maranhão, que me inspiraram a compreender o cotidiano e a
ouvir os uivos das pedras que ecoaram pelos caminhos da pesquisa;

Aos estudantes e professores do sertão, com quem tive a honra de compartilhar
momentos de riquezas intensas;

Às insanas companhias das ideias boas e da (cri)atividade que insistiam em se
manifestar nas noites acaloradas, inspiradas em ancestralidades marginalizadas;

Aos amigos que compartilharam comigo impressões e sentimentos em diálogos
com-o-mundo e no-mundo;

Aos meus estudantes (e egressos) de graduação, bolsista de iniciação científica,
extensão e monitoria, pela convivência e afeto que me inspirou a ser cada vez
mais um novo e melhor professor;

Ao orientador desta boniteza, que desde o início acreditou na minha
potencialidade, por ter me proporcionado *ambientes-maiêuticos*;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, que me
incentivaram a percorrer novos caminhos e a descobrir formas de se fazer ciência
em outros chãos;

Aos professores dos departamentos de Educação e de Letras da Universidade Estadual do Maranhão, *Campus Balsas*, por terem compartilhado comigo palavras de afeto;

Aos colegas dos grupos de estudos "*Perspectiva Ecologista de Educação*" e "*Ritmos: Estética no Cotidiano Escolar*", por colaborarem em pensar-dialogar nos mais loucos *devires-ambientes* de se fazer ciência;

Aos professores avaliadores dessa produção arqueológica nos rastros de pensamento-graf(i)ado, que tanto proporcionaram com as suas valiosas contribuições;

Aos que compartilharam comigo algumas das minhas angústias, tensões, alegrias e *devires-ideias* antropofágicas;

Aos que agora chegaram, aos que de longe me assistem, aos que estão em pensamentos e também aos que vibram com as suas ilustres torcidas;

Ao Machado de Assis por me inspirar a finalizar esse agradecimento ao lembrar-me dos vermes que roerão as nossas frias carnes materializando um ciclo das nossas vidas que se iniciarão em novos (re)começos...

RESUMO

Caminhar por entre devires, (des)encontros, histórias e memórias dos sertanejos na e fora da universidade fizeram vir à tona os atravessamentos das ações cotidianas do pesquisador-conversador no chão sertanejo dos municípios maranhenses de Balsas, Riachão, Carolina, Tasso Fragoso, São Raimundo das Mangabeiras, Loreto, Fortaleza dos Nogueiras e Grajaú. Os devires no cotidiano da educação impulsionaram reflexões intensificadas no convite-provocação: “Como sentir-pensar antropofagicamente a arqueologia educativa no/do sertão maranhense frente à expansão do agronegócio?” Para o atendimento desse convite, encontram-se as narrativas das rotas arqueológicas do cotidiano vivido, pensado e compartilhado na relação eu-tu-nós em espaços escolares e não escolares e nas suas várias conexões com a educação sertaneja, inspirado na perspectiva ecologista de educação. Nessa seara, relatos vividos, ouvidos, compartilhados e sentidos em vários cotidianos ancoraram-se na arqueologia antropofágica em intensidades de produzir sentidos que considerou as teorias, as poesias, as músicas, as imagens e também os documentos públicos para fortalecer as tramas reveladas em cartas bio:gráficas e micronarrativas ficcionais que resultaram na exposição de três rotas arqueológicas que compõe a tese: 1. Silêncios declarados em terras distantes; 2. Nos rastros da educação sertaneja; 3. Fragmentos cotidianos das escolas sertanejas. Nessas três rotas arqueológicas, apresentam-se narrativas focadas em expor *espaçotempos* descobertos pelo pesquisador. Na primeira rota, expuseram-se os caminhos para a construção da pesquisa; a arqueologia do pesquisador, que indica os temas geradores e uma arqueologia ecologista; os traços de transformações cotidianas dos sertanejos nas tramas de ocupação do espaço, desde o gado à consolidação do agronegócio. Na segunda rota, discute-se a arqueologia de um professor e o seu cotidiano, que se enlaça com o cotidiano educativo do sertão; as pistas reveladas pela história em uma revisão bibliográfica. Na terceira rota, apresentam-se os fragmentos do cotidiano da educação sertaneja no viés das escolas pensadas na cidade para o sertão; as escolas pensadas no sertão para o sertão, fruto de resistências e com uma proposta pedagógica da alternância. Os resultados evidenciaram que a educação das escolas pensadas na cidade para as comunidades sertanejas, apesar de algumas peculiaridades acertadas – como professores comprometidos com a realidade do sertão, a participação intensa da família, a existência de salas (multi)seriadas e professores que inspiram estudantes a serem professores – tem fortes ligações com a educação rural, por (re)produzir o modelo de educação da cidade. Já a educação pensada no sertão para o sertão, cuja identidade está erigida na Pedagogia da Alternância, tem se transformado e a ideologia do agronegócio tem avançado aos poucos para os cotidianos escolares. Os encontros bibliográficos com as produções de sentidos não tem a intensão de concluir a pesquisa e sim de trazer uma reflexão para as possibilidades de outras ações investigativas para deglutir outros cotidianos com os sertanejos.

Palavras-chave: Antropofagia; Educação Sertaneja; Cotidiano Escolar; Perspectiva Ecologista de Educação.

RÉSUMÉ

Parcourir parmi les devenirs, les (dé)rencontres, les histoires et les mémoires des sertanejo à l'intérieur et à l'extérieur de l'université, qui ont fait surfer les traversées des actions quotidiennes du chercheur-conversateur dans le lieu de l'existence du sertanejo des communes du Maranhão de Balsas, Riachão, Carolina, Tasso Fragoso, São Raimundo das Mangabeiras, Loreto, Fortaleza dos Nogueiras et Grajaú. Les devenirs au quotidien de l'éducation ont stimulé les réflexions intensifiées dans l'invitation-provocation: "Comment sentir-penser anthropophagiquement l'archéologie éducative dans/du sertão du Maranhão face à l'expansion du secteur agroalimentaire?" Pour répondre à cette invitation, se trouvent les récits des routes archéologiques du quotidien vécu, pensée et partagée dans la relation je-tu-nous dans les espaces scolaires et non scolaires et dans ses plusieurs connexions avec l'éducation sertaneja, inspirée par la perspective écologiste de l'éducation. Dans ce domaine, les récits vécus, écoutés, partagés et ressentis dans lequel divers quotidiens se sont fixés dans l'archéologie anthropophagique en intensités de produire sens qui a considéré les théories, les poésies les chansons, les images mais aussi les documents publics pour renforcer les trames révélées dans les lettres bio:graphiques et les microrécits fictifs qui ont abouti à l'exposition de trois routes archéologiques qui composent la thèse: 1. Silences déclarés en terres lointaines; 2. Sur les traces de l'éducation sertaneja; 3. Des fragments quotidiens d'écoles sertaneja. Dans ces trois strates archéologiques, sont présentés des récits centrés à exposer des *espacetimes* découverts par le chercheur. Dans la première route, ont été exposés les chemins pour la construction de la recherche; l'archéologie du chercheur, qui indique les thèmes génératifs et une archéologie écologiste; les traces des transformations quotidiennes des sertanejos dans les trames d'occupation de l'espace, du bétail à la consolidation du secteur agroalimentaire. Dans la deuxième route, il discute l'archéologie d'un enseignant et votre quotidien, qui est liée à la vie quotidienne éducative du sertão; les traces révélés par l'histoire dans une revue de la littérature. Dans la troisième route, sont présentés des fragments du quotidien de l'éducation sertaneja dans la perspective d'écoles pensées dans la ville pour le sertão; les écoles pensées dans le sertão pour le sertão, résultat de la résistance et avec une proposition pédagogique d'alternance. Les résultats ont montré que l'éducation des écoles pensées en ville pour les communautés sertanejas, malgré quelques particularités correctes – telles que des enseignants engagés dans la réalité du sertão, la participation intense de la famille, l'existence de classes (multi)niveaux et d'enseignants qui inspirent les élèves à devenir enseignants – ils ont des forts liens avec l'éducation rurale, par (re)produire le modèle éducatif de la ville. D'autre part, l'éducation pensées dans le sertão pour le sertão, dont l'identité est érigée dans la Pédagogie de l'alternance, est en train de se transformer et l'idéologie du secteur agroalimentaire a avancé progressivement pour les quotidiens scolaires. Les rencontres bibliographiques avec les productions de sens n'ont pas l'intention de conclure la recherche, mais d'apporter une réflexion sur les possibilités d'autres actions d'investigation pour déglutir d'autres quotidiens avec les sertanejos.

Mots-clés: L'Anthropophagie; L'Éducation Sertaneja; Quotidien Scolaire; Perspective Écologiste de L'Éducation.

ABSTRACT

Walking through becomings, (mis)encounters, histories and memories of the country persons inside and outside the university, the crossings of the researcher-conversationer's daily actions on the country floor of the Maranhão municipalities of Balsas, Riachão, Carolina, Tasso Fragoso, São Raimundo das Mangabeiras, Loreto, Fortaleza dos Nogueiras and Grajaú. The developments in the daily life of education boosted reflections intensified in the invitation-provocation: "How to feel-think anthropophagically about educational archeology in/from the backwoods of Maranhão in the face of the expansion of agribusiness?" To respond to this invitation, there are narratives of archaeological routes of daily life lived, thought and shared in the I-you-us relationship in school and non-school spaces and in its various connections with territorial education, inspired by the ecological perspective of education. In this area, stories lived, heard, shared and felt in various daily life were anchored in anthropophagic archeology in intensities of producing meanings that considered theories, poetry, music, images and also public documents to strengthen the plots revealed in letters bio:graphic and fictional micronarratives that resulted in the exposition of three archaeological routes that make up the thesis: 1. Silences declared in distant lands; 2. On the trail of backcountry education; 3. Daily fragments of backcountry schools. In these three archaeological strata, narratives focused on exposing spacetimes discovered by the researcher are presented. In the first route, the paths for the construction of the research were exposed; the researcher's archeology, which indicates the generative themes and an ecological archeology; the traces of daily transformations of the country persons in the plots of space occupation, from cattle to the consolidation of agribusiness. The second route discusses the archeology of a teacher and his daily life, which is linked to the educational daily life of the backcountry; the clues revealed by history in a literature review. In the third route, fragments of the daily life of backcountry education are presented in terms of schools designed in the city for the backlands; schools designed in the backcountry for the backcountry, the result of resistance and with a pedagogical proposal of alternation. The results showed that the education of schools designed in the city for backcountry communities, despite some correct peculiarities - such as teachers committed to the reality of the backcountry, the intense participation of the family, the existence of (multi)serial rooms and teachers who inspire students to be teachers – has strong links with rural education, for (re)producing the city's education model. On the other hand, education conceived in the backcountry for the backcountry, whose identity is erected in the Pedagogy of Alternation, has been transformed and the agribusiness ideology has gradually advanced into everyday school life. The bibliographic encounters with the production of meanings are not intended to conclude the research, but rather to bring a reflection to the possibilities of other investigative actions to swallow other daily life with the country persons.

Keywords: Anthropophagy; Backcountry Education; Daily School; Ecological Perspective of Education.

ARRANJO DE SIGLAS E ABREVIATURAS

A

- ABE Associação Brasileira de Educação
ACA Associação Camponesa
AGED-MA Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Maranhão

B

- BNCC Base Nacional Comum Curricular

C

- CdFRs Casas das Famílias Rurais
CEDEJOR Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CFMs Casas Familiares do Mar
CEFA Centros Familiares de Formação por Alternância
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento científico e Tecnológico
COTERMA Companhia de Terras do Maranhão
CPC Centro Popular de Cultura
CPT Comissão Pastoral da Terra
CFR Casa Familiar Rural

E

- EaD Educação a distância
ECORs Escolas Comunitárias Rurais
ECO-92 Nome popular da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
EDURURAL-NE Programa de Expansão e Melhoria da Educação Básica do Nordeste
EMBRAPA Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EPAs Escolas Populares de Assentamentos
ETAs Escola Família Agrícola
Escolas Técnicas Agrícolas

F

- FAMEM Federação dos municípios do Estado do Maranhão
FAPCEN Fundação de Apoio à Pesquisa do Corredor de Exportação Norte

G

- GITE Grupo de Inteligência Territorial Estratégica
GO Goiás

GREeCE Grupo Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar

I

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMESC Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERMA Instituto de Terras do Maranhão

M

MA Maranhão
MASP Museu de Arte de São Paulo
MATOPIBA Acrônimo formado pelas abreviaturas dos nomes dos Estado do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia
MEB Movimento de Educação de Base
MEC Ministério da Educação
MFRs *Maisons Familiales Rurales*
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

N

NC Núcleo Comum
NE Núcleo Específico
NINA Núcleo de Investigação da Narrativa

P

PBC Programa Bolsa Cultura
PE Plano de Estudo
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBEX Programa Institucional de Bolsas de Extensão
Polocentro Programa de Desenvolvimento Agrícola do Cerrado
PPGE Programa de Pós-graduação em Educação
PPJ Projeto Profissional do Jovem
PPP Projeto Político Pedagógico
Prodecer Programa Nipo-Brasileiro de Desenvolvimento Agrícola da Região dos Cerrados
Procad Programa de Capacitação Docente
Pronaf Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PQD Programa de Qualificação Docente
PDR Programa Darcy Ribeiro
PROJOVEM Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PUC – Goiás Pontifícia Universidade Católica de Goiás

R

- RGI Regiões Geográficas Imediatas
- RCNER Referencial Curricular Nacional de Educação Rural

S

- SEAD Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário
- SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SUDENE Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

U

- UEMA Universidade Estadual do Maranhão
- UemaNet Núcleo de Tecnologias da Educação
- UFG Universidade Federal de Goiás
- UFMG Universidade Federal de Minas Gerais
- UFMS Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFSC Universidade Federal de Santa Catarina
- UFU Universidade Federal de Uberlândia
- UnB Universidade de Brasília
- UNISO Universidade de Sorocaba



CHEGANÇAS...

*Na bruma leve das paixões que vêm de dentro
Tu vens chegando pra brincar no meu quintal
No teu cavalo
Peito nu, cabelo ao vento
E o sol quarando nossas roupas no varal
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
A voz do anjo sussurrou no meu ouvido
Eu não duvido já escuto os teus sinais
Que tu virias numa manhã de domingo
Eu te anuncio nos sinos das catedrais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais
Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais*

Alceu Valença

<https://www.youtube.com/watch?v=19WJeRIcGUM>

A boniteza elaborada por Leonardo, jovem professor que trabalha na Universidade Estadual do Maranhão, em Balsas, é fruto de um olhar atento e sensível, que se assenta no respeito e na observância de aspectos morais e éticos, os quais circundam sua atuação profissional e seu compromisso social com a educação. O olhar do pesquisador foi, ainda, direcionado pela perícia e destreza do seu orientador, o professor Doutor Marcos Reigota.

À sombra de inquietações, reflexões e posicionamentos, tento me colocar no seu lugar, com o intuito de entender como ele se sente e se relaciona com os modos de estar e ver o mundo em suas experiências, além de tolerar as suas frustrações, cultivar paciência e comemorar suas vitórias e conquistas. A nossa relação se estabelece em uma conexão saudável e ética. Sempre fico à espreita, observando e analisando o contato do pesquisador com o seu tema, a sua relação nas salas de aula com os estudantes, com os colegas do doutorado e as orientações com o professor.

Nas idas e vindas, nas palavras silenciadas e nos gritos ecoados, estivemos em um laborioso espaço para o exercício de observações e análises que nos

proporcionaram conhecer as histórias compartilhadas nesta tese. Não tenho medo de agir e mergulho nas conversas mais profundas e nas experiências memoráveis. O nosso diálogo nos fez entrar em contato com diversas abordagens teóricas, as quais, sob orientação do professor Marcos, permitiram identificar afinidades e capacidade de eleger direções de estudos, que, em alguns momentos, buscavam outros caminhos no percurso da pesquisa.

Nesse ponto, apresento aqui a tese escrita em muitos chãos, identificados nas cartas direcionadas para várias pessoas, que, por sua vez, estão organizadas em rotas arqueológicas. A propósito, estas não se apartam da vida do pesquisador [da infância à vida adulta], que está entrelaçada com o campo, o sertão do Maranhão, além de apresentar fragmentos do seu pensamento (po)ético e das (micro)narrativas ficcionais.

Nessa aventura arqueológica não comportada e desnudada, apresento um enredo-tese cuja força transcende os conhecimentos tradicionais da academia, que pode cintilar fulgores políticos, culturais e (po)éticos para os leitores, independentemente se lançam, ou não, olhares para os cotidianos educativos do/no sertão.

Ah! Já ia me esquecendo de me apresentar, desculpe-me, muito prazer! Sou Lídimo, comumente sou admitido, por muitos que me conhecem, como legítimo, autêntico, verdadeiro, mas sou apenas o alterego de Leonardo. Às vezes, sou prudente e sensato, mas não abandono as minhas emoções em favor de uma racionalidade rigidamente linear. Nesse movimento, as minhas atribuições são dialogar, interpretar, compreender, pontuar e, até mesmo, fazer intervenções naquilo que Leonardo me apresentou, tencionou, me convidou a percorrer rotas pelo sítio arqueológico e a pensar antropofagicamente com-ele e com-o-sertão.

Boa leitura e boas afetações!

SÍTIO ARQUEOLÓGICO

ABERTURAS.....	21
PRIMEIRA ROTA ARQUEOLÓGICA – SILÊNCIOS DECLARADOS EM TERRAS DISTANTES.....	32
1 CIRANDAS ARQUEOLÓGICAS.....	34
1.1 Encontros com pessoas anônimas.....	35
1.2 Fragmentos para uma arqueologia antropofágica.....	37
1.3 Narrativas ficcionais em rotas não lineares.....	41
2 ARQUEOLOGIA DO EU.....	47
2.1 Palavras escavadas pelo vento.....	48
2.2 Para uma arqueologia ecologista antropofágica.....	53
2.3 Fragmentos arqueológicos dos temas geradores.....	70
2.3.1 <i>Percepções das escolas rurais/campo nas telenovelas brasileiras...</i>	71
2.3.2 <i>Uma educação comportada.....</i>	72
2.3.3 <i>Uma educação não-comportada?.....</i>	75
2.3.4 <i>Educação Sertaneja.....</i>	78
3 UM CERRATENSE GOIANO NO SERTÃO MARANHENSE.....	81
3.1 O sertão que se revela.....	82
3.2 Pedras que uivam pelos caminhos.....	86
3.3 O sertão vestido de súplica.....	97
3.4 Calcanhares mordidos pelo sertão.....	101
3.5 O progresso chegou?.....	107
3.5.1 <i>A agricultura científica adentra o sertão maranhense.....</i>	107
3.5.2 <i>Os enfrentamentos.....</i>	111
3.5.3 <i>O des-envolvimento do agronegócio no sertão.....</i>	115
3.5.4 <i>O progresso transborda pelas fronteiras do mapa político.....</i>	117
SEGUNDA ROTA ARQUEOLÓGICA – NOS RASTROS DA EDUCAÇÃO SERTANEJA.....	121
1 ARQUEOLOGIA DE UM PROFESSOR.....	123

1.1 <i>Devir</i> -professor que esperança em terras longuínquas.....	124
1.2 As práticas docentes com o curso de agronomia.....	148
1.3 As práticas docentes com o curso de pedagogia.....	151
1.4 Os aromas, sabores e lembranças.....	154
1.5 Agrônomos como educadores.....	162
1.6 Tornar-se professor (subversivo) aos poucos.....	170
1.7 É possível pensar uma educação antropofágica no sertão?.....	176
2 SURGEM AS PISTAS HISTÓRICAS.....	184
2.1 Antes tarde do que nunca.....	185
2.2 As escolas na cidade e no sertão.....	189
2.3 Estar ou ser professor: no rastro da sua feitura.....	195
TERCEIRA ROTA ARQUEOLÓGICA – FRAGMENTOS DO COTIDIANO ESCOLAR SERTANEJO.....	203
1 AS ESCOLAS PENSADAS NA CIDADE PARA O SERTÃO.....	205
1.1 Professores com pê maiúsculo.....	208
1.2 A integração da família e da comunidade.....	214
1.3 Todos juntos e misturados.....	219
1.4 Ficar, ir ou desistir? Eis a questão!.....	222
2 AS ESCOLAS PENSADAS NO SERTÃO PARA O SERTÃO.....	227
2.1 Existências e resistências.....	231
2.2 Alternar o que, para quem e para quê?.....	236
2.2.1 <i>espaçostempos</i> investigativos.....	242
2.2.2 <i>espaçostempos</i> socializadores.....	248
2.2.3 <i>espaçostempos</i> didáticos.....	251
2.2.3.1 Registrar no caderno o cotidiano vivido.....	253
2.2.3.2 Adentrar em outros cotidianos.....	255
2.2.3.3 Intervenção externa.....	258
2.2.3.4 Serões.....	260
2.2.3.5 Estágios.....	261
2.2.3.6 Projeto profissional.....	265
2.2.4 <i>espaçostempos</i> avaliativos.....	269

O DESFECHO.....	273
INSPIRAÇÕES: AS REFERÊNCIAS	283
Bibliográficas.....	284
Documentais e jornalísticas.....	305
Imagéticas e cartográficas	307
Das Legislações.....	308
Musicais e audiovisuais	310
APÊNDICES E ANEXOS	313
APÊNDICES	314
Apêndice A – Quadro da Pedagogia da Alternância.....	315
Apêndice B – Quadro dos critérios avaliativos: EFA“Rio Peixe” e EFA de Grajaú.....	317
ANEXOS	319
Anexo A – Mapa do Cerrado Maranhense.....	320
Anexo B – Mapa da Amazônia Legal.....	321
Anexo C – Mapa das Regiões Imediatas do Maranhão.....	322
Anexo D – Mapa da malha rodoviária do Maranhão.....	323
Anexo E – Mapa do cultivo do eucalipto no Maranhão	324
Anexo F – Estrutura do Projeto Profissional da EFA de Grajaú.....	325
Anexo G – Modelo avaliativo utilizado pela EFA Rio Peixe	326
Anexo H – Foto da ata de avaliação do Projeto Profissional.....	327

ABERTURAS

*Prepare o seu coração
Pras coisas que eu vou contar
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
Eu venho lá do sertão
E posso não lhe agradar*

Geraldo Vandré e Teo Barros

<https://www.youtube.com/watch?v=F4pOm8hRUyo>

A idealização da tese iniciou antes mesmo de Leonardo¹ ingressar no Programa de Pós-graduação em Educação, na Universidade de Sorocaba (Uniso). Existem pistas de que a sua curiosidade o levou a pensar em aspectos educacionais desde a tenra idade, ao brincar de “escolinha” com os amigos de infância; ao assistir a telenovelas na sala de sua casa com a sua família (as personagens e os ambientes escolares o fascinavam). Porém, fortaleceu-se quando chegou a Balsas-MA, em 2008, para trabalhar no ensino superior como professor, notadamente com as ações práticas de conhecer o lugar da nova morada, o ambiente e a cultura das pessoas na sala de aula e no cotidiano do espaço sertanejo.

Antes do término de 2018, decidiu participar da seleção do Doutorado em Educação da Uniso. Nesse período, já tínhamos o resultado das eleições para Presidente da República. O vencedor, dotado de uma postura tradicional e conservadora, foi eleito para presidir o nosso país pelos próximos quatro anos. A figura dele representa a personificação da atual onda conservadora que (re)surgiu no período das eleições de 2014.

A crise econômica desse mesmo ano e as investigações de corrupções desencadearam um movimento político de direita com o objetivo de resgatar as ideias do liberalismo econômico e do conservadorismo, em oposição à filosofia política dos partidos de esquerda. O marco da virada política foi o *impeachment-golpe* de Dilma Rousseff, que é chamado por Salles e Franch (2017) como a

¹ A produção da pesquisa, em forma de narrativa escrita na terceira pessoa do singular, representa o alterego do Leonardo, que se coloca como narrador do enredo-tese. A figura do narrador dialoga com teorias e escancara posicionamentos em expedientes como cartas, imagens e micronarrativas.

“geração pós-Dilma”. Agregado a isso, os estudos de Martins (2014) apontam que, desde a redemocratização do Brasil, vem crescendo o número de parlamentares ligados aos diversos segmentos conservadores, por exemplo, militares, religiosos e ruralistas.

Nesse momento, Leonardo iniciou o doutorado, em 2019. Coincidentemente, é o início do mandato do presidente conservador do Brasil, que defende explicitamente a extinção da “doutrinação marxista”, o fim da pedagogia de Paulo Freire nas escolas, o fortalecimento do anti-intelectualismo, o robustecimento do patriotismo/nacionalismo e a implantação da escola sem partido. Conforme se percebe, há muitas semelhanças entre a ideologia fascista e a do presente governo brasileiro, pois ambas têm em sua filosofia política o resgate da mentalidade nacionalista, a ser exaltada e ensinada nas escolas.

A escola torna-se um instrumento imprescindível para a revitalização moral e política da nação, disseminando os alicerces da unidade nacional, da grandeza patriota. A respeito da “Escola sem Partido”, é entendida como forte tendência para a valorização do modelo pedagógico utilitarista, em que os saberes são direcionados para o mercado de trabalho ou para resolver problemas que surjam no nicho mercadológico – uma educação isenta do seu princípio fundamental: formar seres humanos ousadamente humanos e políticos.

O anseio por estudar mais a fundo Paulo Freire e as interconexões dialógicas com pensamentos e perspectivas cotidianas fez com que houvesse motivações para investigar à luz da base epistemológica não-comportada, fato que lhe despertou a atenção para a linha de pesquisa “Cotidiano Escolar”. Isso o fez sentir como se estivesse saboreando as palavras que indicavam tramas ainda não reveladas em suas últimas páginas. Assim, é possível encontrar mistérios ainda não revelados em cotidianos arrematados de histórias anônimas.

É justamente nesse processo de se reconhecer inacabado que Leonardo era um sujeito que se esforçava para ser ‘normal’ e, nas suas produções de conhecimento, fazer tudo igual. Ele escolheu um caminho diferente do tradicional para seguir e se jogou em uma metamorfose peregrina ao se identificar com a linha de pesquisa “Cotidiano Escolar”. Ele lançou mão de ter aquela opinião constituída sobre as coisas e passou a observar com outra perspectiva, a ecologista.

Na perspectiva ecologista que transpirou nos pensamentos antropofágicos, percebeu que não se produz conhecimento apenas seguindo linhas retilíneas do

raciocínio, que era preciso superar o cartesianismo e a intelectualidade engessada. A pesquisa em educação carece ultrapassar os conceitos de linearidade, controle e previsibilidade e precisa valorizar aquilo que se encontra [explícito e implícito] no cotidiano vivido, nas imagens vistas que aguçam para a produção de sentidos; nos poemas lidos, ouvidos e elaborados; nas músicas e nas musicalidades, nos modos de viver, de ser das pessoas, nas manifestações existenciais com as lentes anticoloniais².

Nas diversas manifestações existenciais, a participação nos grupos de estudos e pesquisas, o contato com o pensamento dos colegas do curso, as reflexões geradas, as críticas construídas, o contato com a literatura goiana e nordestina, o contato com as artes no Museu de Arte de São Paulo e na Pinacoteca; Museu de Arte de Goiânia; Museu Goiano Professor Zoroastro Artiaga e o Memorial do Cerrado, na PUC-Goiás; Museu Histórico de Carolina; Museu do Sertão, em Balsas, Memorial da Balaiada; Museu Histórico e Artístico do Maranhão, o inspirou a percorrer caminhos que ele mesmo escolheu. É, ao mesmo tempo, fácil seguir por não ter um caminho reto para onde ir, e desafiador, pois, nesta tese, reuniu autores, teorias, diálogos, histórias vividas por ele, outras contadas por alguns e as suas experiências marcadas pela conversa cotidiana com as pessoas no ambiente educativo da universidade e fora dela. Nos diálogos, os encontros mediatizados pelo mundo ocorreram nas diversas relações eu-tu e no agir-refletir conosco e com os outros.

Nessas relações eu-tu-nós de ação-reflexão, nas vivências com os sertanejos em diversos ambientes, surgiu um convite-provocação: Como sentir-pensar

² Adota-se o termo anticolonial no sentido de oposição ao colonial. O colonial é compreendido pelas complexas relações de poder entre o colonizador e colonizado [com carga axiológica da historiografia oficial]. A historiografia colonial [oficial] apresenta um emaranhado de fatos arrematados nas lentes hegemônicas e são difundidas como verdades absolutas. Essas “verdades absolutas” não consideraram o misto de produções de sentidos, sensações, reflexões, posturas, hábitos e atitudes em compreender que as nações “invasoras” não “descobriram” nada, pois, já existiam povos nos continentes do “novo mundo”. Assim, pensar de modo anticolonial não é uma atividade fácil por requerer uma deglutição daquilo que está solidificado e difundido pelos hegemônicos. Pensar antropofagicamente exige a produção de sentido do *devir-de(s)colonização* para promover a *oposição a colonização*. Nessa proposta, o pensamento anticolonial indica caminhos para desconstruir a colonialidade estabelecida [descolonizar ou decolonizar]. O pensamento ancestralizado de Ailton Krenak e Davi Kopenawa; o pensamento antropofágico de Oswald de Andrade; o pensamento libertador e emancipatório educativo de Paulo Freire; a perspectiva ecologista de educação de Marcos Reigota, e os demais pensamentos e formas de expressões que sobre(vivem) à margem do pensamento colonial são representantes do anticolonialismo brasileiro que podem ser manifestados como modo de subverter a hegemonia epistemológica e cultural em ações de(s)coloniais.

antropofagicamente a arqueologia³ educativa no/do sertão maranhense frente à expansão do agronegócio?

Para atender a esse convite, a pesquisa fundamenta-se na intensão geradora principal que é narrar as rotas arqueológicas a partir do cotidiano vivido, pensado e compartilhado na relação eu-tu, na vida corriqueira em espaços educativos escolares e não escolares no Maranhão, bem como a partir de suas várias conexões com a educação sertaneja, sob a perspectiva ecologista de educação. Essa intenção tem um sentido mais amplo na pesquisa e constitui pensamentos motivadores para elaborar mais propósitos, que servem como um guia de ações que estabelecem uma tênue relação com as peculiaridades relativas ao objetivo geral deste estudo. Para iniciar a investigação, foi necessário apresentar as motivações pela escolha do tema e a perspectiva em que serão analisadas as transformações do cotidiano sertanejo no Maranhão, desde a chegada do gado até a atualidade vivida.

Nessa seara, torna-se necessário relatar o percurso arqueológico construído por Leonardo quanto professor-pesquisador-conversador, na visão epistemológica da sua prática pedagógica e de suas interconexões com o cotidiano vivido pelos caminhos percorridos nas cidades e no sertão. Pelos caminhos experimentados e vividos, expor as pistas históricas da educação sertaneja e a possibilidade de se pensar uma educação antropofágica no sertão, se encorpa para caracterizar o cotidiano escolar sertanejo das escolas pensadas na cidade para o sertão por meio de relatos vividos, ouvidos e compartilhados, assim como, investigar o cotidiano educativo das escolas pensadas no sertão para o sertão nos seus *espaçostempos*⁴ investigativos, socializadores, didáticos e avaliativos da Pedagogia da alternância⁵.

Para alcançar essas intenções de pesquisa, os temas foram tratados nas mais diversas formas, com observações, escuta pedagógica, diálogos ocorridos nos corredores da universidade em que trabalha como professor. Ademais, os temas foram selecionados tendo em vista as escolas que ele acompanhou para

³ A utilização do termo “arqueologia” foi inspirada em Foucault (2008) e em Certeau (1998) ao considerar que o estudo do espaço em que o pensamento é envolvido, constituído e praticado.

⁴ Optou pela escrita dos termos adstritos para superar os limites da dicotomia do pensamento moderno dualista e reforçam a inseparabilidade do termo, inspirados em Nilda Alves e Carlos Ferraço

⁵ A Pedagogia da alternância é uma proposta educativa, pensada no campo para as pessoas do campo, que considera o cotidiano do campo/sertão com o objetivo de evitar grandes e demorados deslocamentos para a escola. Na formação considera-se o tempo-escola e o tempo-família/comunidade que contempla a ação-reflexão-ação. Na terceira rota arqueológica, no segundo estrato “As escolas pensadas no sertão para o sertão” a proposta pedagógica supracitada é apresentada com maiores detalhes.

desenvolver atividades disciplinares nos cursos de Letras, Agronomia e Pedagogia, o cotidiano vivido pelos sertanejos, a participação em projetos de pesquisa e de extensão, tudo abriu espaço para pisar no chão do sertão e partilhasse das conversas. Ele, por ser um forasteiro na região, sentia-se como um arqueólogo em busca das riquezas dos modos de ser, viver e entender o mundo pelos sertanejos.

Com todos os registros realizados no cotidiano, surgiu o último desafio, o de organizar os textos produzidos para gerar a tese. Com isso, ele não quer apenas dizer o oposto do que ele já disse no passado, ele não quer trazer verdades irrestritas, encaixotar-se em categorias, e sim, quer convidar a pensar, provocar e conhecer o sertão sul maranhense, por meio das vivências e dos modos de ser, sentir, existir e manifestar.

A escrita e a organização textual da tese foi um desafio para o pesquisador-conversador, pois o contexto brasileiro, quiçá mundial, está envolvido por uma onda do negacionismo científico e de posicionamento acríticos que são propagados nas redes sociais em detrimento da produção científica, fato que se intensificou com a pandemia da Covid-19, como por exemplo, o autodiagnóstico, a automedicação e a tentativa de invalidar a garantia de imunização das vacinas produzidas mundialmente, além da negação da pandemia que foi vista pelos negacionistas como um alarde midiático. Assim, o sentido que se tem é que o desenvolvimento de posturas negativistas da ciência serve para garantir a manutenção da amálgama do autoritarismo e do conservadorismo, no Brasil representado pelo bolsonarismo⁶.

Nesse íterim, as instituições de ensino se viram na necessidade de sequenciar o seu funcionamento em plena pandemia, e a internet foi fundamental para a não paralisação dos estudos e das produções de novos saberes e conhecimentos. Leonardo cursou disciplinas por meio dos recursos tecnológicos de comunicação e informação, além de ter orientações, participação dos grupos de estudos e também na sua atuação profissional, na Universidade Estadual do Maranhão. Mesmo com a pandemia os professores e estudantes tem demonstrando

⁶ O bolsonarismo é um fenômeno que tem sua gênese na classe hegemônica brasileira. Na sua ideologia tem a seguinte retórica que valoriza: a família; os bons costumes; o patriotismo; o conservadorismo; o autoritarismo; o negacionismo científico; a rejeição aos direitos humanos e as religiões afro-brasileiras; forte aversão à esquerda política, aos ensinamentos de Paulo Freire e a diversidade de gêneros humanos. Seus seguidores viam na figura do Presidente da República a de um messias, um salvador, popularmente chamado de “mito”, na qual a sua figura difundida maciçamente o seguinte dizer: ‘Brasil acima de tudo e Deus acima de todos’.

resistências e insistências em proporcionar o ensino e a aprendizagem, a divulgação da ciência e a democratização dos saberes e das informações.

Assim, escrever a tese não foi uma ação simples, porquanto a escrita nunca foi uma atividade simples; ao mesmo tempo em que era difícil, era também prazerosa, por ter que escrever em situações adversas. Com o uso de lápis, caneta e papel, antes de digitar o texto final, uniu fragmentos de uma escrita dolorosa, abstrusa, prazerosa e, na maioria das vezes, retalhada e cosida. Para ele, escrever uma tese não é um processo fácil, envolve uma arte de iniciação de ter que enfrentar fantasmas e furacões. Escrever depende de horas a fio, do mesmo modo como um músico precisa para ensaiar com seu instrumento e aprimorar a sua voz; do mesmo modo como um atleta precisa treinar para galgar o seu melhor; do mesmo modo como um dançarino precisa ensaiar para não errar os passos e flutuar em movimentos encantadores. Muitas vezes, foi assim que Leonardo produziu esses fragmentos fora da sua mesa de estudo, sem os seus livros, apenas com o papel que carregava (GODOY, 2020).

Na arqueologia antropofágica a (re)escrita não é uma atividade fácil, mas é necessária à medida em que os excessos aparecerem e precisam ser escovados, conforme propalado pela Professora Doutora Alda Romaguera no momento da qualificação do texto da pesquisa. Assim, na qualificação, as palavras da professora, inspiradas no poema “Escova”, de Manoel de Barros (2018), o convidou a escovar os estratos⁷ arqueológicos encontradas em rotas que se distanciam e (re)aproximam a medida em que o enredo vai se tramando na tese.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar ossos por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterradas por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades

⁷ Para este enredo-tese, a palavra “estrato” não é literalmente a mesma utilizada pela geologia e pela geografia, como estrato geológico, camadas de rochas ou estratos rochosos. Leonardo se inspirou nestas ciências e dialogou com Certeau (1998) para adotar o termo “estrato arqueológico” no sentido de camadas de memórias, histórias, representações nos modos de ser, viver e sentir, que pode ou não emergir nas conversas, nos hábitos, comportamentos, sentimentos, pensamentos das pessoas [é a própria arte de praticar o espaço, de ser o inventor/autor e praticante/ator da própria história]. Para Certeau (1998, p. 309), “A diferença que define todo lugar não é a da ordem de uma justaposição, mas tem a forma de estratos imbrincados. São inúmeros os elementos exibidos sobre a mesma superfície; oferecem-se à análise; formam uma superfície tratável.”

remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondia a eles, meio entressonhado, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora. (BARROS, 2018, p.17).

Com a leitura do poema e nas (des)venturas da (re)escrita, lançou-se a irromper com a (re)produção, no intuito de pensar com os movimentos cotidianos da sua existência no sertão maranhense e abriu a possibilidade de abrolhar pensamentos no e com o cotidiano educativo. Nesse tecer da pesquisa foi necessário ir ao encontro dos clamores antigos guardados nas entrelinhas das palavras escritas e vociferadas em silêncios dos íntimos clamores cobertos por significações (re)montadas.

Nesse mosaico de contribuições, a arqueologia cooperou para movimentar a elaboração das três partes da tese – aqui chamadas de rotas arqueológica – com leituras acrescidas de conversas com os sertanejos, colegas de trabalho, estudantes da graduação oriundos do sertão, amigos dos grupos de pesquisa: *Perspectivas ecologista de educação*, *Ritmos: estética no cotidiano escolar* e *Grupo de estudo e pesquisa em cotidiano escolar*, com o orientador da tese e com as várias pessoas anônimas que dialogam com Leonardo a respeito da sua pesquisa. Dos embates, derivou-se um fértil espaço para a produção de pensamentos que proporcionaram encontros com outras referências, não apenas as da esfera educacional.

Os pressupostos teóricos dos rastros arqueológicos do cotidiano sertanejo na perspectiva ecologista de educação consideraram que a educação sertaneja mantém diálogos com a proposta educativa rural e com a do campo. Nesse enlace, a sua tese não é, nem tem a pretensão de ser, uma pesquisa puramente histórica, antropológica, social, política e geográfica. É uma tese em educação que apresenta os capítulos como estratos arqueológicos [camadas narradas ou episódios narrativos] com os diversos cotidianos que mantém relações dialógicas com aquilo que foi lido, visto, ouvido e sentido que se apresentam em linhas de pensar-grafar percorridas pelos fios do sertão ou, dito de outro modo, apenas subcapítulos.

Assim, a tese apresenta fios de revisões bibliográficas, relatos de experiências vividas, ouvidas, vistas e de produções de sentidos, que arremataram sensações, histórias, memórias daquilo que o pesquisador vivenciou na sua prática

pedagógica e na sua prática de conhecer o espaço sertanejo; que se apresentam em três rotas arqueológicas, subdivididas em estratos arqueológicos com as linhas de pensar-grafar

A primeira rota arqueológica “Silêncios declarados em terras distantes” foi composta por três estratos arqueológicos.

O primeiro estrato, “Cirandas Arqueológicas”, apresenta a construção epistemológica de Leonardo como professor e pesquisador-conversador e os modos com que ele elaborou a tese. Em “Encontros com pessoas anônimas”, apresenta-se que, na perspectiva ecologista de educação, não existem fragilidades em pesquisar partindo da prática pedagógica e das experiências de vida, uma vez que, inspirado no princípio freireano, buscou conectar histórias ouvidas, momentos percebidos, lidos, sentidos e compreendidos, recusando a acreditar na neutralidade científica. Em “Fragmentos para uma arqueologia antropofágica”, ele se deparou com a tentativa de fazer uma leitura interpretativa antropofagizada, inspirada em um posicionamento anticolonial na perspectiva ecologista de educação como forma de “devorar” a cultura hegemônica bem-procedida no sertão do centro-sul do Maranhão. Em “Narrativas em rotas não lineares”, são apresentadas duas formas de narrar a sua pesquisa: a primeira foi inspirada em Paulo Freire, em se sentir livre e seguro para apresentar sua presença no-mundo como forma de refletir sobre seu percurso bio:gráfico, logo ele escolheu as cartas⁸ para narrar momentos da sua vida. A segunda compreende uma estratégia de análise de dados que recapitulam as experiências cotidianas e os modos de narrar tramas e histórias de forma ética, aqui representada pela narrativa⁹ e pelas micronarrativas ficcionais. Não há como encontrar nenhuma personagem na vida real, já que, diferente do percurso histórico comportado, as narrativas ficcionais embaralham as informações, criam personagens fictícios para as histórias reais e acrescentam os modos de sentir do pesquisador-conversador em seu cotidiano de vida e profissional. Na tese, ela aparece com destaque nos quadros, que têm suas nomenclaturas iniciais como micronarrativas ficcionais.

⁸ As cartas foram remetidas às diversas pessoas anônimas, que são apresentadas graficamente com um codinome.

⁹ A opção de elaborar a tese em forma de narrativa ocorreu como forma de apresentar o andamento da trama em uma série de eventos ou experiências que se apresenta em estratos arqueológicos em diversas linhas de pensar-grafar que foram acompanhadas por (po)éticas, imagens, esquemas de pensamentos, cartas e micronarrativas ficcionais, que reforçam os dados analisados, de forma a proporcionar reflexões.

O segundo estrato arqueológico, “Arqueologia do Eu”, exhibe o cotidiano vivido por Leonardo, que lhe exigiu a incumbência de escrever sua trajetória de vida na perspectiva ecologista de educação, que ultrapassa as fronteiras de si mesmo e caminha junto com diversas histórias e memórias em um processo reflexivo, que se desnuda na vida escrita e a descoberta dos temas educativos por onde ele passa, trabalha e vive. Em “Palavras escavadas pelo vento”, é anunciado que a escrita é prazerosa a partir do momento em que mergulhou na sua bio:grafia e narrou ambientes, acontecimentos, fatos e vivências cotidianas. Em “Para uma arqueologia ecologista”, expõem-se relatos biográficos os quais revelam que o pesquisador sempre fora curioso pelos saberes, da infância à vida adulta, perpassando pela graduação de Filosofia. Com sede pela compreensão do ambiente e da ecologia, escolheu o curso de Ciências Ambientais nos estudos sobre a área; já no doutorado, ele se encontra com a perspectiva ecologista de educação, que mantém traços peculiares com as teorias de Paulo Freire, como modo de (re)pensar o cotidiano da humanidade. Em “Fragmentos arqueológicos dos temas geradores”, indicam-se as percepções acerca das escolas rurais/campo nas telenovelas brasileiras. Teoricamente, o pesquisador buscou revisar bibliograficamente a Educação Rural, aqui entendida como uma educação comportada, por ter sido pensada pelas pessoas que pouco conheciam ou estavam no chão da zona rural, por políticas públicas engessadas e que não consideram a cultura das pessoas rurais. Nessa esteira, a Educação do Campo, uma educação não comportada, representa uma proposta educativa que surgiu dos povos do campo para os povos do campo, de modo a não se submeterem a uma educação descontextualizada do cotidiano real. Por último, ao considerar empiricamente o que foi difundido pelas pessoas da região estudada, chamou-se de Educação Sertaneja aquela que não é realizada nas cidades, aquela que dá relevo às particularidades nos modos de educar, mas que guarda uma aproximação com a postura educativa rural e do campo.

O terceiro estrato arqueológico, “Um cerratense goiano no sertão maranhense”, traz histórias que ainda ecoam no cotidiano da cidade e do sertão. Em “Pedras que uivam pelos caminhos”, retumbam histórias sobre a ocupação do espaço do sertão maranhense, traçado pelos caminhos do gado no sertão de Pastos Bons, que provocou o genocídio de vários indígenas. Em “O sertão vestido de súplica”, coloca em evidência cicatrizes e vozes ardentes dos sertanejos que clamam pela liberdade dos oprimidos, diante das políticas imperiais brasileiras, e

idealizam a República de Pastos Bons como uma nova unidade federativa, Maranhão do Sul. “Calcanhares mordidos pelo sertão” divulga um sertão afastado da capital e a urgência de modernização dos percursos terrestres, comunicativos, produtivos e educativos. Em “O progresso chegou”, é exposta a chegada do Grande Projeto, que mudou a rotina dos sertanejos, implantou a monocultura da soja e alavancou a grilagem de terras, a expansão populacional das cidades e a demanda por terras cultiváveis.

A segunda rota arqueológica, “Nos rastros da educação sertaneja”, expõe dois estratos. O primeiro, “Arqueologia de um professor”, há relatos de Leonardo a respeito de sua trajetória e perspectivas transformativas do professor-pesquisador. Em “*Devir-professor*¹⁰ que esperança em terras longínquas”, narra-se a sua saída de Anápolis-GO e a sua chegada a Balsas-MA. “As práticas docentes com o curso de agronomia” apresenta os desafios em trabalhar disciplinas Sociologia Rural, Comunicação e Extensão Rural e, conseqüentemente, o conhecimento adquirido sobre o cotidiano sertanejo no Maranhão. “As práticas docentes com o curso de pedagogia” o colocou diante do dia a dia das escolas do sertão, principalmente com o desenvolvimento de atividades práticas nesses ambientes educativos. Com o desenvolvimento do projeto de extensão “Sabores, aromas e sabores” foi possível acompanhar o cotidiano educativo peculiar do sertão fora do ambiente escolar, por meio da culinária e da cultura sertaneja. Com as aulas no curso de Agronomia, com as atividades cotidianas e com as visitas nas diversas comunidades sertanejas, ganhou relevo a atribuição dos “Agrônomos como educadores”. O autor ainda reflete sobre a possibilidade de “Tornar-se professor (subversivo¹¹) aos poucos”, haja vista que o professor-educador tem na figura do filósofo-educador a atribuição de pensar-com os estudantes, como prática da liberdade que proporcione a superação de práticas educativas rígidas e encharcadas de passividade intelectual. Nessa linha de

¹⁰ Não se adotou o sentido amplamente filosófico do termo *devir* que encontra-se na tradição e na atualidade filosófica. A utilização do referido termo considera o sentido de fluxo permanente ou de movimento ininterrupto que transforma as realidades que existem.

¹¹ O termo “Subversão” é compreendido como ação de não acatar como verdade absoluta o que é produzido/difundido e propalado pela ordem hegemônica. Para isso é preciso produzir sentidos que vão ao embate/conflicto com aqueles já produzidos. A subversão expressa no enredo-tese mudanças configuracionais que se manifestam na subjetividade da produção de sentidos, que tem como escopo dinamizar o pensamento e a ação humana em processos de conscientização que ocorrem da relação humana com humanos e com-o-mundo. Assim, o termo utilizado não representa balbúrdia, baderna, tumulto, rebeldia [no sentido negativo] e sim um movimento de pensar-sentir-grafar e/ou de pensar-sentir-agir que encontra-se na produção de sentidos (re)significados, autônomos e libertadores.

raciocínio, lança pensamentos sobre a possibilidade de se pensar uma educação antropofágica no sertão.

Em “Rastros e pistas para uma educação sertaneja”, o segundo estrato, são expostos os caminhos históricos com base em uma construção bibliográfica que explora temas relacionados a histórias da educação regional maranhense e à tardia implantação das escolas, que se exprime no item “Antes tarde do que nunca”. Já em “As escolas na cidade e no sertão”, trata-se do percurso da educação na cidade, com foco no rural/campo no sertão maranhense, e da relevância das professoras leigas para alfabetizar os sertanejos. Com isso, em “A formação de professores”, depara-se com a importância das escolas normais, dos programas emergenciais de nível básico e superior

A terceira rota arqueológica, “Fragmentos do cotidiano escolar sertanejo”, contém dois estratos. O primeiro estrato arqueológico, “As escolas pensadas na cidade para o sertão”, sublinha o cotidiano dos professores nas escolas sertanejas, a relação das famílias e das comunidades com as escolas do sertão, a existência de salas (multi)seriadas, as dificuldades dos estudantes em se deslocarem para dar sequenciamento aos estudos em outras comunidades e na cidade. Por fim, apresenta-se a sedução, o sonho ou a necessidade dos egressos da educação básica em serem professores.

O segundo estrato arqueológico, “As escolas pensadas no sertão para o sertão”, mostra a existência e resistência dos sertanejos para manterem-se no seu local de moradia, as vivências e relações com outros sertanejos em suas comunidades após a disputa territorial propagada pela implantação e pelo avanço do agronegócio. A materialização das escolas representa um elemento que reverbera na consolidação do território esperado. Essas escolas sertanejas foram erigidas seguindo a proposta da Pedagogia da Alternância – proposta educativa que busca a interação entre os estudantes do campo/sertão e o seu cotidiano (modo de viver, de ser, trabalhar e estudar) – apresentada com base nos estudos de Nilda Alves, na necessidade de diluir ou superar os contornos dos modos dicotomizado do pensamento moderno e grafar *espaçostempos* juntos. Na tese apresentam-se os seguintes *espaçostempos* investigativos, socializadores, didáticos; em visitas e viagens de estudos; em serões; na intervenção externa; na elaboração do caderno de realidade; em estágios; na elaboração e apresentação do projeto profissional.

PRIMEIRA ROTA ARQUEOLÓGICA
SILÊNCIOS DECLARADOS EM TERRAS DISTANTES



1 CIRANDAS ARQUEOLÓGICAS...

O arqueólogo não comportado*...desafios*

O que penso do mundo?
 O que penso sobre as coisas?
 Sabe, acho que não sei o que penso.
 Que opinião tenho sobre as coisas, o mundo, as causas e os efeitos?
 Não sei!

...inquiétudes

Às vezes fecho olhos para não ver passar o tempo
 Os mistérios das coisas rondam-me impacientemente
 Não sei o que são!

...a virada

Não consigo pensar no nada.
 O exercício fantástico, fruto do meu momento
 É um sentido reservado...
 Ecos na escuridão...
 O sentido epistêmico íntimo
 Não violento do norte
 É reparar a comunhão dos olhares e dos ouvíres.
 Sensações do sul.

...percursos

Tenho o hábito de andar pelos caminhos
 De me perder nas encruzilhadas
 De olhar para mim
 De enxergar os lados
 Renascer nas coisas simples da vida
 Compreender aqueles que falam das coisas.

...notas

Quando vivo, penso nos versos e nas prosas
 Nos erros e enganões
 Escrevo!

...rotas

Aventuro-me pelos caminhos e pelos atalhos
 Sou um arqueólogo não comportado?
 Meus pensamentos são sensações
 Cobertos pela realidade.

...pouco sabemos?

O essencial é saber sentir
 Saber estudar de modo intenso
 Uma aprendizagem que (des)aprende.

... (vi) ver

Não tenho cupidezes
 Pesquisar não é uma ambição minha
 É a minha maneira de estar no mundo.

1.1 Fragmentos para uma arqueologia antropofágica

Tupy or not tupy, that is the question

Oswald de Andrade

O poema “O arqueólogo não comportado”; escrito por Leonardo, na última aula presencial do professor Reigota, antes do início da pandemia da Covid-19, foi inspirado no poema “*O guardador de rebanho*”, de Alberto Caeiro (PESSOA, 2008), e expressa seu pensamento e suas impressões sobre a formação em Filosofia e Pedagogia com as conexões e os devires cotidianos estudados no doutorado.

O escopo desta tese jamais foi realizar uma pesquisa historiográfica e antropológica, mas sim uma pesquisa que considerasse a perspectiva ecologista de educação que mantém íntimos diálogos com as teorias freireanas. Utilizou a arqueologia antropofágica no sentido de compreender os aspectos educativos do campo, pois para Foucault (2008, p. 196) a “arqueologia procede inversamente; procura soltar todos os fios ligados pela paciência dos historiadores; multiplica as diferenças, baralha as linhas de comunicação e se esforça para tornar as passagens mais difíceis”

O cotidiano e a ideia de campo-tema fizeram do pesquisador integrante da pesquisa, ser que vivenciou o ambiente e o espaço da investigação, haja vista que ele não se pôs como simples observador que se distancia do campo para produzir resultados previsíveis.

Buscar entender, de maneiras diferentes do aprendido, as atividades dos cotidianos escolares ou dos cotidianos comuns exige que esteja disposta a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em realidades buscando referências de sons, sendo capaz de engolir, sentindo a variedade de gosto, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando odores que as realidades colocam a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2008, p. 19)

A arqueologia antropofágica reuniu fragmentos de pensamentos, imagens, modos de viver, ser e sentir o sertão, pelos sertanejos e com os sertanejos no contexto das práticas pedagógica, visto que fatos congregados e relatos que se ligaram pelos discursos e pela sua interpretação, malearam a postura positivista colonial, ordenada pela figura soberana dos dados oficiais. Não por acaso, tudo que

é sólido pode ser dissolvido no ar (BERMAN, 2007), marcando, assim, uma postura crítica da modernidade líquida (BAUMAN, 2001).

A compreensão do cotidiano educativo no sertão maranhense indica rastros para entender suas formas de organizar, suas culturas, os modos de falar [que não se atém significativamente ao que está estabelecido pela gramática normativa]. Para tanto, o pesquisador registrou o quanto seus sentidos puderam captar as redes tecidas de modo não linear (ou linear, caso se mostre assim) em cartas, notícias de jornais, histórias de vida, memórias, experiências vividas e/ou testemunhadas, filmes, poesias, músicas, fotografias, além dos saberes produzidos na sua bio:grafia (REIGOTA; PRADO, 2008), que mantém uma relação com a etnografia, porquanto, conforme Michel de Certeau (1998), para pesquisar o cotidiano, é necessário convocar uma multiplicidade de saberes, métodos e procedimentos.

A arqueologia antropofágica, nessa arte de investigação, não é antropologia, psicologia, história, nem sociologia, em um sentido mais amplo, e sim um engenho do cotidiano, pelo cotidiano para o cotidiano. Para Certeau (1998), trata-se de compreender os ruídos, as formas de fazer que, na vida social, no cotidiano escolar, tornam-se necessárias para perceber e contar os momentos que se destacaram no horizonte anônimo das vidas no sertão e na educação do/no campo, com o intuito de não repetir o que já foi dito.

Pela arqueologia antropofágica, sob a perspectiva ecologista no cotidiano da educação do/no sertão, é compreendido que as práticas educativas, ao mesmo tempo em que são práticas sociais relacionam-se às particularidades de pensar e às concepções de mundo que se manifestam pela expressão do movimento das ações humanas.

Nessa esteira, um dado, uma imagem, uma memória, um relato são elementos a serem lidos e relidos com os olhares “antropofagizados”, por contribuírem para o “entendimento da diversidade cultural, da apropriação e da recriação de conhecimento e comportamentos de diferentes culturas, originando uma cultura própria, inovadora, criativa e de síntese” (REIGOTA, 2011). Isso proporcionou ao estudo um posicionamento anticolonial por tentar “devorar” a cultura predominante e “bem-procedida”.

1.2 Encontros com pessoas anônimas

Eu, Leonardo... Mente inquieta, incontrolável, indomável, dominada pelo fascínio do mundo – seus olhos e seu pensamento não conseguem descansar ante os infinitos objetos do mundo, existentes e por existir.

Rubem Alves

Vários são os legados que um professor deixa para os seus estudantes, são caminhos para vir, ver, vir-ver, viver espaços, pensamentos que berram, calam, (des)aparecem, (re)aparecem e (re)experimentam. Foi exatamente a partir do seu viver que aguçaram a sua curiosidade, alegrias, tristezas, surpresas e experiências, que, por sua vez, ampliaram o seu conhecimento.

Desde o seu primeiro dia de aula como docente, os seus modos de sentir foram fundamentais para se transformar em professor, para exercer suas atividades até hoje. Muitas foram as mudanças que ocorreram em suas práticas pedagógicas, sobretudo porque o conhecimento é algo amplo e está em constante transformação. Isso contribuiu para ele consolidar o entendimento da metodologia como percurso de vida, de experiências e vivências cotidianas em suas múltiplas faces, que ocorrem em diversos ambientes e contextos.

O seu ponto de partida como sujeito epistêmico na produção científica surgiu e consistiu na sua prática profissional, nas suas vivências, naquilo que viu, sentiu e ouviu na universidade, nas suas práticas pedagógicas nos cursos de Agronomia, Letras, Pedagogia e nas atividades que desenvolveu junto ao Núcleo de Tecnologias da Educação (UemaNet). A sua perspectiva é que não há fragilidades em pesquisar a partir da sua prática pedagógica e das suas experiências de vida. O seu pensamento sobre a prática pedagógica relaciona-se com o pensamento de Ilma Passos Alencastro Veiga (1992), explícita no livro “*A prática pedagógica do professor de didática*”, por ser uma dimensão da prática social livre e respeitosa entre os indivíduos.

Inspirado no princípio freireano, Leonardo (re)conhece que o professor universitário não educa seus estudantes nem se educa, mas, na sua relação com eles, mediatizada pelo mundo, ocorre o processo educativo. Nas suas práticas pedagógicas, não se prende à intenção de transferir conhecimentos e valores aos

modos da educação bancária, e sim a uma prática pedagógica libertadora, problematizadora e de aquisição de consciência que ocorre na relação humana com o mundo e no mundo. Assim, vai na contramão da proposta de Henry Giroux (1997) de tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político, pois, a educação é uma ação política por excelência.

No próprio cotidiano, tem-se a ação política e social mediatizada pelo mundo. É nessa mediação que vê, ouve, sente e reflete as histórias, os relatos, as narrativas que chegaram ao pesquisador. Agnes Heller (2016), em sua obra *“O cotidiano e a história”*, adverte que a vida cotidiana é heterogênea nos mais diversos aspectos, seja nos conteúdos, seja na significação das atividades. É por isso que foi utilizado um caminho investigativo ausente de traços da violência acadêmica, a qual exige escolhas epistemológicas e metodológicas advindas do Norte, sem considerar a epistemologia advinda do Sul da Linha do Equador.

A leitura do livro *“Epistemologias do Sul”*, de Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (2017) foi essencial para potencializar seus pensamentos, clarificar o percurso básico da investigação e também exprimir a visão de mundo como professor-pesquisador em um processo de interação no mundo e com o mundo de modo consciente e crítico-reflexivo, na tentativa de romper com os modos metodológicos convencionais-positivistas.

Os estudos de Campos (1991) e Quijano (2007) apontam que a colonialidade do poder se configura com a conquista do continente americano e constitui o padrão de dominação global a nomear a matriz de poder da própria modernidade. No livro *“Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”*, de Walter D. Mignolo (2008), ao mencionar o “eurocentrismo”, não se refere apenas a uma categoria geográfica, mas também à supremacia gnosiológica moderna – a colonialidade. Ela ocasionou intensas implicações para a constituição das sociedades latino-americanas por (re)modelar sua dependência histórico-cultural. Boaventura de Sousa Santos (2002), no artigo *“Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”*, adverte sobre a não valorização, e até mesmo a omissão, das experiências, da legitimação dos feitos de outros povos, que são invisíveis pela tradição epistemológica europeia, que ficou validada como cânone sem considerar a ‘periferia’, conforme propalado por Cammitzer (2012).

Autores como Paulo Freire (2000), Rubem Alves (2003), Marcos Reigota (1999), Spink (2003) apontam para a necessidade da construção de caminhos

centrados na tomada de consciência, da autonomia e da criatividade dos sujeitos. Nesse processo, a arte de o pesquisador estar na pesquisa com o seu campo-tema é um traço singular que organiza o pensamento ao desenhar os procedimentos investigativos até atingir a intenção científica proposta. A expressão “campo-tema”, proposta por Peter Kevin Spink (2003), é vista como uma rede intrincada de sentidos, elaborada em processos dialógicos sobre o tema da pesquisa e localizada no processo que tem o tempo e o lugar histórico. O campo assume o próprio tema de estudo; por esse motivo, está no campo o tempo todo, interconectados em vozes, olhares, lugares e momentos diferentes que se deslocam no cotidiano vivido. Leonardo tem a convicção de que está no mundo e faz história com os outros no mundo e com o mundo ao assumir a postura de pesquisador conversador.

Por oportuno, as epistemologias e os procedimentos investigativos do Sul foram fundamentais na tentativa de *sulear* (CAMPOS, 1991), ou de desencadear-se do pensamento do Norte. A proposta epistemológica de Marcio D’Oliveira Campos (1991) não é apenas a inversão dos hemisférios, em que o Sul se tornasse detentor do poder epistemológico, e sim para despertar nas pessoas o olhar diferenciado para elas mesmas, para a valorização dos modos de pensar e fazer ciência do Sul.

A libertação epistemológica do pensamento advindo do hemisfério norte não é uma atividade fácil [e não foi para Leonardo], mas com inspiração e transpiração ela se iniciou no cotidiano investigativo e nas aulas-inventivas ocorridas no doutorado, ou pelo menos iniciará nas mudanças que as aulas do doutorado.

Na leitura do livro *“Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política”*, de Walter D. Mignolo (2008), nota-se que o autor, ao mencionar o “eurocentrismo”, não se refere apenas a uma categoria geográfica, mas também à supremacia gnosiológica moderna – a colonialidade. É preciso deglutir todo pensamento estabelecido como verdadeiro, como lei. É preciso não se deixar oprimir pela cultura acadêmica dominante do norte, conforme também é explícito no texto de Aníbal Quijano (2007) *“Colonialidad del poder y clasificación social”*, que aponta que colonialidade do poder se configura com a conquista do continente americano e compõe o padrão de dominação e de poder da modernidade.

Para tanto, a visão anticolonial colabora para a compreensão dos saberes e do cotidiano educativo dos povos do sertão, por valorizar os modos de ser, de produzir sentidos e de saberes, por não admitir o avalassamento dos povos do novo

mundo, que os desqualifica e os nega ontologicamente em misturas que desvaloriza e omite as experiências da legitimação dos feitos de outros povos, que são invisíveis pela tradição epistemológica europeia.

A epistemologia do Sul deve passar a ser o Norte para nossas pesquisas e estudos. Agregado a essa visão epistemológica, merece relevo a contribuição do movimento antropofágico, o qual apresenta uma linguagem não catequizada contra o imperialismo e teve como seus principais representantes na literatura, Oswald de Andrade e Raul Bopp; na pintura, Tarsila do Amaral; e na música, Villa Lobos. Representa uma espécie de antídoto contra o imperialismo e contra a forma de dominação dos sujeitos.

Não se pode estar no mundo com o mundo e com as outras pessoas de modo neutro, sempre há perguntas para serem feitas. Assim, não se pensa em uma (mono)cultura universal e faz-se necessário (re)conhecer as culturas produzidas no Brasil profundo. Paulo Freire (2016) já observava no seu livro *“Pedagogia da Autonomia”* que estar no mundo implica fazer história, cultura e presença no mundo.

Estar no mundo sem fazer histórias, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 2016, p. 57-58).

O fato de Leonardo estar no sertão o fez tratar a sua presença aprendendo, ensinando, construindo conhecimentos para ampliar as compreensões perceptivas e considerar as fontes teóricas, documentais e estatísticas como pistas para o entendimento do cotidiano e não como uma verdade única e rígida.

Para expandir os saberes e os conhecimentos, ele conversou com as pessoas anônimas, viu aquilo que saltou aos seus olhos, ouviu aquilo que estava nas entrelinhas, percebeu aquilo que pode ser narrado e sentido em suas relações complexas. Essa ação de observação e conversas como caminhos da pesquisa, nos (des)encontros e (re)encontros, proporcionou ao pesquisador-conversador opções epistemológicas que registram, narram e editam a compreensão coprodutiva de sentidos. Para tanto, buscou conectar aquilo que foi ouvido, falado, percebido, verificado, lido, sentido e compreendido em uma relação complexa de produção do conhecimento de(s)colonial na perspectiva ecologista de educação, que carrega em

si uma postura antropofágica de devoração daquilo que está solidificado nas universidades. Por isso, ele não admitiu neutralidade científica¹², pois a singularidade que nele existe, está presente nas etapas do processo investigativo ocorrido nos (des)encontros das relações sociais construídas no cotidiano do estudo, além de se perceber pelos olhares, falas e ações das pessoas. E isso o atravessou fortemente pelo fato de que, conforme Spink (2003), o cotidiano e a ideia campo-tema se colocam como pesquisador, como integrante da pesquisa, como ser que vivencia o ambiente e o espaço da pesquisa. Leonardo não se posiciona como simples observador que se distancia do campo para produzir resultados previsíveis.

1.3 Narrativas ficcionais em **rotas não lineares**

O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas.

Michel Foucault

A participação no Grupo de Pesquisa “Núcleo de Investigação da Narrativa (NINA)”, UEMA/CNPq, lhe apresentou os estudos das teorias narrativas em um sentido amplo, que compreende manifestações literárias e não literárias em diversas formas de expressividade e nos elementos da narrativa¹³. E sua atuação no Grupo de estudos Perspectiva Ecologista de Educação potencializou a compreensão de que as conversas do cotidiano permeiam os diversos domínios da interação social e são dotadas de riquezas e peculiaridades entre os laços que vivenciam e (re)criam a condição da narrativa.

¹² A neutralidade científica surge com o Positivismo em que o pensamento objetivo suspende o subjetivo ao negar os juízos de valores e as intencionalidades dos pesquisadores na produção de conhecimentos científicos válidos. A neutralidade científica nas pesquisas com o cotidiano escolar é uma ilusão, por ser uma noção hegemônica, ao indicar que a postura do cientista seja imparcial e nula diante dos seus pré-conceitos. A neutralidade científica é compreendida como uma forma colonial de dominação dos saberes pela força de poder que circula pelo meio social e adentra em vários espaços (FOUCAULT, 1995). A “[...] neutralidade científica tem historicamente servido à manutenção do poder de uma classe social sobre outra” (CORONA; NUNES; ROCHA, 2013, p. 28).

¹³ Para a elaboração da tese, utilizou-se três elementos da narrativa: Narrador (Lídimo assume a posição de Narrador, ele é o alterego do pesquisador Leonardo), Cenários (Ambiente físico e real por onde Leonardo teve experiências empíricas; social, representado pelo espaço dinâmico de interação com vários sujeitos; psicológico, espaço onde as tramas aconteceram e abrangem a produção de sentidos das suas vivências, sentimentos e pensamentos) e as diversas Personagens (Lídimo; Leonardo Pesquisador; personagem-tipo, composta pelas pessoas do sertão, estudantes, egressos da universidade entre outras e personagens secundárias).

O pensamento de Peter Spink (2003, p. 38) destaca a existência de muitas formas de narrar e entende que a ciência, além de ser um modo de narrar, pode (re)narrar a experiência ou a tradição, porque o (re)narrar “[...] acadêmico é um narrar de maneira escrita do narrar oral, da conversa, da visita, do material, da materialidade, dos achados e perdidos”.

Na produção investigativa deste trabalho foram adotadas duas formas de narrativas. A primeira se relaciona com a sua bio:grafia, quando ele escreve cartas sobre as suas memórias que fizeram ser o que ele é atualmente, e também porque ele encontrou uma forma de se sentir livre na escrita e seguro, ao mesmo tempo, ao refletir a sua prática de viver como uma exercício de renovação da sua presença no mundo. A escolha por cartas foi inspirada quando realizou a leitura do livro *“Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis”*, de Paulo Freire (2012), e fortalecida com a leitura da tese de Ariane Diniz Silva (2020) *“Cartas para Paulo Freire e sua rede: o cotidiano de extensão em uma universidade comunitária”*; de José Carlos Moura (2014) *“Cartas para J e K: contribuições de um professor universitário à educação ambiental”* e o livro organizado por Tânia Aversi e Walter Almeida (2019) *“30 anos no quintal – trajetórias atravessadas pela educação ambiental”*.

A segunda forma adotada, a narrativa ficcional, surgiu com a leitura do livro *“Ecologistas”*, de Reigota (1999a), que o possibilitou depreender que, no cotidiano, se encontra uma riqueza de dados, já que toda e qualquer expressão humana é reflexo das suas representações e de estar no mundo. A expressão “narrativas ficcionais”, cunhada por Marcos Reigota (1999a), não é compreendida como algo que camufla e/ou falseia a realidade, mas sim como um caminho [método] para a produção, elaboração de textos que carrega em si algo construído, criado. Essa criação é um produto das sensações, informações ouvidas, lidas, pensadas e grafadas que se inserem, de forma comprometida, com a caça hermenêutica [jogos interpretativos].

Da ficcionalização e embaralhamento de fontes, algumas pistas são visíveis: o trabalho de justaposição e a montagem que requerem é eminentemente ético e político; narrativas ficcionais não tomam a oposição entre público e privado como obstáculo, ainda que esta permaneça sendo um dilema constante; narrativas são diferentes de descrições e de explicações, elas permitem acompanhar e convidam ao engajamento ativo. Textos que trabalham ficcionalização funcionam muito bem se trazem os dilemas que carregam na construção das narrativas ao invés de negá-los e

apostarem em histórias simples que encadeiam pessoas, lugares, materialidades sem indagações (GALINDO; MARTINS; RODRIGUES, 2014, p. 308).

Desse modo, Leonardo obteve os seus “dados” em diversos momentos, nas conversas pelos corredores da universidade, na fila do banco, na convivência cotidiana nos municípios que conheceu e onde vive no decorrer de mais de dez anos. Durante esse processo de pesquisar, encontrou múltiplas fontes de dados, que podem apresentar diversos caminhos para investigar.

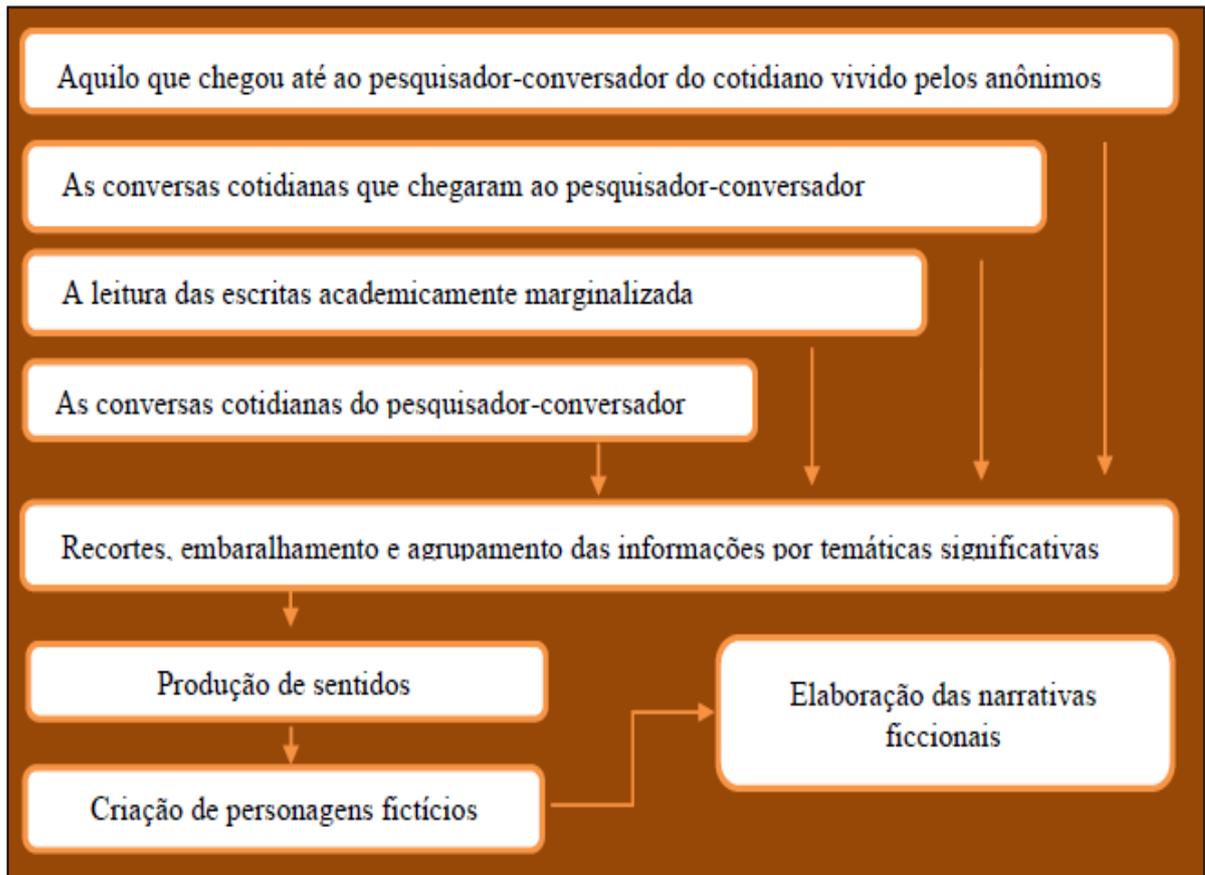
[...] caminhos que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas relações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. (FERRAÇO, 2003, p. 103).

Como forma subversiva, epistemologicamente na cultura dominante das academias, o pesquisador-investigador, de modo integral, libertador e ético, converteu em narrativas ficcionais os relatos juntamente com tudo que ele captou, o que exigiu um maior grau de criatividade. À medida que os relatos foram captados [anotados], a ficção tornou-se presente em histórias contadas de diversas maneiras e com vários desdobramentos (REIGOTA, 1999a). O conjunto anotações realizadas são “fragmentos (em formato de tópicos, trechos de fala, fluxos), que posteriormente são submetidos a uma organização narrativa” (MEDRADO; SPINK; MÉLLO, 2014, p. 282).

O mapa mental “Esquema utilizado para apresentar as narrativas ficcionais”, apresenta as etapas organizadas por Leonardo para a elaboração das suas narrativas, são entendidas como uma tática capaz de recapitular as experiências cotidianas e as formas de narrar as tramas. A narrativa das tramas atravessadas, unidas, distanciadas e vistas consideraram a sua observação como a prática do espaço, sensível, consciente, dialógica, comprometida e também performática que estimula potencialmente o eNvoLvimEnTo de quem lê os ‘grafados’.

Nesse processo, as narrativas se movimentam em um processo no qual nenhuma das personagens será encontrada na vida real, mas cujas identidades são possíveis de serem identificadas ou reconhecidas pelas pessoas que colaboraram com detalhes dos seus modos de viver, sentir, agir, enfim, com a sua cultura.

Esquema utilizado para apresentar as narrativas ficcionais



Fonte: Elaboração própria

A utilização das narrativas ficcionais favoreceu um exercício constante de (re)escrita rica e prazerosa, por ser estimulado a acolher atentamente os lugares onde seus pés, suas leituras e sua escrita possam leva-los. Com efeito, as narrativas ficcionais embaralharam dados e editaram textos de fatos vivenciados no cotidiano e apresentaram o resguardo da identidade das pessoas e dos locais visitados, por ter uma postura de tratamento analítico com princípios éticos. Nessa edição, os episódios foram entrelaçados de modo a constituir cenários e pessoas anônimas, pois, nessas narrativas, as personagens foram criadas com fragmentos arqueológicos do cotidiano dos sertanejos com quem o pesquisador teve contato e conversou.

Os atravessamentos da narrativa com a bio:grafia de Leonardo deram sentido às suas experiências, que se reinventam nos itinerários do planejamento da pesquisa, conforme propalado por Maria da Conceição Passeggi (2013). Nessas rotas as palavras ouvidas e proferidas se abraçam em narrativas que reforçaram o seu pertencimento como professor-pesquisador-conversador, uma vez que as

narrativas valorizaram as pessoas, as histórias, o ambiente sociocultural nas investigações cotidianas de compreensão do mundo convertida em palavras abraçadas pelos eventos narrativos.



As palavras ouvidas, faladas, retumbadas no cotidiano; palavras emergidas das memórias e das histórias sertanejas atravessadas na bio:grafia de Leonardo, encontram-se abraçadas e exalam perfumes (p.a.r.a)fraseados das ideias não comportadas, muitas vezes trazidas pelo vento, outras vezes escavadas e escovadas, pequenas, potentes, retumbantes nas tramas das narrativas ficcionais que expressaram episódios narrativos que considera a dinâmica dos lugares, na bio:grafia e na produção de sentidos do pesquisador.

O episódio narrativo se refere ao espaço em que as histórias, memórias, observações, diálogos, sensações foram se mostrando no cotidiano do pesquisador-conversador. Para a elaboração textual da tese, elencaram-se os seguintes elementos da narrativa: História, que abrangeu as personagens envolvidas em acontecimentos, ao empoderar o narrador e lhe permitir palavras, vozes e posicionamentos em diferentes discursos que se interpõem nas tramas; Discurso, com a forma específica como a pesquisa foi apresentada em suas várias formas, por exemplo, cartas, relatos, observações, e explorou sentimentos, sensações e

percepções que resguardam as identidades das pessoas – com a utilização das narrativas ficcionais – com quem Leonardo conversou; Significação do pesquisador, que ocorreu nas suas experiências de leitor do mundo e das letras, que não adotou a neutralidade científica na investigação qualitativa. Conseqüentemente, o externo adentrou em sua escrita e imprimiu sua interpretação política, social, cultural no cotidiano estudado, dito de outro modo, os atravessamentos bio:gráficos.

Esquema apresentado para elaborar as narrativas ficcionais



Fonte: Elaboração própria

Os dados advindos dessa dinâmica serviram como base para elaboração dos elementos: bio:grafia; Dinâmica dos lugares; Produção dos sentidos. Todos esses elementos compuseram as tramas do tecido epistemológico advindo das rotas arqueológicas. Este termo foi utilizado para apresentar as camadas ou fragmentos encontrados ou escavados para compreender os aspectos cotidianos da educação sertaneja nos seus aspectos, assim estabelecidos: 1. Silêncios declarados em terras distantes; 2. Nos rastros da educação sertaneja; 3. Fragmentos do cotidiano escolar sertanejo.

2 ARQUEOLOGIA DO EU

a
minha
arqueologia
 ... vez ou outra
 ... em outras vezes
 ... em várias vezes
 ... no discurso sentido
 ... mãos estendidas
 ... nos rastros perdidos
 ... nas manifestações exaltadas
 ... olhares compassivos
 ... nos modos específicos
 ... das temporalidades
 ... des com ti nu -
 idades
 ... sorrisos, lágrimas, surpresas...
 ... espaços abertos
 ... tesouros encontrados
 ... coração apertado
 ... olhos marejados
 ... uma palavra: arqueologia
 ... eu, outra palavra
 ... episódios que se escrevem
 ... sujeitos que (des)a-p-a-r-e-c-e-m
 ... minha arqueologia pulsa
 ... em noites atormentadas
 ... em rotas não planejadas
 ... deixa pelos caminhos
 ... escritas ocultas das coisas vivas
 ... na cumplicidade do tempo
 ... há muito a esperar
 ... o luzir ou o apagar
 ... (a)temporal
 ...amar(r)ação...
 ...da linguagem...
 ...das escavações das palavras
 ...prazerosas
 ...vivas
 ...lidas
 ...nos limites da arqueologia do eu.

2.1 Palavras escavadas pelo vento

Escrever para mim nunca foi uma coisa fácil. Foi difícil durante muitos anos da minha vida. Muito prazerosa, mas muito difícil.

Ana Godoy

Ao som ambiente originado da vitrola, da canção “Carolina”, da voz de Papete¹⁴ (<https://www.letras.mus.br/papete/carolina/>), Leonardo revelou que escrever não é uma atividade fácil, mas é prazerosa à medida que as ideias e reflexões vão fluindo nas aventuras da arte de contar-se (RAGO, 2013). Fazer a escrita de si mesmo é uma ação dificultosa pela finura com que certos acontecimentos se envolvem em miudezas que (re)cruzam pelos tempos e estão vivas pelas suas memórias que se desnudam pelos caminhos andarilhados, sentidos, vividos...(YANG; REIGOTA; BARCHI, 2018). O caminho que ia seguir ainda estava incerto, talvez planejá-lo era o menos importante, ele se desenharia em sua mente guiada pelas sensações de lembrar-se de situações.

Ao pegar o seu caderno de anotações, indicou pontos que saltavam às suas memórias, não obedeceu à ordem sintática ou lógica ao registrar o seu passado. Nesse jogo, o sentido não estava encarcerado em intenções e significados precedentes, e sim no encontro do (re)conhecimento das diferenças. A narrativa sobre si mesmo é atravessada por outras vozes, por diálogos com outros cotidianos. Era como se vomitasse a sua identidade narrativa entrelaçada pelos cotidianos educativos, e extraísse do vômito temas com que construiu os fios que reuniram, de modo síncrono, a sua bio:grafia.

Com tamanha excitação que ficou, com a efervescência dos pensamentos, que, só ao amanhecer do dia, logrou adormecer. Acordou com o soar insistente do interfone, consultou o relógio, já eram quase 13 horas. Não atendeu ao chamado, para ele naquele momento era o que menos importava. À certa altura, com as emoções rascunhadas no caderno, assaltou-o a dúvida: “**Quais cotidianos ventilam em mim?**” Refletiu, buscou um percurso possível, agora um pouco mais calmo, o silêncio cirandou e então escreveu:

¹⁴ Papete é o nome artístico de José de Ribamar Viana. Nascido em Bacabal-MA, em 1947 e falecido em 2016, em São Paulo, foi um compositor, percussionista e cantor que divulgou a cultura maranhense na música. A música que Leonardo ouvia na vitrola era “Carolina” e encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3WFLXnr8Npk&t=35s>

...Pulso, pulsante, pulsado, pulsações, sem sanções, sensações!
Giros que compõem pensamentos, lembranças...
Afirmações no mundo, que se apresentam nas singularidades...

A partir desse sentimento registrado em palavras, as pulsações sobressaltavam seus pensamentos e a incumbência de escrever sobre sua trajetória lhe exigiu uma ação complexa de lembrar e (re)vi-ver fatos em um espaço potencialmente hermenêutico tomado pelos percursos. A escrita de si, através de memórias, não se esgota em si mesma, estende suas fronteiras para além, por se tratar de um processo reflexivo.

A apropriação que Leonardo faz de si é o seu patrimônio existencial, é a sua reflexão, sua história de vida e seus atravessamentos. Escrever suas lembranças é comunicar seus planos, saberes, conhecimentos e vivências. São os movimentos da sua bio:grafia! É a tentativa de narrar sua presença no mundo e suas relações existenciais, políticas, profissionais que o identifica como sujeito da história.

Esses movimentos bio:gráficos trazem ao espaço público, circulações ajustadas pelo seu pertencimento político, pedagógico e ético como ser-pesquisador-conversador. Através das narrativas bio:gráficas, (re)constituiu-se e (re)identificou-se como sujeito em *devires* e coberto de pusilanidades, acrescentamentos, recuos, interações, intercessões e subjetividades em construções.

Mergulhar nas memórias do percurso da sua bio:grafia arvoreceu e aflorou a necessidade de narrar lugares, acontecimentos e fatos vivenciados, de identificar em seus caminhos o (trans)curso da escrita e (re)mergulhar no interior da sua existência. No percurso do (não) encerramento da escrita, rememora atravessamentos e pertencimentos que se entrelaçam no campo-tema e nos caminhos da sua vida profissional.

Peter Spink (2003) utiliza a expressão campo-tema como uma rede intrincada de sentidos, elaborada em processos dialógicos sobre o tema da pesquisa, que se situa em um tempo e lugar histórico. O campo assume o próprio tema de estudo; por

esse motivo, o pesquisador está no campo o tempo todo, interconectados em vozes, olhares, lugares e momentos diferentes que se deslocam no cotidiano vivido.

Nesses atravessamentos e pertencimentos, a aproximação epistemológica de Marcos Reigota (2011) com Peter Spink (2003 e 2008) proporcionou ampliar sua compreensão sobre a pesquisa, que vai se constituindo nas curvas sinuosas encontradas pelos caminhos investigativos. Não se trata de um único caminho, mas de vários, guiados pelo campo-tema. O campo assume a causalidade intersubjetiva, que é (inter)conectada em falas, ambientes e diversos momentos que não carecem ser conhecidos uns dos outros. A partir desses atravessamentos que se entrecruzam, (des)conectam e (re)conectam, surgiu a ideia de chamar esse caminho, o qual o campo-tema acompanha pelos percursos da vida, de bio:campo-tema.

O seu bio:campo-tema, ou o seu ambiente-assunto, que construiu no cotidiano uma vida de indefinidos contornos, mosaicos, contribuições que se emaranham em férteis terrenos, que desnudaram a vida escrita: pulsante, reluzente, cintilante, ofegante, transpirante... são caminhos, são *devires*, movimentos das curiosidades, das indagações do professor, do pesquisador-conversador¹⁵ e construtor do cotidiano.

E que cotidiano é esse? O cotidiano abrange o mundo diário, formado de pessoas, falas, gestos que abrem as invenções das “artes de fazer” (CERTEAU, 1998), é a complexidade da vida ordinária. É o intercâmbio de saberes, vivências, leituras e confrontos frente a um espelho de múltiplas faces, fragmentados, alterados à medida que a vida ordinária se entrecruza com as transmissões ancestrais, em várias histórias, memórias e acontecimentos que se revelam em lembranças de um “homem comum” (GULLAR, 2012), feito de coisas vividas...

¹⁵ Pesquisador-conversador é aquele que não utiliza de técnicas formais para coletar dados como, por exemplo, entrevistas, grupos focais, aplicações de questionários e formulários; é o sujeito que se reconhece enquanto integrante do cotidiano de outros sujeitos e na sua ação de interagir com as pessoas e com os lugares utiliza-se da comunicação corriqueira para aprender sobre as pessoas e os lugares sem se sobrepor enquanto pesquisador.

Homem comum

Ferreira Gullar

Sou um homem comum
 de carne e de memória
 de osso e esquecimento.
 Ando a pé, de ônibus, de táxi, de avião
 e a vida sopra dentro de mim
 pânica
 feito a chama de um maçarico
 e pode
 subitamente
 cessar.

Sou como você
 feito de coisas lembradas
 e esquecidas
 rostos e
 mãos, o guarda-sol vermelho ao meio-dia
 em Pastos-Bons,
 defuntas alegrias flores passarinhos
 facho de tarde luminosa
 nomes que já nem sei
 bocas bandeiras bananeiras
 tudo
 misturado
 essa lenha perfumada
 que se acende
 e me faz caminhar

Sou um homem comum
 brasileiro, maior, casado, reservista,

e não vejo na vida, amigo,
nenhum sentido, senão
lutarmos juntos por um mundo melhor.

Poeta fui de rápido destino.

Mas a poesia é rara e não comove
nem move o pau-de-arara.

Quero, por isso, falar com você,
de homem para homem,
apoiar-me em você
oferecer-lhe o meu braço
que o tempo é pouco
e o latifúndio está aí, matando.

Que o tempo é pouco
e aí estão o Chase Bank,
a IT & T, a Bond and Share,
a Wilson, a Hanna, a Anderson Clayton,
e sabe-se lá quantos outros
braços do polvo a nos sugar a vida
e a bolsa

Homem comum, igual
a você,

cruzo a Avenida sob a pressão do imperialismo.

A sombra do latifúndio
mancha a paisagem,
turva as águas do mar
e a infância nos volta
à boca, amarga,
suja de lama e de fome.

Mas somos muitos milhões de homens
comuns

e podemos formar uma muralha
com nossos corpos de sonho e margaridas

Leonardo declarou que o caráter social das memórias depende da relação eu-tu-nós, das histórias lidas, contadas, vivenciadas, pois a memória individual é uma manifestação singular do coletivo e o caráter social da memória deixa entrever que a memória é coletiva (HALBWACHS, 1990). As lembranças e os modos de se perceber no mundo e com o mundo são constituídas de um entrelaçado de experiências registradas no nosso tempo e na nossa história, independente de cronologia.

A partir desse pensar, se inspirou em Alfredo Bosi (1992) ao colocar em xeque o significado de datas. O que são datas? Podem ser pontas de icebergs, estrelas cintilantes no negro céu, podem ser folhas de árvores frondosas que estampam o chão do cerrado. Mas de onde vem a força das datas? Não vem de registros numéricos, não obedece fielmente a uma ordem cronológica, pode estar oculta e subjetiva, expressa-se em rotas indicadoras daquilo que se chega com o vento, que anda por terras distantes e que despropositadamente conversa sem pressa com descobertas realizadas pela arqueologia do eu.

2.2 Para uma arqueologia ecologista antropofágica

Ferido de tanto havido, tenho saudade do que não houve.

Salgado Maranhão

Desde criança, Leonardo sempre se questionou quem ele é? De onde veio, para onde vai? Qual a origem do cosmo? Qual é o seu lugar no cosmo? Perguntas amedrontadoras! A busca pelas respostas fica a critério de cada pessoa, cada um perquire rotas para descobri-las, seja pela ciência, seja pela filosofia, seja pelo estudo da espiritualidade... Mas, de todos os sentimentos que ele viveu, o que mais trouxe aprendizagens foi o ato de ele pertencer, no sentido de aceitação das limitações, falhas e qualidades.

Nas tramas que respiram e transpiram, lembra que, nas aulas do segundo grau [ensino médio], nas disciplinas de exatas, sempre se questionava: “de onde surgiram as fórmulas, qual foi a conjuntura para se pensar logicamente assim?” Acreditava que compreender o contexto poderia colaborar para o seu processo de aprendizagem e tornaria as aulas mais saborosas. Entretanto, nesses caminhos

indagativos sobre os saberes institucionalizados, foi compondo significados para o mundo, sua própria existência e seu pertencimento.

O contato inicial que ele teve com o curso de Filosofia lhe propiciou potencializar as suas capacidades reflexivas e investigativas, por examinar as raízes dos saberes e dos conhecimentos na perspectiva do todo e relacionar os seus diversos aspectos. Nessa seara, “[...] enquanto as ciências examinam “recortes” da realidade, a Filosofia, além de poder examinar tudo (porque nada escapa ao seu interesse), também visa o todo, a totalidade” (MARTINS; ARANHA, 2002, p. 107). A escolha pela Filosofia aconteceu pela (re)conexão com o mundo, por meio dos livros, das pessoas, dos desdobramentos de sua vida cotidiana. Apaixonou-se pela Filosofia por ela ajudar a compreender que não existem conhecimentos prontos e acabados e que há minúcias nos modos de pensar e de (re)aprender a ver o mundo.

A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta "profundidade" quanto um tratado de filosofia. Nós tomamos em nossas mãos o nosso destino, tornamo-nos responsáveis, pela reflexão, por nossa história, mas também graças a uma decisão em que empenhamos nossa vida, e nos dois casos trata-se de um ato violento que se verifica exercendo-se (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19)

Na graduação, suas reflexões percorreram os pré-socráticos, cujo objetivo central era entender o universo e os fenômenos da natureza. O movimento filosófico grego iniciou pela busca por respostas às questões sobre a *physis*¹⁶, inaugurando a tradição filosófica naturalista, pela busca do radical, do fundamental – o elemento material que está presente em todas as coisas. Essa forma de pensar, de certo modo, revela uma relação primitiva e estreita com o *oikos*, que significa “casa ou lar” e *logos*, o “estudo ou ciência de alguma coisa”

Com o pensamento grego representado por Platão e Aristóteles, apesar de focarem nos elementos racionais, percebeu que as preocupações com a tradição naturalista não foram totalmente rompidas, pois buscavam explicações sobre a natureza humana e as suas relações em diversos âmbitos, por exemplo, ético, político, lógico, entre outros. Com a história da Filosofia Moderna, foram retomados os pensamentos naturalísticos com as problematizações elaboradas pelos

¹⁶ A *Physis* pode ser entendida como natureza, mas o seu significado é mais abrangente, pois também é referido a realidade que se encontra em *devenir*. O desafio dos primeiros filósofos gregos – os pré-socráticos – eram o de encontrar o princípio de todas as coisas, sobretudo pela natureza e pelos seus processos naturais, pela gênese.

pensamentos racionalistas e mecanicistas, surgindo outras formas de pensar com mais segurança a ciência, afastando-se das influências religiosas da Idade Média as propostas epistemológicas e científicas (ABRANTES, 1998; REALE; ANTISERI, 1990).

Nesse percurso, percebeu-se uma virada no pensamento dos filósofos, cientistas, artistas [as relações dos seres humanos com a natureza, pela contemplação, admiração ou até pela sua exploração]. Os ditames do mundo moderno contrapunham-se à natureza selvagem. Sair do campo e ir para a cidade passou a ser visto como um ato civilizatório. Logo, esse modo de pensar e agir indicava que, em meados do século XVII, as montanhas eram adjetivadas na sociedade como “[...] estéreis, deformidades, verrugas, furúnculos sobre a face da terra” (TOMAS, 1988, p. 307). Com a eclosão do novo modelo de produção articulado com a ciência moderna, ganhou preponderância a dinâmica do desenvolvimento econômico.

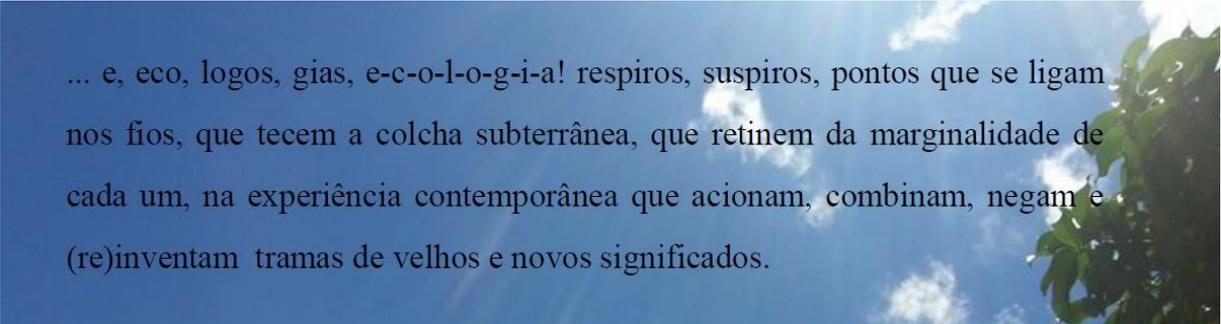
A humanidade ingressou na modernidade com novas formas de pensar epistemologicamente, politicamente, socialmente e educativamente, e, como consequência dessa postura, surgiram novos problemas de ordem ecológica. A humanidade se sentiu ameaçada pelo poder destrutivo do ambiente com as bombas atômicas que caíram sobre Hiroshima e Nagasaki no final da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Remeter às guerras o fez lembrar-se das aulas de Filosofia Política, mais precisamente de Hobbes (2003), para quem a humanidade vivia em estado de natureza e o estado natural é descrito como um lugar de guerrilha de todos contra todos. Porém, as explicações dos seres humanos como lobos dos próprios seres humanos ou do ser humano bom por natureza e a sociedade que o corrompe não satisfaziam suas curiosidades.

O contato com a leitura de Heidegger (1999), na obra “*Ser e Tempo*”, fez perceber que somos seres concretos, situados, abertos e volvidos para todas as direções. Os seres humanos podem romper barreiras, transcender e valorizar modos de pensar distintos. Era preciso pensar de modo a ultrapassar as armadilhas que o racionalismo-imperialista havia criado e direcionar os olhos para o pensamento latino-americano, até então não trabalhado na graduação.

Em meio ao cotidiano acadêmico na PUC-Goiás com os estudos da Filosofia, reuniu-se com quatro colegas para conhecer o Memorial do Cerrado – museu que estampou um cirandar cultural em seus modos de pensar, por retratar os aspectos

ecológicos e culturais desde a origem da Terra até a chegada dos portugueses em terras brasileiras. Caminhar pelo memorial lhe oportunizou uma viagem à cultura do Cerrado goiano, às suas formas de ocupação, ao seu bioma e aos modos de os indígenas e os desbravadores se relacionarem com a natureza e com a sociedade. A visita ao Memorial do Cerrado despertou conexões com os dizeres do professor de Ética, segundo o qual o princípio da responsabilidade de Hans Jonas (2007) era diferente dos princípios éticos da Filosofia antropocêntrica, por estabelecer a necessidade de uma crítica do humanismo e o reconhecimento dos direitos da natureza. Nesse sentido, a submissão da natureza pela humanidade, pelo bel-prazer e pela felicidade o levou a pensar que não se pode sacrificar o futuro em favor do presente.

No decorrer da aula, ele se reportou a uma viagem gnosiológica e, ao olhar para o passado, registrado em documentos e livros, representado na música e no cinema, pôde ouvir os gritos e o cheiro de sangue criados às custas do genocídio indígena e da coisificação humana representada pela escravidão africana, pela opressão dos mais frágeis e necessitados em uma espécie de pensar a história da humanidade brasileira na perspectiva ecologista. No entanto, subitamente, uma colega o desperta para o cotidiano da sala de aula, quando ele registrou em seu caderno o que havia compreendido sobre a ecologia:



... e, eco, logos, gias, e-c-o-l-o-g-i-a! respiros, suspiros, pontos que se ligam nos fios, que tecem a colcha subterrânea, que retinam da marginalidade de cada um, na experiência contemporânea que acionam, combinam, negam e (re)inventam tramas de velhos e novos significados.

A partir dessa associação de pensamentos circulantes sobre a ecologia, Leonardo direcionou seus estudos para a educação ambiental no mestrado. Na época do mestrado, leu e encantou-se pelo livro *“Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina: um estudo de suas representações sociais”*, de Marcos Reigota (1999b, p. 103), que considera a ecologia como uma filosofia do movimento social que agrupava militantes e estudiosos admitidos como ecologistas e mostra que “as

opções políticas, econômicas, sociais, culturais, científicas e artísticas estão entrelaçadas e repercutem de uma forma ou de outra em todos.”

Já no doutorado, em sua participação no Grupo de Estudos “Perspectiva Ecologista de Educação”, o professor Marcos Reigota fez menção ao livro “*As três ecologias*”, de Felix Guatarri (1999), cuja leitura potencializou o entendimento sobre ecologia ao ampliar sua visão da relação entre as pessoas e o ambiente, marcada por dimensões sociais, ambientais e subjetivas denominadas de ecosofia. Reforça-se, assim, o rompimento com o modelo ambiental dualístico de mundo, herdada da *res extensa* e *res cogitans* cartesiana¹⁷. A inclusão da subjetividade humana não se resume a preservar a natureza, mas também a considerar as ações contínuas de (re)singularização das pessoas e (re)tomar a confiança humana de autopreservação, autocuidado, o sentido de viver no planeta e de estar vivo nele, de ter consciência do real objeto da economia, da opressão, da degradação e da cultura do medo¹⁸.

Imagem do céu na Universidade de Sorocaba



Fonte: Fotografia própria

¹⁷ A *Res extensa* representa o corpo físico, e a *Res Cogitans* representa a parte pensante, intelectual, mental (DESCARTES, [1637] 2001).

¹⁸ A participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Cotidiano Escolar, com a orientação da Profa. Dra. Eliete Nogueira, tinha os ensinamentos de Bauman como eixo central da discussão, que a cultura do medo encontra-se camuflado na convivência das pessoas e não é fácil localizá-lo e removê-lo devido a sua liquidez que possibilita o afogamento das pessoas nas crenças de uma falsa sensação de liberdade, da propagação das desconfianças, do ódio, da vitimização, da fatalidade, e isso, fortalece a indústria do medo como estratégia política e comercial de extração de vantagens dessa condição (BEZERRA, 2019).

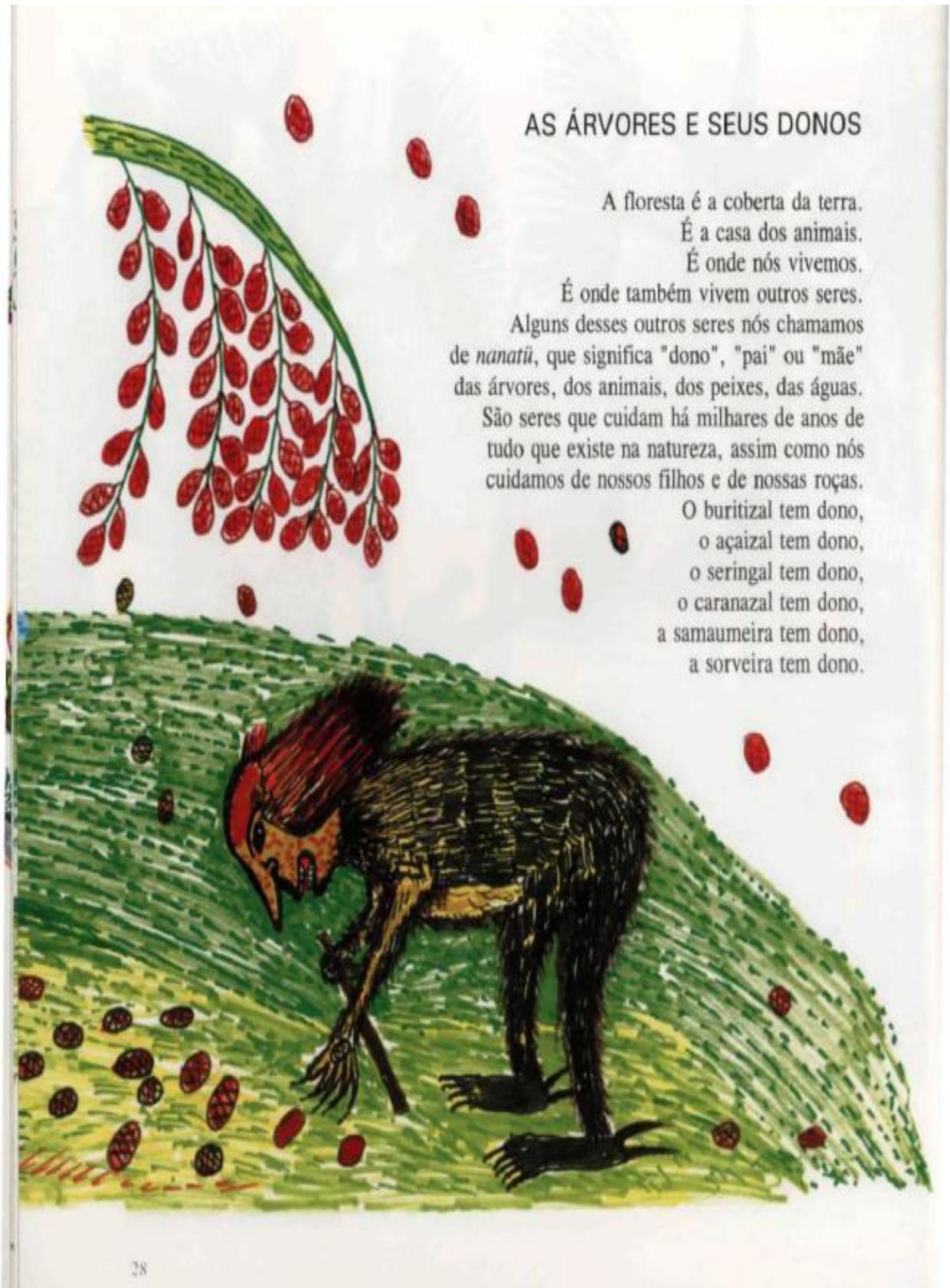
Em agosto de 2019, Leonardo estava atento às aulas da disciplina “Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar”, na Uniso, quando repentinamente o ambiente da sala escureceu. Ao sair e olhar o horizonte, parecia que, a qualquer momento, o céu iria despencar sobre a humanidade¹⁹, fato que o remeteu às palavras lidas no livro “*A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*”, de Kopenawa e Albert (2015). Estas chamaram-lhe a atenção para a necessidade social, política, pedagógica e subjetiva em considerar o que se ecoa no cotidiano do sertão, em suas complexidades ecologistas. Contudo, a metafísica xamânica reportou as lembranças de pesquisador ao texto “*As árvores e seus donos*”, que estampa a página 29 do “*Livro das árvores*” (GRUBER, 1997).

Em ambas as obras, o pensamento ontológico circunda a realidade e aquilo que não pode ser visto pelas pessoas, em uma espécie de mitologia ameríndia ao indicar que a humanidade não é dona do cosmos e da natureza, mas se integra como parte deles.

[...] Na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os *xapiri*, os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol! É tudo o que veio à existência na floresta, longe dos brancos; tudo o que ainda não tem cerca. As palavras da ecologia são nossas antigas palavras, as que *Omama* deu a nossos ancestrais. Os *xapiri* defendem a floresta desde que ela existe (consultar n. 34 do livro). Sempre estiveram do lado de nossos antepassados, que por isso nunca devastaram. Ela continua bem viva, não é? Os brancos, que antigamente ignoravam essas coisas, estão agora começando a entender. É por isso que alguns deles inventaram novas palavras para proteger a floresta. Agora dizem que são a gente da ecologia (consultar n. 35 do livro) porque estão preocupados, porque sua terra está ficando cada vez mais quente. [...] As palavras da ecologia, para eles, eram achar que *Omama* tinha criado a floresta para os humanos vierem nela sem maltratá-la [...] Somos habitantes da floresta. Nascemos no centro da ecologia e lá crescemos. [...] sem ecologia, a terra esquenta e permite que epidemias e seres maléficos se aproximem de nós! (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 480)

¹⁹ Para saber mais, consulte a reportagem “Pesquisadores descrevem fenômeno que escureceu SP e sua relação com as queimadas na Amazônia”, em: <https://www.oeco.org.br/noticias/pesquisadores-descrevem-phenomeno-que-escureceu-sp-e-sua-relacao-com-as-queimadas-na-amazonia/> e também “Dia vira 'noite' em SP com frente fria e fumaça vinda de queimadas na região da Amazônia”, em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/19/dia-vira-noite-em-sao-paulo-com-chegada-de-frente-fria-nesta-segunda.ghtml>.

Imagem do texto "As árvores e seus donos"



Fonte: Gruber (1997, p. 29)

À luz das palavras estampadas no livro organizado por Jussara Gomes Gruber (1997) e do livro de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015, p. 480) há aproximações de pensamentos e de filosofia nos modos de compreender o mundo e a natureza. A partir desse modo de pensar ancestralizado, evocou-se o pensamento de Ailton Krenak, refletindo que a ecologia considera as nossas experiências cotidianas como comunidade em movimentação pelo mundo, com outras possibilidades de escuta, de sentir, de inspirar e transpirar em caminhadas, ou seja, “pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmo que a gente pode despencar em paraquedas coloridos” (KRENAK, 2019, p. 30)

Saltar de paraquedas coloridos é uma prática de (re)existência ecologista que está fundada nas relações de amizade, de humanidade e de solidariedade, nos enfrentamentos das relações opressoras, de tensões, de conflitos que não dialogam com o movimento de (des)construção de padrões políticos e epistemológicos colonizadores, autoritários e conservadores.

Carta para os leitores

Anápolis-GO, 26 de agosto de 2020.

Queridos/as leitores/as, faz quatro meses que estou próximo dos meus familiares, saí de Sorocaba para passar uma temporada em Anápolis por causa da pandemia do coronavírus. Isso me fez pensar sobre o meu (re)conhecimento como sujeito existente, observador e imaginativo.

Há exatamente 39 anos, eu nasci! A primeira noção do meu mundo se revelou no cotidiano que permeava o ambiente em que convivia, as relações com minha família, com os cães que tinham em casa, com as plantas e com os pássaros que descansavam nas árvores do quintal. Morei em bairro próximo do centro da cidade de Anápolis, em uma rua íngreme estampada pela bisnagueira, pelo abacateiro, pelo jambeiro... Era comum os pássaros visitarem as árvores frutíferas...e também no jardim tinham as samambaias, as roseiras, os jasmims, as flores de maio. Era o típico quintal do interior de Goiás do meado do século XX, que aguçava a minha imaginação.

Sempre fui muito curioso e observador, apreciador do tempo, da natureza e dos acontecimentos. Com frequência, despertava a minha sede por informações, explicações e saberes. Diferente do que se pensava à época - a curiosidade estava relacionada com maus hábitos como bisbilhotice, xeretice - sempre percebi que o fato de ser curioso me proporcionaria o acesso à aprendizagem, por despertar o meu prazer de descobrir, compreender e arquitetar o saber, por des/re/construir conhecimentos; é, como indicado no livro *"Curiosidade e Prazer de Aprender"*, de Hassmann (2006), o movimento das ideias.

Exercitar a curiosidade invita emoções, imaginações, intuições, aguça os ouvidos, acentua meus olhares, adelgaça o olfato e apura tato, admitindo, conforme Paulo Freire (2006), no livro *"Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa"*, a formulação de um conjunto de hipóteses.

O cotidiano se inventa na formulação de hipóteses pela (re)leitura do mundo. São várias formas de lidar com caças não autorizadas pela ciência moderna. O cotidiano interpretativo, inventivo que, de certo modo, desafiava o futuro, por experimentar outras vidas, saía de mim e habitava espaços suspensos pela ausência, um espaço desocupado, aberto, fecundo, tornava-me singularidade incorpórea e me assumia sujeito de mim, exercia a liberdade estética do meu pensar e do existir, resistia "em devir sensações, escapa ao controle na criação de linhas, pontos, luzes" (ROMAGUERA, 2010, p. 70).

Lembro-me perfeitamente como era estar deitado sobre as "pedras de Pirenópolis" que cobriam o chão do quintal da minha casa. Ficava olhando o céu estampado pelas nuvens e me perdia

no tempo. As sóbrias brisas carregavam as brancas nuvens de um lado para o outro como se fossem pedacinhos de algodão que dançavam de forma suave e ganhavam formas aguçantes na minha imaginação. O vento trazia outras nuvens, que, por alguns instantes, pareciam olhar fixamente para mim nesse fabuloso enigma das suas formas e imaginava o que elas poderiam trazer de segredo para mim. Nessa brincadeira, criava personagens, fecundava muitas estórias, narrativas fantásticas que, naquele momento, esbarravam na realidade inventiva. As nuvens em seus devires não me deixavam encarcerar por barreiras porque o vento que as trazia, as (trans)figurava e as levava.

Quem, quando criança, não ficava olhando o céu e imaginando objetos, pessoas, animais nas formas das nuvens? Ops! Um momento, eu faço isso até hoje. E vocês já fizeram, ainda fazem?

Atualmente as "pedras de Pirenópolis" que cobriam o chão não existem mais, mas o fitar do meu olhar continua apurado e observo as imagens que são formadas com as nuvens. Nessa atividade, pude sentir os aromas de infância e a minha boca se encheu d'água, o que me fez remeter às caminhadas para outros cotidianos.

O meu cotidiano é uma rua vazia, um silêncio devoluto que (re)afirmava a minha existência e a sobrevivência diante da pandemia do coronavírus, um despertar para a realidade amuada e confusa, que me transporta ao poema "Meu Despertar", de Ferreira Gullar.

Saio do sono como
de uma batalha
travada em
lugar algum
Não sei na madrugada
se estou ferido
se o corpo
tenho riscado
de hematoma
Zonzo lavo
na pia
os olhos donde
ainda escorre
uns restos de trevas

Enquanto meus olhos insistem em escorrer restos de trevas, lembro que preciso intensificar minhas leituras e minhas formas de sentir o mundo. Preciso voltar para os meus estudos, ainda tenho uma tese para escrever.

Abraços.

Leonardo

Carta para os estudantes de Pedagogia

Anápolis-GO, 2 de setembro de 2020.

Queridos estudantes de pedagogia, cumprimentos pedagógicos!

Quero convidá-los a ouvirem a música "Frutos da Terra", tema de abertura do programa homônimo. A letra, composta por Genésio Tocantins e Hamilton Carneiro, tem a interpretação de Marcelo Barra.

Periquito tá roendo o coco da guariroba
 Chuvinha de novembro amadurece a gabirola
 Passarinho voa aos bandos em cima do pé de manga
 No cerrado é só sair e encher as mãos de pitanga
 Tem guapeva lá no mato
 No brejinho tem ingá
 No campo tem curriola, murici e araçá
 Tem uns pés de marmelada
 Depois que passa a pinguela
 Subindo pro cerradinho, mangaba e mama-cadela
 Cajuzinho quem quiser é só ir buscar na serra
 E não tem nada mais doce do que o araçá dessa terra
 Manga, mangaba, jatobá, bacupari
 Gravatá e araticum, olha o tempo do pequi...

Hoje, pela manhã, pude novamente apreciar a música, a qual fez aguçar a minha memória, uma parte da minha história registrada nas lembranças de infância. Quando criança, gostava de assistir ao programa *Frutos da terra*, que passava nas manhãs de sábado. O programa apresentava a cultura goiana nas entrevistas, na culinária, nos causos, nas modas de viola e nos cantos da terra. A música "Frutos da Terra" apresenta uma riqueza cultural do cotidiano goiano que me fez recordar do tempo em que saía com o meu avô para conhecer as frutas do Cerrado.

A minha capacidade de aprendizagem foi estimulada pelo contato que tive com o meu saudoso avô materno, João, pelas histórias que ele me contava e pelos passeios que ele fazia comigo pela cidade e admirava a beleza dos ipês amarelos.

Era peculiar o modo como ele conversava comigo, me exibia a rotina da cidade e da natureza com os passeios pela "matinha", onde me apresentava as árvores, as flores, os pássaros, os que habitavam o local. Eu adorava fazer esses

percursos, era uma verdadeira viagem, era fantástico como me apresentando o ambiente, me sensibilizando para uma leitura do mundo.

Esses passeios me fazem lembrar o peripatetismo aristotélico, pois me mergulham em formas de aprender-ensinar a ler o mundo. Não me sentia um aluno e não via na figura do meu avô a de um professor, e sim pessoas que estavam se educando, éramos educador-educando e educando-educador. O pensamento de Paulo Freire, no livro *Pedagogia da autonomia*, indica que os educadores precisam ler o mundo com os saberes de vida do meu avô e da sua presença no mundo, que antecedia a leitura da palavra. Assim, eu ia me abrindo ao mundo e, nesse movimento cotidiano, borbulhavam minhas inquietações e curiosidades.

Em cada passeio, meu avô me apresentava novas plantas. Em cada uma das explicações, mais eu exercia a curiosidade que convocava a minha imaginação, fortalecendo as minhas capacidades de comparar e compreender aquele cotidiano vivido. Além disso, ele me estimulava a elaborar perguntas e a refletir, reforçando a dialogicidade, que não se resumia em um vai-e-vem de questionamentos com respostas resumidas e objetivas. Com isso, ele me sensibilizava e, com a minha interação, eu iniciava o processo de conscientização. Hoje percebo que o interesse do meu avô era despertar em mim o potencial de descobrir como sujeito (inter)ativo que o ambiente era fonte de conhecimento.

Em um desses passeios, ele me alertou com a sua fala carregada com o vigor da sua voz *"Leo, você tem que conhecer a natureza, ela está sendo mudada; o que hoje tem, amanhã talvez não terá"*. Nesse dia, ele me apresentou a *Mama-cadela*, árvore nativa do Cerrado, com seu fruto amarelo-alaranjado que serve para tratamento da pele e também para tratamento de vermes e parasitas.

As palavras, os gestos e os modos como meu avô me olhava eram atravessados pelo diálogo amoroso. Assim, fui percebendo que o ato de ensinar e aprender ocorre de modo como aprendia com as vivências narradas pelo meu avô e que ele também aprendia com as minhas inquietações e curiosidades. Paulo Freire (2021) já dizia em seu livro *"Professora sim, tia não - cartas a quem ousa ensinar"* que *"não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende"*.

Sempre fui uma criança curiosa, contemplador da natureza e indagador das coisas últimas. Possuído por uma capacidade de investigar, sempre me perguntava: "o que é isto? como é isto? por que é assim?". Estava em processo de aprender a ver e a entender o mundo, era como se me colocasse em uma postura filosófica frente ao ambiente.

No entanto, nesses caminhos indagativos sobre os saberes institucionalizados, fui compondo um novo significado para o mundo e minha própria existência, nas tramas dos acontecimentos do cotidiano.

Numa dessas curiosidades, eu o questionei: "Vô, mas o que podemos fazer para que tudo isso não acabe?". Meu avô simplesmente respondeu: "Depende de mim, de você e de todos nós, depende da mudança do nosso modo de viver e respeitar a natureza".

Desse modo, queridos estudantes de Pedagogia, declaro que meu processo de conscientização e aprendizagem aconteceu antes da minha ida à escola, pois o contato que tinha com o ambiente e com as pessoas me iniciou em um processo de conscientização sobre o mundo. Ora, ensinar não se resume apenas em aprender a ler, escrever, calcular e sim pensar-no-mundo, comigo, com os outros e mediado pelo mundo.

Abraços cordiais,

Leonardo

Carta para um amigo

Sorocaba-SP, 1º de outubro de 2020.

Querido amigo!

Quem nunca sentiu uma canção aguçando recordações das nossas vidas, dos momentos felizes ou tristes que passamos, dos amores, dos temores e das vivências de um passado guardado em nossas memórias?

A música "Xote ecológico", de Luiz Gonzaga, fez-me viajar e despertar um ponto de vista ecológico da criança que existe em mim.

Não posso respirar, não posso mais nadar
 A terra tá morrendo, não dá mais pra plantar
 Se planta não nasce se nasce não dá
 Até pinga da boa é difícil de encontrar
 Cadê a flor que estava ali?
 Poluição comeu.
 E o peixe que é do mar?
 Poluição comeu
 E o verde onde que está?
 Poluição comeu
 Nem o Chico Mendes sobreviveu

Ouvir essa canção me fez lembrar os ipês que continuam a estampar o cenário urbano da "cidade de Ana", quando pela primeira vez, no ônibus da escola, estudantes, mais adiantados do que eu, falavam em ecologia. Essa palavra ecoou diversas vezes em minha mente durante as aulas no extinto ensino de primeiro grau. A mídia também divulgava maciçamente as questões ambientais da ECO-92; a cobertura jornalística instigava o meu esclarecimento sobre o que seria o evento, e a presença dos militantes e ambientalistas também foi motivo de várias matérias. De alguma forma, percebia uma ligação nas mais diversas áreas, os saberes se esbarravam em outros, adentrando, como forma de proporcionar um diálogo produtivo.

Em uma aula de ciência, as palavras saltaram pelos meus lábios e perguntei à professora quando a turma iria desenvolver uma atividade sobre ecologia. Após a pergunta, o silêncio pairou na sala, parecia que eu estava ouvindo o sangue percorrer pelas minhas veias, quando ela simpaticamente respondeu que, em breve, trabalharia com ecologia.

O tempo passou e, certo dia, depois do recreio, a professora propôs para a turma, na aula de ciências, o trabalho intitulado "Urgente, preserve o meio ambiente!".

Meu grupo apresentou o trabalho com o tema "Consumismo". Em meio a isso, parecia que o mundo estava movimentando cada vez mais veloz e mais rápido do que a rotação e translação do planeta. Estava ocorrendo, intensamente, o desenvolvimento tecnológico. As fronteiras da comunicação e da informação abriram-se, por meio da evolução das mídias de armazenamento de dados, da internet, dos computadores pessoais e dos eletroeletrônicos, fortalecendo cada vez mais o padrão econômico capitalista.

Parafraseando Bauman (2010), em "Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos", o modelo econômico capitalista é parasitário, e, como tal, instala-se em um organismo hospedeiro, consumindo-o, prejudicando-o e destruindo-o. Esse processo de degradação e destruição intensificou-se e surgiram questionamentos a respeito do futuro do planeta, exigindo uma mudança de hábitos e atitudes - seja de cunho psicológico, político, sociocultural e/ou pedagógico.

Isso, de modo bem germinativo, fez entender que a sociedade estava freneticamente atrelada ao desenvolvimento econômico, não considerando os limites do meio natural, dos recursos naturais e do consumo desenfreado.

Para a época, pensar em uma atividade dessa no cotidiano escolar poderia ser apenas sob uma ótica simplista, sem procurar novas perspectivas interpretativas. Contudo, foi profunda e marcante. Tenho muito a agradecer à professora que despertou essa ação em mim.

Quando é que você passará por aqui para rever o seu velho amigo?

Abraços cordiais,

Leonardo

Carta para os ecologistas

Sorocaba-SP, 1º de outubro de 2020.

Queridos ecologistas, cumprimentos pedagógicos!

Estou novamente em Sorocaba, a minha permanência aqui não será extensa, pois logo retornarei a Anápolis, agora com meus livros e outras coisas que aqui deixei. Mais uma vez estou me mudando e tenho atendido os protocolos sanitários de higiene para me prevenir da Covid-19. Escrevo-lhes porque careço falar que numa dessas visitas noturnas, em que insônia resolve aparecer, decidi buscar o que as aulas no ensino médio colaboraram para a minha formação ecológica.

As aulas de biologia apresentaram-me as aventuras da vida na Terra, pelas descobertas feitas para desvelar os mistérios da vida, o seu respeito e a integração dos seres humanos com o ambiente. A biologia com as suas várias subdivisões foi apenas com os "logos" da "oikos" e as suas complexas inter-relações multidisciplinares nas interações entre os seres vivos e o meio ambiente.

Os poemas de Cora Coralina vão ao encontro das inquietações ecológicas da sociedade pós-moderna, como apresentado nos seguintes poemas: O Cântico da Terra; Mensagens de Aninha; A flor; A lenda do trigo; Poema do milho; A gleba transformada; Assim será minha vida; e Oração do milho. Esses poemas apresentam apaixonadamente a goianidade da autora pelo lugar, pela vida do campo e pela sua integração mais profunda com a natureza. Esse telurismo contribuiu para direcionar as minhas atenções para o cotidiano vivido.

Bernardo Élis, em seus livros: "Veranico de janeiro", "Caminhos e descaminhos", "Ermos e gerais", "O tronco", permitiu-me, com a sua literatura, o conhecimento sobre a ocupação dos espaços isolados, vazios e distantes dos grandes centros urbanos. Mencionava a representação paisagística, os elementos naturais e as relações humanas com o meio ambiente, seja nas interações harmônicas, seja conflituosas.

Por outro lado, no meu percurso escolar, as disciplinas de história, geografia e literatura potencializaram as minhas capacidades de questionar os propósitos da humanidade. Ao mesmo tempo, as ciências biológicas, exatas e da terra atingiram os propósitos abalizados.

Entre os caminhos trilhados no cotidiano escolar, as informações foram se ampliando. Percebi, nas aulas de história, no ensino fundamental, que a unidade curricular não tem o intento de historiografar verdades absolutas, pois ela serve como forma de proporcionar a conscientização humana do

nosso passado para transformar o nosso cotidiano, para construir uma sociedade digna, justa e livre. Mesmo que os fatos do passado sejam definitivos, as conclusões dos estudiosos jamais os são, porque os historiadores trabalham para o seu tempo, circundados por determinadas perspectivas.

Pensar sob determinada perspectiva é posicionar-se no mundo. Essa posição foi potencializada nas aulas de geografia, quando percebi que o cotidiano - do ponto de vista do espaço da sociedade humana - é um dos objetos de estudo da geografia, haja vista que tudo no espaço cotidiano depende dos seres humanos, da natureza e das (re)construções que nos rodeiam. Certeau (1998), no livro "A invenção do cotidiano: artes de fazer", adverte que o espaço é a prática do lugar, são os modos como as pessoas o transformam a partir das suas ocupações, apropriações e vivências.

Os lugares são histórias em estilhaços que se mostraram em passados roubados à legitimidade por outro que se encontra(va) em estado de quebra-cabeça. Pela perspectiva dos meus itinerários cotidianos, compreendi que, para ser cidadão, devemos refletir sobre o nosso ambiente para que possamos integrar ativamente as suas transformações. Estudar geografia me possibilitou empreender algumas reflexões sobre as relações dos seres vivos entre si e com o ambiente em que estão inseridos.

No meu cotidiano escolar, compreendi teoricamente aquilo que vivenciava nas minhas relações com as pessoas e com o ambiente que vivia. A complexidade da sociedade globalizada, na qual os processos sociais, econômicos, políticos, tecnológicos e culturais se transformam com uma rapidez espantosa, de uma forma ou de outra, torna invisíveis saberes locais.

O que têm vocês para compartilhar sobre a complexidade da sociedade globalizada, que tem valorizado os aspectos econômicos em detrimento dos humanos em plena pandemia da Covid?

Fico no aguardo das respostas.

Abraços cordiais,

Leonardo

2.3 Fragmentos arqueológicos dos temas geradores

Os territórios arqueológicos podem atravessar textos "literários" ou "filosóficos", bem como textos científicos.

Michel Foucault

No decorrer de vários anos de docência no ensino superior, Leonardo percebeu que muitos estudantes são egressos das escolas do campo e vieram para a cidade em busca de melhorias na formação escolar, após os estudos no ensino médio. Essas vivências e percepções foram compartilhadas com Marcos da Silva, que lhe propôs acompanhá-lo no campo de sua pesquisa de tese em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada “*O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú-MA*”.

Acompanhando-o na sua coleta de dados, adentraram-se no cotidiano das escolas do campo em Grajaú-MA, isso despertou em Leonardo a possibilidade em escrever textos que atravessavam a literatura, a ciência e também a filosofia, pela sua graduação. O contato com as escolas o fez conhecer salas de aulas (multi)seriadas, professores que trabalham no campo, mas não são do campo, precarização do bem material das escolas e os modos de educar no campo. Em uma das visitas, Marcos Silva o convidou a participar do Meio-Norte – Grupo de Estudos e Pesquisas Geográficas e Interdisciplinares²⁰.

A participação no Meio-Norte, na linha de pesquisa “Educação, Cultura e Movimentos Sociais”, foi essencial para potencializar o seu amadurecimento intelectual, bem como estudar as dinâmicas regionais nos espaços agrário e urbano, numa perspectiva interdisciplinar. Ademais, viabilizou trocas de experiências e de leituras relacionadas à educação rural e do campo, que seguem as tramas ocorridas

²⁰ Conforme o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, o Meio-Norte – Grupo de Estudos e Pesquisas Geográficas e Interdisciplinares – foi “[...] fundado, a partir de sua aprovação pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas/Geografia da Universidade Federal do Maranhão, Campus de Grajaú. O grupo consolida-se com as iniciativas desenvolvidas no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão, contribuindo para o amadurecimento intelectual de estudantes e pesquisadores, bem como a relação com parceiros de outros campi e outras IES. Uma das iniciativas de destaque do grupo foi o lançamento da InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade, vinculada ao Campus de Grajaú e ao Programa de Pós-graduação em Geografia da UFMA [...]. O objetivo do grupo de pesquisa é estudar, refletir e desenvolver pesquisas sobre o espaço do Cerrado maranhense e da Amazônia Oriental, especialmente acerca da precarização das cidades e dos campos, bem como estudos sobre o campo educacional”.

na sociedade brasileira desde o fim do Império e implicaram transformações dos cenários educacionais.

2.3.1 Percepções das escolas rurais/campo nas telenovelas brasileiras

Uma das lembranças que Leonardo tem da infância vivida é a reunião familiar na sala de casa para acompanhar as diversas tramas das telenovelas brasileiras, que, mesmo de forma fictícia e, às vezes, caricata, podem refletir o cotidiano cultural dos brasileiros, por espelharem os comportamentos e as ações humanas com-o-outro no mundo e com o mundo. Elas também podem ocasionar desordens ao estabelecerem comportamentos, desenharem novas imagens, linguagens, em dimensões territoriais de ficção que ampliam o diálogo entre experiências cotidianas, repertórios, posicionamentos interpretativos e formas de subjetivação na “lógica dos usos”, conforme Certeau (1998).

No cotidiano vivido por ele, algumas personagens professoras causavam admiração pela sua profissão em “levar a luz” [o levar a luz denota o sentido de conscientizar e não apenas de levar conteúdos e informações aos estudantes] para os sujeitos que não as tinham, os alunos. Entre elas, a professora Ruth, da telenovela *“Mulheres de Areia”*, e a professora Mariquinha, de *“Cabocla”*, que eram professoras de uma escola rural na fazenda; a professora Lu, a qual alfabetizava a população rural na telenovela *“Renascer”*; a professora Clotilde, de *“O Salvador da Pátria”*, que era engajada e consciente do seu papel em transformar o mundo pela educação emancipadora; e a professora Juliana, de *“Meu pedacinho de chão”*, que, além de alfabetizar, propiciava uma educação para o pensar. Todas elas representavam um modelo de competência para o ensino do seu tempo, com ações que envolviam o cuidado, o afeto e a dedicação. Mas as professoras Clotilde e Juliana chamavam a sua atenção por desempenhar o seu ofício ação importante para a transformação social.

Quando passou na televisão a novela *“O Salvador da Pátria”*, o pesquisador tinha oito anos de idade, mas lembra-se da personagem vivida pela atriz Maitê Proença, a professora Clotilde, vista como uma mulher forte e engajada politicamente que se tornou uma referência. A novela narrou a realidade brasileira em um tempo em que o país estava em processo de redemocratização política. O enredo revela tramas políticas, policiais e educacionais. A figura da professora fica

marcada pelo contato com os boias-frias que chegam à cidade fictícia de Tangará. Ela alfabetizava enquanto coletava dados para a sua tese de doutorado e, inspirada na pedagogia de Paulo Freire, ao valorizar o saber popular e os modos de viver-no-mundo e de se relacionar-no-mundo, desenvolvia ações pedagógicas concretas de caráter emancipador. No cotidiano escolar, a docente tinha convicção de que o ato de aprender a ler, escrever e fazer cálculos elementares representava uma significativa mudança na perspectiva de vida dos seus educandos.

Outra personagem que o despertou a atenção foi a professora Juliana, da novela *“Meu pedacinho de chão”*. Ao chegar ao vilarejo para alfabetizar crianças, encontrou um povo humilde e oprimido por um coronel arrogante, que, além de ditar regras na região, não resolve as situações de modo democrático e dialógico. Em um dos primeiros capítulos, ele se lembrou do comentário que sua mãe teceu ao informar que, na primeira versão da novela, o autor trouxe questões relacionadas aos sujeitos da zona rural de cunho político e pedagógico, com o intuito de conscientizar as pessoas sobre a importância da escola para além da alfabetização. O folhetim trazia, ainda, problemas cotidianos vividos pelos personagens como o coronelismo, a desigualdade de classes sociais, os direitos da dignidade humana, o avanço das técnicas científicas para a agricultura, o desemprego... Novamente, sentiu vontade de ver a primeira versão da novela, porque apresentava traços menos caricatos do que no *remake*.

Assim, os enredos, as tramas e as personagens professoras apresentavam as suas atribuições sociais e políticas sem se reduzirem à transmissão de informações e reproduções de conhecimentos, haja vista que também preparavam as pessoas para se (re)conhecerem como sujeitos intelectuais e capazes de entender e compreender o mundo.

2.3.2 Uma educação comportada

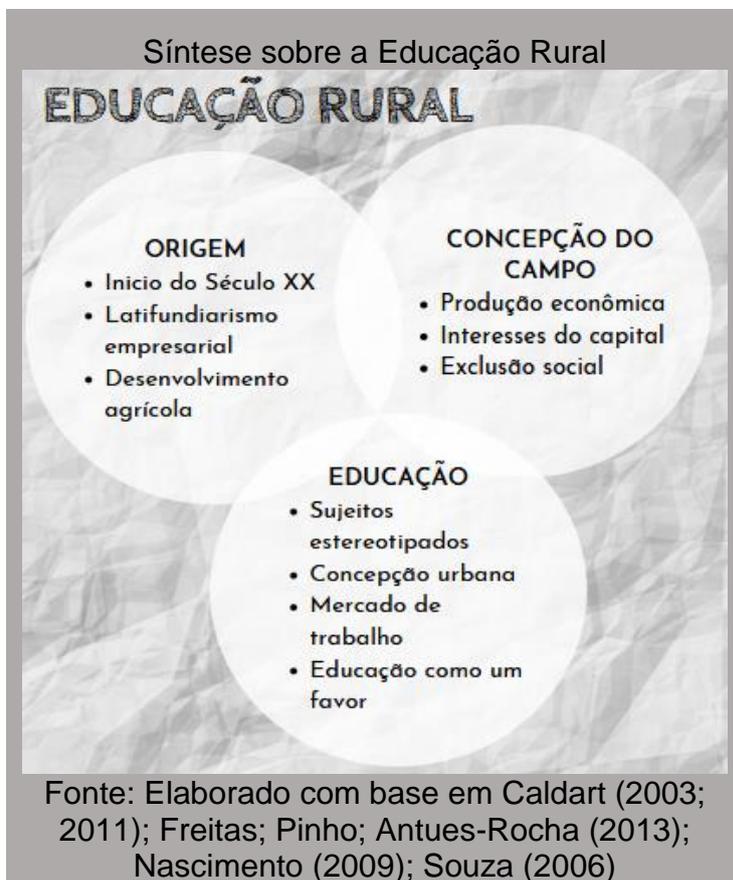
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.

Rubem Alves

No início do século XX, pouco se preocupava com as escolas na zona rural, mesmo porque as escolas nas cidades ainda eram uma conquista recente. A

Educação Rural originou-se neste mesmo começo de século envolvida em episódios capitalistas de interesse do capital e viam as pessoas que viviam na zona rural como estereotipadas diferentes daqueles que viviam nas cidades. As primeiras discussões para uma educação escolar rural tinham o escopo de garantir a fixação dos povos rurais na terra para conter o êxodo rural (CALAZANS, 1993; CALDART, 2003; FREITAS, PINHO e ANTUNES-ROCHA, 2013; QUEIROZ, 2011).

Nessa trama hegemônica, a materialização desse objetivo ocorreu com o Movimento do Ruralismo Pedagógico²¹. Anterior ao movimento, a educação rural, que esteve ignorada e marginalizada da agenda política, reduzia-se à escolinha onde professoras leigas ensinavam as primeiras letras para as pessoas analfabetas,



era uma espécie de favorecimento do latifundiário.

Os episódios econômicos e políticos do Estado Novo, na era Vargas, sobretudo com o advento da Constituição de 1937 (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937), e a escola passou a ser vista como instrumento de propagação das ideias nacionalistas e alicerçadas no desenvolvimento do país. Embora não registrada na Lei Maior, a Educação Rural, o discurso do ruralismo pedagógico ficou concebido para demonstrar a preocupação com o des-envolvimento da economia rural com a visão produtivista, em que

a zona rural era vista como espaço de produção de cifras, segundo os interesses do capital.

A concepção do rural também mudou, e a exclusão e marginalização dos seus povos ficaram vociferadas no cotidiano das cidades. Não diferente, a sua

²¹ Diversos autores, como, por exemplo, Freitas; Pinho; Antunes-Rocha (2013); Nascimento (2009) declaram que o Movimento do Ruralismo Pedagógico à sua época teve importância ao fomentar as primeiras discussões sobre a educação e as escolas rurais, a partir de 1920, com o intuito conter o êxodo rural.

educação era vista como uma atividade profissional inferiorizada, por não ser pautada no exercício intelectual. A implantação das escolas rurais ocorreu a partir de 1930 e, em 1942, o 8º Congresso Brasileiro de Educação²² forneceu subsídios aos gestores públicos para operacionalizar a implantação do ensino rural, pautada nas ideias do Ruralismo Pedagógico, que entendia que a educação rural deveria seguir o modelo das escolas urbanas, não considerando. Assim, os modos de ser, viver e sentir o campo. Isso porque, conforme o discurso ideológico hegemônico, importante era não haver escassez de mão de obra rural e evitar o êxodo rural. A difusão da ideia de fixar os rurícolas na zona rural seria a carência de mão de obra? Tensões nas cidades em não absorver mão de obra sem qualificação? Questões não faltam para refletir!

O conceito de educação assumiu as tramas políticas do governo do Estado Novo e repercutiram com a ditadura civil-militar, tendo em vista seus avanços e retrocessos conectados com as mudanças sociais, econômicas e espaciais. A intensa urbanização e industrialização brasileira, com a política desenvolvimentista nacional, impulsionaram a educação de adultos na cidade para qualificar a mão de obra e assistir as demandas industriais, comerciais; e, no âmbito rural, as transformações agroindustriais, impulsionadas pela Revolução Verde, “[...] obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola nos seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua” (CALAZANS, 1993, p. 16).

A ideologia do Ruralismo Pedagógico, seguindo as tramas dos movimentos autoritários, debruçava-se em moldar os trabalhadores rurais sob o cunho de uma postura educativa instruída pela agricultura e erradicação numérica do analfabetismo. Essa proposta enviesada, priorizava o depósito de conteúdos nas pessoas com uma educação bancária.

A valorização das vivências, da leitura de mundo e dos saberes que os estudantes levam para a sala de aula enriquece os conteúdos trabalhados e propicia o posicionamento dos discentes como protagonistas no processo de aprendizagem, enfim potencializa a autonomia no momento da construção dos conhecimentos. Nesse patamar, Miguel Arroyo (2004), aponta que as peculiaridades da realidade

²² O VIII Congresso Brasileiro de Educação, realizado em 1942 em Goiânia, teve como tema central “A Educação primária fundamental”. O evento representou o panorama de discussões travadas naquele momento acerca das questões educacionais (ABE, 1944: IV).

humana devem ser consideradas no momento de ensinar, do professor, e de aprender, do estudante, pois o ofício pedagógico não está distanciado das vivências reais dos educandos, por exemplo, desigualdades econômicas, sociais, culturais, acesso tecnológico, entre outros.

A proposta da Educação Rural estava atrelada ao Ruralismo Pedagógico, segundo o qual precisa depositar conteúdos hegemônicos sem considerar as peculiaridades dos povos rurais. Esse plano de educação não dialoga com a pedagogia freireana, tampouco com a perspectiva ecologista de educação, pois a proposta de educação popular veio de Paulo Freire, que visou a construção de uma educação libertadora e emancipadora.

O empenho dos humanistas não pode ser o de luta de seus slogans dos opressores, tendo como intermediário os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos slogans de uns e de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tornem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo hospedeiros, como seres duais, não estão podendo Ser.

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento as massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (FREIRE, 1987, p. 49).

Na sua gênese, a Educação Rural foi vista como um “favor” oferecido aos sujeitos e, posteriormente, foi reorganizada no modelo das escolas urbanas. Portanto, a **Educação Rural é comportada!** É uma educação pensada pela classe dominante, não valorizava os modos de ser, viver, sentir a terra e o cotidiano cultural da população rural, tampouco uma educação libertadora e emancipadora. Apesar disso, os traços do Ruralismo Pedagógico ainda podem permanecer, de uma forma ou de outra, no cotidiano educativo dos sertanejos do Maranhão.

2.3.3 Uma educação não comportada?

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar.

Rubem Alves

A considerar que a ideologia da Educação Rural está envolta nas tramas econômicas e políticas hegemônicas, a partir da década de 1970, ganhou relevo nas

produções científicas e na atenção de pesquisadores e técnicos educacionais, porquanto os índices de analfabetismo eram alarmantes e a modernização da zona rural trouxe a escola para o cerne dos debates. Entretanto, os resultados desses estudos pouco impactaram em termo de políticas públicas, como mencionado por Freitas, Pinho e Antunes-Rocha (2013).

Vieram à tona movimentos de resistência²³ para a reforma agrária e para a conquista dos direitos dos camponeses, como, justiça social, saúde, segurança e educação. Com as manifestações dos povos rurais e dos estudiosos das questões educativas, na 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, discutiu-se sobre os levantamentos realizados no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária.



Como resultado das reflexões, despontou o conceito de Educação do Campo, que diverge da Escola Rural. As reflexões de vários pesquisadores, a incluir os de Roseli Salette Caldart (2004), em seu livro *“Pedagogia do Movimento Sem Terra”*, sintetizam que a Educação do Campo é um fenômeno social que se constitui de elementos culturais, políticos, econômicos, entre outros. Assim, a força motriz é a luta pela superação das desigualdades econômicas e sociais experimentada pela população camponesa.

Os processos educativos devem ser significativos, conforme as peculiaridades de cada espaço onde vivem os camponeses, com a promoção de

²³ Centro Popular de Cultura; Movimento de Educação de Base, ligados às Ligas Camponesas, aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais; Comissão Pastoral da Terra (CPT) da igreja católica. As EFAs, de nível fundamental, nos anos 1960 e em 1976, inicia-se a primeira experiência de EFA de Ensino Médio (QUEIROZ, 2011).

processos educacionais que potencializem a axiologia e os princípios característicos da cultura do campo. A articulação dos movimentos sociais, pela reforma agrária, direcionou novos olhares para a concepção de campo, o qual deixou de ser um espaço de lutas, resistências e de produção simbólica e material dos modos de ser e viver dos camponeses, que lutam para se manterem na terra, na construção de identidades. A concepção educativa passou a ser vista e pensada a partir das peculiaridades do campo, a formação humana passou a ser difundida não como um “favor”, e sim como um direito a ser pensado pelos povos do campo, com e para os povos do campo.

Pelos caminhos que Leonardo passou [e ainda passa] no Maranhão, percebeu que a Educação Rural, com base na pedagogia bancária, não tem preparado os estudantes a permanecerem na terra. Esse pensamento coaduna com o de Ribeiro (1985, p. 3) ao destacar que “toda a política para a educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos”.

No cotidiano escolar e acadêmico, ambas as propostas educacionais ainda são compreendidas como sinônimas, mesmo possuindo diferenças conceituais. Enquanto a Educação Rural foi pensada pelos povos urbanos, a Educação do campo apresenta-se como uma proposta conteudista bem fundamentada; com princípios filosóficos, pedagógicos, humanos, sociais, políticos e ambientais; com metodologias e práticas educativas que, na concepção da práxis educativa, crítica e reflexiva, aliam-se à concepção de educação como um processo intencional e desenvolvido para transformar posicionamentos individuais e coletivos no plano social, político, ideológico, ético, pedagógico e ambiental.

O segundo tema gerador é a Educação do Campo no contexto do agronegócio, porque o discurso do agro na vida das pessoas desperta sedução, convencimento e aparentemente uma falsa ideia de prosperidade para o local, pois, os impactos ambientais podem ser potencializados na relação descomprometida com o ambiente (SILVA; BEZERRA, 2019). A influência do agronegócio nas Escolas do Campo pode colaborar para o fortalecimento desse setor em detrimento da agricultura camponesa, tendo como contrapartida o fortalecimento de uma educação corporativa do campo ou de uma Educação do Campo travestida de Educação Rural. O projeto do capitalismo agrário não combina com a Educação do Campo, por

isso a ideia de desterritorialização dessa educação está ligada à ideia de territorialização do agronegócio envolto na “ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas” (ANDRADE, 1995, p. 19).

2.3.4 Educação Sertaneja

[...] Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. [...] Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

Partindo da terra de Santo Antônio de Balsas para outras localidades no Sul do Maranhão, Leonardo fez a leitura empírica de que o capitalismo, sob a faceta do agronegócio, pode dominar e expropriar os sertanejos. Não por acaso, o surgimento de novos espaços do agronegócio alavancou desigualdades socioespaciais, que, por sua vez, geraram metamorfoses nas ordens culturais, sociais e educacionais. A lógica da ampliação do capitalismo agrícola, conforme Perius e Oliveira (2008), contrapõe-se à cultura agrícola familiar, logo a educação nessa esteira pode se (re)construir com o retorno ideológico do Ruralismo Pedagógico, que valoriza a produção de cifras, e caminhar para um fortalecimento das escolas rurais.

O terceiro tema gerador da pesquisa se refere às motivações que o pesquisador-conversador teve ao andarilhar em rotas não planejadas e investigar o contexto das sertanidades, do agronegócio, da educação e do cotidiano educativo dos sertanejos. Via de regra, existem discursos que se relacionam aos interesses hegemônicos e podem desqualificar a cultura sertaneja, com o intuito de convencer de que os hábitos culturais do campo não se adequam aos tempos modernos.

É de basal proeminência promover e fomentar pesquisas científicas que resultem em uma melhor visualização das relações dos sujeitos no campo e do contexto educacional sertanejo. Assim, compreender as ocorrências dos episódios e processos de transformações do país é apreender o processo de produção do espaço, da formação humana na Educação Sertaneja e ir ao encontro da promoção

dos direitos de todos e da valorização das singularidades regionais. Nesse caminho, o cotidiano da pesquisa educativa estabelece diálogos com as teorias filosóficas, geográficas, históricas e outras que mantêm vivas o reconhecimento dos limites e de fortalecimento das suas bases, pois, os erros e os acertos do passado ajudam a compreender o presente e a realizar um melhor planejamento para o futuro, pois preservar a memória da educação do campo não é simplesmente resgatar o passado, é descobrir valores, refletir sobre sua história, exercitar uma práxis cotidiana.

Ao considerar os estudos da perspectiva ecologista da educação e a sopesar o cotidiano regional, o pesquisador enxergou que, no sertão, evocam-se múltiplas realidades detentoras de traços singulares das diversas expressões identitárias espaciais, econômicas, políticas, sociais e culturais concebidas aqui-e-acolá das gentes de diversas partes do Brasil. O aqui-e-acolá se adentra no cotidiano escolar e pode manter traços com a educação rural e do campo. A proposta educativa do campo mantém relações com a pedagogia freireana, por dialogar-se com as resistências dos povos do campo; as lutas camponesas; a justiça social; o direito de viver na terra e com a terra; a incorporação da valorização das qualidades da vida no campo; o acesso a oportunidades como educação, saúde, segurança, entre outros.

A adoção dos termos “Educação Sertaneja” e “Escola do Sertão” ocorreu pelo fato de que as pessoas do sertão não categorizam a educação em rurais ou do campo. Para elas, existem escolas que estão em espaços diferentes, as da cidade e as do sertão. Assim, as escolas do sertão se situam em outro lugar propriamente dito, mas que não estão distanciadas de tudo, despovoadas ou povoadas apenas por mestiços, não estão distantes das economias das metrópoles, e de certo modo, das tramas políticas e econômicas emergentes.

Nesse contexto, a pesquisa se encontra como intimamente relacionada com a Educação Sertaneja na conjuntura do agronegócio, uma vez que a sedução pelo agro pode ser despertada com a falácia de uma prosperidade [caso não haja comprometimento socioambiental com ecologias-diversas nos espaços em que estão inseridas a cultura do agro]. Assim, a influência do agronegócio nas Escolas do Sertão pode colaborar para o fortalecimento desse setor em detrimento da agricultura familiar sertaneja, tendo como contrapartida o fortalecimento de uma educação corporativa do sertão.

A adoção de ambos os termos indica a existência de traços da educação rural, por ter características pedagógicas e de gestão hegemônica das escolas da cidade, bem como de traços peculiares da Educação do campo, já que o projeto do capitalismo agrário (agronegócio) não combina com a Educação do campo, por isso a Educação Sertaneja não desconsiderará as características da educação comportada (rural) e da educação não comportada (do campo), por não entender que uma é continuação de outra, e sim as mudanças e as singularidades na perspectiva sertaneja do Maranhão.

3 UM CERRATENSE GOIANO NO SERTÃO MARANHENSE

(i)(d)(a)(d)(e)(s)

Vejo os verdes cerratenses

Vejo o brilhar do sol

Na cidade de Ana

O estampar da lua

no chão do cerrado

em caules tortuosos

Com belezas desnudadas ou vestidas

O mar azul

Flutuante no céu

delirando nas brancas nuvens espumadas

em vapores

O sol de verão

Adentra em todo o ser(tão)

O exalar da fragrância do

Pequi

Buriti

Murici

Araticum

Jatobá

Bacupari

Não para (por) aí...

Vontades

Em ancestral-idades

Marginal-idades

Goian-idades

Sertan-idades

Maranhens-idades

Va-idades

Simpli-cidades

C-idades

Idades

Ida-des

i.d.a.

d.es

3.1 O sertão que se revela aos poucos

E ao tornar da travessia o viajante, pasmo, não vê mais o deserto

Euclides da Cunha

Na arte de contar-se, Leonardo afirma que é um cerratense²⁴, que viveu parte da sua vida na região central do Brasil, no município de Anápolis, em Goiás. Ao se mudar para o Cerrado maranhense, encantou-se com o lugar. Fato esse que o fez buscar entender a história local e regional. Em seus estudos, percebeu que, de modo oficial, a história revela que o Nordeste brasileiro foi o berço colonizador dos europeus, uma vez que nela aconteceu o primeiro contato desses povos com os indígenas. As Capitanias de Pernambuco e da Bahia foram os principais centros produtivos da colônia e a cidade de Recife destacou-se pela sua relevância econômica, política e cultural. Partindo desse contexto, com várias tramas que ocorrem na região, o Nordeste do Brasil torna-se crucial para as investigações e reflexões.

Gilberto Freyre (1989; 1998) registrou a história, a cultura, os aspectos sociais e políticos do Nordeste brasileiro. No entanto, pode-se afirmar a existência de pelo menos dois nordestes, que se diferenciam como unidade cultural e política. Um nordeste mais velho, agrário, da cana-de-açúcar, de árvores frondosas, com sombras refrescantes, de pessoas vagarosas, de gados pachorrentos; o outro nordeste, pastoril, de terra seca, rangendo sob os pés, de paisagens de doer nos olhos, das sombras rasas, de sol escaldante, dos mandacarus.

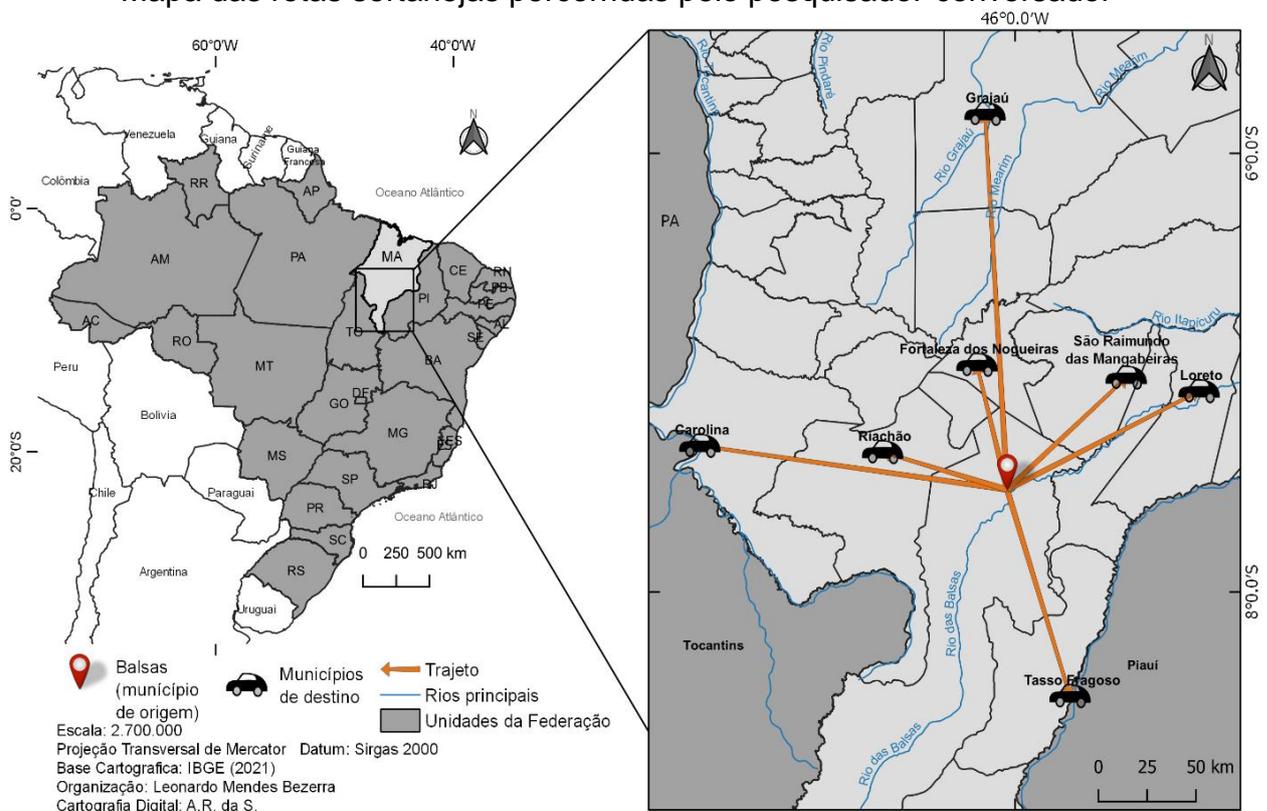
Embrenhou-se em um nordeste um pouco mais distante da antiga capitania de Pernambuco, aquele que teve a sua dualidade contada por Cabral (1992) na história de dois Maranhões: de um lado, aquele que foi invadido pelos franceses, na chamada França Equinocial, com a fundação do município de *Saint Louis*. Seus fundadores, os franceses, foram expulsos pelas tropas que partiram da Capitania de Pernambuco; do outro lado, o Sul do Estado, ocupado pelos vaqueiros nordestinos nas tramas que partiram da Casa dos Garcia d'Ávila para conquistarem terras

²⁴ Cerratense é um neologismo criado e difundido pelo historiador e poeta anapolino Paulo Bertran. Cerratense vem do termo "*Homo Cerratensis*", que significa "gente do Cerrado". Foi cunhado pelo historiador, poeta e escritor Paulo Bertran e seu parceiro de jornada Rui Faquini, fotógrafo do Cerrado, reconhecidos pioneiros na cena cultural e ambiental de Brasília. Livro: História da terra e do homem no planalto central: eco-história do Distrito Federal.

nordestinas. Neste percurso, muitos boiadeiros/vaqueiros se jogaram em terras áridas, no calor, na seca à procura de boas terras para seus gados.

O sertão ora apresentado se localiza no Meio-Norte – zona de transição entre a Floresta Amazônica e o Sertão semiárido; compreende o Cerrado maranhense (confira o anexo A); Integra a Amazônia Legal²⁵; e se localiza na Região Imediata de Balsas, com exceção de Grajaú que pertence a Região Imediata de Barra do Corda²⁶, mas que atualmente tem apresentado tramas sociais e econômicas semelhantes com as da Região de Balsas.

Mapa das rotas sertanejas percorridas pelo pesquisador-conversador



Fonte: Organização própria com a base cartográfica do IBGE (2021)

²⁵ Instituída pela Lei n. 1.806, de 6 de janeiro de 1953 criou a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) [atualmente extinta e substituída pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) para integrar uma região pouco povoada e pouco des-envolvida e anexou à Amazônia parte do território dos estados do Mato Grosso, Goiás e Maranhão. Esta legislação definiu que a área teria o nome de Amazônia Legal. Atualmente a Amazônia Legal corresponde à área de SUDAM cuja suas delimitações estão estabelecidas no Art. 2o da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007 (confira anexo B).

²⁶ A partir de 2017 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) criou a nova divisão regional brasileira e as cidades passaram a ser consideradas como ponto de partida de organização territorial, e as Regiões Geográficas Imediatas (RGI) relacionam-se às áreas que buscam centros urbanos vizinhos para satisfazer necessidades imediatas, como por exemplo, prestação de serviços, saúde, educação, emprego e malha comercial. O anexo C apresenta as RGIs no Estado do Maranhão.

Leonardo chegou em Balsas, em 2008, para trabalhar como professor universitário, isso foi essencial para a compreensão da história da vida cotidiana – indissociável da existência dos sertanejos – que são, ao mesmo tempo, atores e autores de operações conjunturais, por exemplo: os modos de viver, de se relacionarem, de produzirem e se educarem (CERTEAU, 1998). Portanto, não foi considerado aquilo que o pensamento colonizado no âmbito acadêmico ainda estabelece como cultura, pois, não se pode pensar em uma (mono)cultura universal produzida apenas pelos mais escolarizados, é preciso (re)conhecer as culturas que estão no Brasil profundo.

A proximidade com os sertões que outrora foram apresentados pela literatura brasileira indica pistas para entender o atual sertão maranhense, que não imprime a secura, a amargura e a expressão da região-problema revelada por Graciliano Ramos (2018) no livro “*Vidas Secas*”; por Raquel de Queiroz (2019) em “*O quinze*”, no qual a condição de purgatório e atraso fica impressa no quadro semiárido; por José Lins do Rego (2020 e 2021, respectivamente) em sua vasta obra ambientada no Nordeste, que revela um atraso do sertanejo frente à lógica oficial da economia, como por exemplo, “*Menino do Engenho*”, “*Usina*” e “*Fogo Morto*”. Porém, Euclides da Cunha (2017, p. 105), no seu livro “*Os sertões*”, admitiu, antes de tudo, que “o sertanejo é um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral”.

Muitas vezes, o pesquisador se pegava cantarolando a “*Canção do exílio*” quando pensava no perfume do Cerrado, e na flora que desenha as paisagens das longínquas estradas que riscam o sertão, que também está intimamente integrado à lógica hegemônica do discurso oficial das cifras e envolvido nas roupagens produtivas do capital. Isso o fez aventurar-se em rotas e viagens por uma das regiões mais bonitas do país, que o encantou com as suas paisagens deslumbrantes, habitadas por pessoas acolhedoras.

Mosaico de fotos da Chapada das Mesas



Rio Balsas
Foto: Leonardo Mendes Bezerra



Três Marias
Foto: Leonardo Mendes Bezerra



Pôr do Sol no Rio Tocantins (Divisa entre
Carolina-MA e Filadélfia-TO)
Foto: Leonardo Mendes Bezerra



Vegetação na Região Imediata de Balsas
(antiga microrregião dos Gerais de Balsas)
Foto: Relton D. Do Val



Cachoeiras do Itapecuru em Carolina-MA
Foto: Leonardo Mendes Bezerra



Chapada das Mesas em Carolina-MA
Foto: Marcos N. S. da Silva

Fonte: Organização própria

Existem muitos sertões (AB'SABER,1985), e no Maranhão Leonardo não poderia arrazoar apenas um, pois é nesse local que Leonardo vive, trabalha e ouve histórias que ecoam no cotidiano do sertão e se misturam com as histórias que são escutadas na cidade. Em suas vivências, pelos lugares onde pisou e teve contato com várias pessoas e isso o efervesceu por uma busca pelo que já tem produzido sobre o percurso histórico do Maranhão. Com os fragmentos, que os atravessamentos do cotidiano deslindaram, ele iniciou com uma data que lhe chamou a atenção na atual terra da soja, o dia do vaqueiro. Perguntava-se por que existe o dia do vaqueiro, se pouco se via a cultura da vaquejada no local? Indagações não faltavam, mas de qual sertão ou sertões realmente o pesquisador quer apresentar?

As visões sobre o sertão são reveladas por aqueles que vivem na terra, aqueles que vivem da terra e aqueles que vivem na cidade. Por ele ser um forasteiro, apreendeu um sertão táctil, tangível e percebeu um sertão constitutivo, revelado em seu valor metafórico. Em seus mistérios, o sertão apresenta-se singular e plural, é um lugar, um tempo, um modo de ser, viver, é o passado que permanece no presente, é o espaço do sobrenatural, do cultural, conforme sintetizam as admiráveis palavras de Sena (1986).

Os modos de ser e viver dos sertanejos saltaram aos seus olhos em movimentos frenéticos das suas lembranças, dos fatos e imagens que foram processadas espontaneamente e que possuíam detalhes essenciais, que jamais poderão ser reproduzidos fidedignamente – com minudências do cotidiano vivido, das histórias que ecoam no sertão, como os encontros dos vaqueiros com os indígenas, dos vaqueiros com o sojicultores.

3.2 Pedras que uivam pelos caminhos

Por onde passo até as pedras uivam.

Salgado Maranhão

Palavras erigidas sobre ruínas que estão para além do havido em relatos caminhatórios das práticas do espaço, que mantém relações mutáveis nos ecos por onde Leonardo passou; as pedras uivaram, o mundo transpirou, a vida se expressou

em experiências de inacabamento em um presente não estático. O cotidiano dinâmico encontra-se na prática da liberdade de Foucault (2004) ao inventar formas de existência, de narrar a vida. Narrar a existência é uma prática do espaço que transforma os lugares naquilo que se pode fazer (CERTEAU, 1998).

Em uma dessas feitura, o pesquisador estava lecionando os conteúdos de filosofia para o curso de Letras, na UEMA, quando um dos alunos lhe pediu para ir com calma com as preleções, pois estava se acostumando com um pensamento refinado dos filósofos, o qual era diferente do pensamento dos sertanejos. A fala do acadêmico o afetou de tal modo que o fez apresentar uma filosofia contextualizada com as necessidades dos estudantes, sem se afastar dos conteúdos e das reflexões que a disciplina exige. Após o término da exposição, alguns desses estudantes e o professor conversaram um pouco sobre a aula e, novamente, a questão do sertão o fez indagar sobre a ocupação da região. Durante o período colonial, o povoamento do sertão nordestino esteve ligado à pecuária – vista como atividade secundária por destinar ao consumo interno e como força de tração no engenho de cana-de-açúcar, na região hoje conhecida como estados de Pernambuco e Bahia. No labirinto dessas conversas, notou que a ideia de sertão como um local longe do litoral estava perdendo o sentido.

No imaginário comportado de Leonardo, com base nas aulas que teve no primeiro grau [ensino fundamental], as professoras contavam a história das bandeiras paulistas com a marcha para o Oeste do país, e a figura do Anhanguera²⁷ – pai e filho – era destaque em busca das jazidas de ouro. De modo análogo, ele direcionou o seu pensar para uma marcha para o sertão do Nordeste e foi pesquisar em bancos de dados de trabalhos acadêmicos e científicos sobre essa marcha.

Por meio da pesquisa, localizou a tese *“Varando mundos: navegação no vale do rio Grajaú”*, de Alan Kardec Pachêco Filho (2011), o artigo *“A Casa da Torre de Garcia d’Ávila – Século XX”*, de Christovão de Ávila (2000), e o artigo *“Garcia D’Avila, o pioneiro da pecuária nordestina”*, do autor Archibaldo Baleeiro (1946), publicado na Revista *“Agro-Pecuária- O campo em revista”*. Os achados indicam que a colonização movida pela pecuária no Nordeste brasileiro partiu da primeira grande edificação portuguesa – a Casa da Torre de Garcia d’Ávila –, por ser o ponto de

²⁷ Bartolomeu Bueno da Silva (pai), o Anhanguera (termo indígena que significa Diabo Velho) foi um bandeirante que roubou e escravizou os índios na região Central do Brasil, na província de Goiás. O Anhanguera Filho, acompanhou o pai nas expedições do território goiano e tornou-se influente na província de Goiás. (RAVOGNANI, 1996; CHAUL, 1999)

partida das entradas que desbravaram e conquistaram os sertões do Ceará, Piauí e Maranhão ao atravessarem o rio São Francisco com suas boiadas adentrando na região centro-sul do Maranhão, à época denominada Sertão de Pastos Bons.



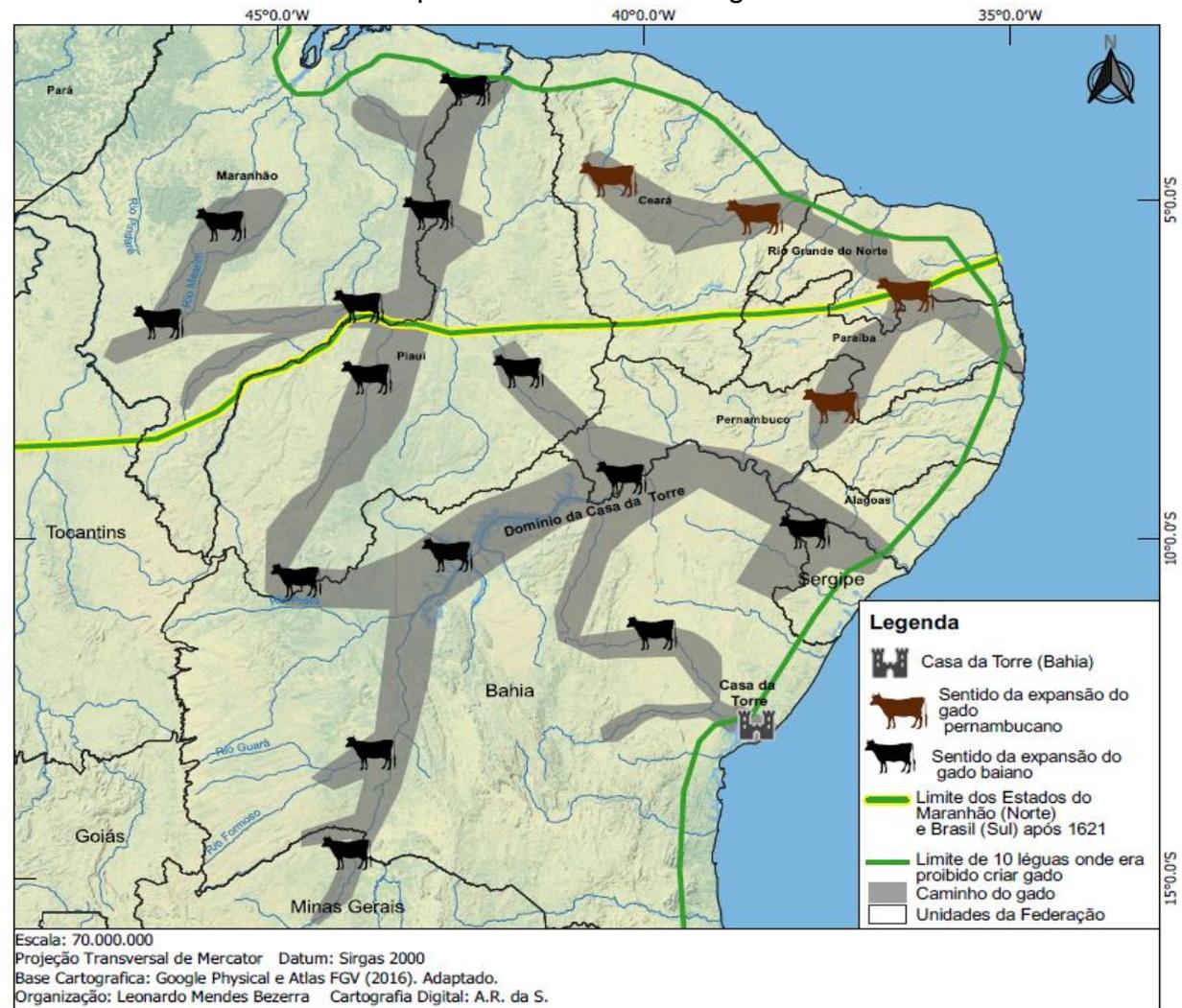
Pelos caminhos por onde os gados passaram, partindo da Casa da Torre dos Garcia d'Ávila – e também aqueles que partiram de Pernambuco – os vaqueiros e boiadeiros desbravaram o sertão nordestino, enfrentaram, secas, calor, longas viagens e outras adversidades ambientais, conforme descritas por Godofredo Filho.

Batedores do Nordeste lutaram em cenário diferente: e o chão por eles palmilhado foi chão hostil das bromélias e dos cardos, a silva horrída, onde, lentamente, se elabora o processo clássico da formação dos desertos. [...] Nem florestas espessas, nem o murmúrio convidativo de inúmeras águas; só a luz nas areias fulvas e nas pedras: a luz e o silêncio que mais exalta a tragédia de um eterno verão (GODOFREDO FILHO, 1939, p. 1).

O trecho anterior serviu como base para o processo de tombamento da Casa da Torre de Garcia D'Ávila e como modo de compreensão de que, em todas as tramas históricas, existe a representação da figura de um líder. No caso dos “bandeirantes” nordestinos²⁸ ou dito de outro modo, as expedições organizadas para as entradas no sertão nordestino “perdurará na memória dos brasileiros a admiração pela figura inolvidável de Garcia D'Avila – o fundador da Casa da Torre – cujos destroços lembram, hoje, um velho e majestoso poder, recordando na poesia das paisagens nordestinas, gerações de heróis que souberam fundá-la e melhor defendê-la.” (BALEEIRO, 1946, p. 1).

²⁸ Tanto as bandeiras quanto as entradas foram expedições organizadas para conquistar o espaço interiorano brasileiro. As bandeiras foram expedições particulares que partiram de São Paulo enquanto que as entradas foram expedições financiadas pela Coroa Portuguesa. Utilizou-se o termo entre aspas “bandeirantes nordestinos” [utilizado por Baleeiro] para se referir a expedição [entradas] no nordeste do país.

Mapa de os caminhos do gado



Fonte: Organização própria com base na FGV (2016) e Cabral (1998)

Nas caminhadas pelo sertão, o pesquisador travou diversas conversas, em diferentes cotidianos e espaços. Em conversa com a diretora do curso de Pedagogia, ela lhe falou que a chegada dos vaqueiros pelo sertão do Maranhão ocorreu devido à movimentação dos vaqueiros à procura de terras boas para o gado. Mencionou que a ocupação do Centro-Sul do Maranhão, à época conhecida como Sertão de Pastos Bons, surgiu na segunda metade do século XVIII e destacou que essas e outras tramas se encontram no livro *“Os caminhos do gado”*, da sua prima e historiadora Maria do Socorro Coelho Cabral (1992).

Em mãos dessa informação, havia um clamor interno para saber mais sobre a região. Não satisfeito com as elucidações adquiridas, o professor Leonardo decidiu realizar uma pesquisa em livros antigos na biblioteca da Universidade Estadual do Maranhão, no campus onde atua, deparando-se com os livros *“História e Geografia*

do Maranhão” e “Histórias do Sul do Maranhão: terra, vida, homens e acontecimentos”, ambos de Coelho Netto (1985) e (1979) respectivamente, e ainda com uma obra que continha os dados sobre o município de Pastos Bons, organizados por Clodoaldo Cardoso, em 1947.

Em relação às regiões maranhenses vinculadas às atividades agroexportadoras para atender ao comércio externo, o sertão foi desbravado e ocupado por um movimento interno de expansão pecuarista vinda do vale do São Francisco, na Bahia, que adentrou as chapadas do Piauí e ultrapassou o Rio Parnaíba, embrenhando-se em terras do Maranhão. Em meados do mesmo século, havia dezenas de fazendas de gado, marcadas por uma larga zona vivaz de pastagens, os “Pastos Bons”. Localmente, muito se conta sobre a surpresa que encheu os olhos dos vaqueiros que atravessaram o rio Paranaíba e encontraram campos verdes, de uma beleza exuberante, diferente do cenário e da monotonia das caatingas do nordeste do país.

O contato com os estudos de Prado Júnior (2006), por meio do livro “Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia” o apresentou a uma geografia regional constituída por vastos chapadões, sem matas densas, que não exigiam trabalhos preliminares de desbravamento e de preparo do terreno. Com a conquista do sertão maranhense também foi relatada a existência de partículas salitrosas sobre o solo, de vários cursos d’água, assim como de uma rica fauna e flora, conforme citação de Cardoso (1947, p. 58-59)

Há por algumas partes [...] certos lugares, nos quais abundantemente se descobrem partículas salitrosas sobre a terra, cujas os gados procuraram para lambe-las, sem que por dias inteiros lhes lembrem outros pastos; nas margens de alguns riachos, em particular no monte chamado Morro do Chapéu, entre os rios Balsas e Parnaíba, junto à fazenda de Guater Ribeira, é onde mais frequentemente se observam; e assim mesmo na ribeira da Parnaíba, no espaço que vai da fazenda Pinguela para a do Castelo, se acha pedra-ume e também outras partículas, das quais à maneira de caparrosa se servem os habitantes para fazer tinta de escrever. Não afirmamos que estas sejam, ou salitre as primeiras, deixando à experiência química essa decisão, que talvez se declare a favor de algum dos diferentes sais que, além do sal comum, a natureza nos oferece por toda a parte [...] É próprio também de muitos animais nocivos à criação dos gados, e ainda à conservação dos mesmos homens, pois por isso que na maior parte é montanhoso, encontram nele, aquelas suficiente guaridas para que se conservem e multipliquem. Formam as serras talhadas em penedias profundos vales e obscuras furnas proporcionada habitação das onças e dos tigres, cujas feras, saem dali para devorar nos campos as criações, principalmente na travessa que há desde a fazenda Veneda Grande até à da Serra Vermelha. Nas lapas ou gretas das mesmas penedias se criam imensos morcegos que, chupando de noite o sangue dos gados, os enfraquecem até expirar. Acha-se também grande número de serpentes

venenosas cuja mordedura tira, sem remédio, a vida em poucas horas, e em quase todos os rios que o atravessam se encontram tão formidáveis algumas, que de um só golpe devoram inteiro um boi: chamam-se estas sucrujus, e os gentios, quando as apanham, fazem delas o seu manjar mais seleta.

Os autores Cardoso (1947) e Coelho Netto (1979, 1985) apontam que a ocupação da região ocorreu em uma marcha lenta e contínua. Desse modo, a expansão territorial foi se solidificando e contou com o apoio para o acrescentamento da conquista, originando vilas e povoados que, posteriormente, transformaram-se em cidades, como é o caso de São Pedro de Alcântara (atual Carolina)²⁹, Nossa Senhora de Nazaré de Riachão (atual Riachão), Vila da Chapada (hoje Grajaú) e Santo Antônio de Balsas (atual município de Balsas).

Assim, a continuação da marcha para o Oeste, a partir de Pastos Bons, ficou fortemente marcada pelas tramas lideradas pelos vaqueiros. A origem dos sertanejos do Maranhão foi pela miscigenação étnica ocorrida entre os indígenas da etnia dos Timbiras³⁰, os vaqueiros que adentraram nas terras pelo lado leste e alguns escravizados que possivelmente vieram da região litorânea do Maranhão.

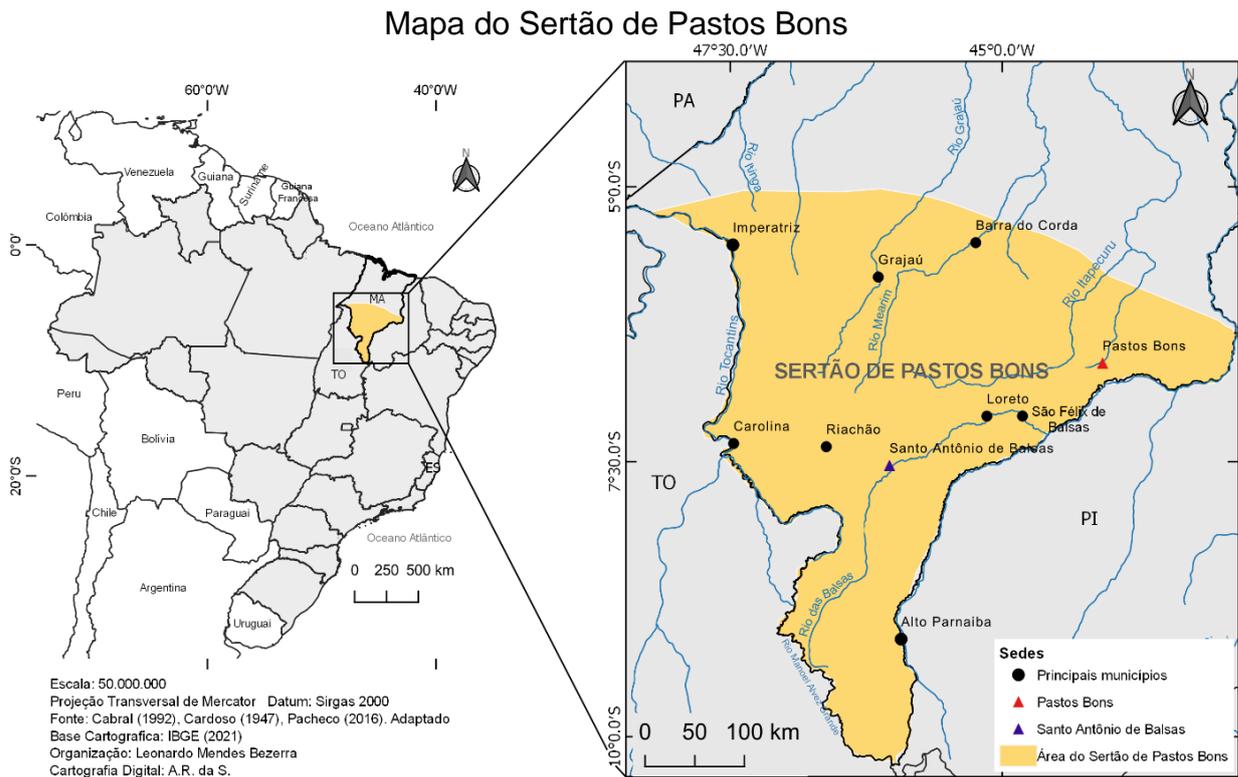
O bravo sertanejo, “caboclo”, assim é chamado; mestiço, inicialmente do sangue silvícola do Meio-Norte com vaqueiros baianos e pernambucanos, misturados ao sangue escravo que tão intensamente fora utilizado na cultura canavieira e do algodão dos séculos XVII ao XIX. Esses escravos se espalharam pelo sul do estado, já no final do século XIX e primeira metade do século XX, com grande número de retirantes nordestinos, principalmente dos estados do Ceará e do Piauí (CASTRO, 2008, p. 26)

Do final do século XVIII às duas primeiras décadas do século XIX, foi a região de Pastos Bons o ponto de partida das bandeiras para a conquista das terras do oeste maranhense, que se conservavam desconhecidas. Os relatos dos moradores

²⁹ A arraial de São Pedro de Alcântara, pertenceu à Capitania de Goiás, mas foi fundada em terras da Capitania do Maranhão, por Francisco José Pinto de Magalhães. Os impasses entre a demarcação dos limites entre as capitanias se estenderam e “as confabulações entre os governos de Maranhão, Goiás e a Corte, no Rio de Janeiro, duraram um ano. A Corte concluiu pela demarcação dos limites entre as duas capitanias, como havia sido esboçado por Paula Ribeiro na mesa de negociação. A margem direita do rio Tocantins, desde a desembocadura do rio Manoel Alves Grande, pertencia ao Maranhão, segundo o Auto de Demarcação de 16 de julho de 1816, convalidado pelo Decreto nº 773, de 23 de agosto de 1854. As divisas entre Maranhão e Goiás (hoje Tocantins) ainda são as mesmas fixadas em 1816 por Francisco de Paula Ribeiro.” (PACHECO FILHO, 2011, p. 56)

³⁰ De acordo com o Programa Povos Indígenas no Brasil, no seu site, atualmente editado e organizado Fany Pantaleoni Ricardo, disponível no site <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Timbira> apresentou que a etnia indígena “Timbira é o nome que designa um conjunto de povos: Apinayé, Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Parkatejê, Gavião Pykopjê, Krahô e Krinkatí. Outras etnias timbira já não se apresentam como grupos autônomos: os Krenyê e Kukoikateyê vivem entre os Tembê e Guajajara, que falam uma língua tupi-guarani (Tenetehara); os Kenkateyê, Krepumkateyê, Krokekamekhrá, Põrekamekrá, Txokamekrá recolheram-se e se dissolveram entre alguns dos sete povos timbira inicialmente enumerados” (MELATTI, [1999] 2021, s/p).

locais apontam que essa região se estendia de leste a oeste, das margens dos rios Parnaíba às do Tocantins, ao norte até ao Pindaré e ao sul até a fronteira desconhecida da própria capitania, no limite com o Norte/Nordeste de Goiás (doravante estado do Tocantins). A respeito disso, os estudos de Cabral (1992), Cardoso (1947) e Pachêco Filho (2016) apresentaram as delimitações geográficas do Sertão de Pastos Bons.



Fonte: Organização própria embasado em Cabral (1992); Cardoso (1947); Pachêco Filho (2016) e na base cartográfica do IBGE(2021)

Quando Leonardo foi novamente à biblioteca renovar os livros, encontrou-se com uma estudante que, de natureza curiosa, lhe perguntou o que ele estava lendo – prontamente apresentou os dois livros e ela ficou com olhares que diziam mais do que palavras umedecidas poderiam saltar dos seus lábios. Entre os olhares, o empréstimo dos livros foi renovado e o professor e a discente sentaram-se para conversarem um pouco mais sobre a história do lugar. Essas conversas foram valiosas e ampliaram o modo de entender o Maranhão, que ultrapassava o que a história oficial tinha para revelar.

As palavras saltitavam dos lábios dela tanto quanto o brilho galgava os seus olhos ao falar que os vaqueiros que fugiram da seca da Bahia não se fixaram

apenas nos limites geográficos. Ultrapassando as fronteiras do mapa político, alcançaram o rio Tocantins e, conseqüentemente, as transações comerciais se intensificaram e se expandiu a densidade populacional. Esse ponto da trama da ocupação sul-maranhense os fez rememorar o livro “*Vidas Secas*”, de Graciliano Ramos (2018), em que a movimentação dos vaqueiros fugindo da seca e da pobreza que afligiam a vida dos sertanejos estimulou a fuga da miséria, ou melhor, a migração em busca de melhores condições [a ida para Pastos Bons] em outros locais da própria região.

Nesse momento, Leonardo complementou o pensamento da aluna citando os estudos de Cabral (1989) e Cabral (1992), segundo o qual essa dinâmica de conquista do espaço ocorreu de modo privado e sem a anuência da Igreja e do Estado. Na região, o gado determinou uma economia primitiva e se constituiu uma riqueza originária e ímpar, com um sistema fundiário de ocupação. Essas e outras tramas também foram trazidas pelas memórias de uma egressa do curso da formação inicial de professores ao revelar que, no pretérito, a dinâmica do uso e da ocupação do espaço fundou vilas, dizimou tribos, misturou etnias e, posteriormente, trouxe alguns escravos da ilha de *Upaon Açú*³¹.

As percepções sobre o percurso de ocupação do espaço evocaram as lembranças acerca do poema narrativo “*Juca Pirama*” ou, etimologicamente, “*O que será morto*”, de Gonçalves Dias (s/d), que apresenta pistas sobre a cultura indígena no Maranhão.

No meio das tabas de amenos verdores,
Cercada de troncos - coberta de flores,
Alteiam-se os tetos da altiva nação;
São muitos seus filhos, nos amidos fortes
Temíveis na guerra, que em densas
coortes
Assombram das matas a imensa extensão
Gonçalves Dias (s/d)

Nesse ínterim, o pensamento da aluna e do professor coadunou com o registro feito por Francisco Paula Ribeiro (2002), o qual assevera que a ocupação do sertão intensificou o genocídio das nações indígenas, que resistiram bravamente à penetração dos não indígenas. Eram vistos como inimigos para os fazendeiros, pois atacavam povoados, matavam pessoas, pegavam os gados e os alimentos. Essas práticas aconteciam em razão das injustiças cometidas contra esses povos, que não reconheciam os fazendeiros e não assimilavam a nova cultura que estava se estabelecendo no local.

³¹ *Upaon-Açu* ou Ilha Grande é uma ilha localizada no estado do Maranhão, integra o Arquipélago do Golfão maranhense e é nela que se localiza a capital estadual, São Luís.

A ocupação da região sul do estado provocou o genocídio das nações indígenas que enfrentaram o “homem branco”. O pensamento de Gilberto Freyre (2004) ao apontar que, na história do contato entre os seres humanos categorizados em raças inferiores e superiores – de um lado o povo nativo e os escravos, e do outro os povos europeus – houve extermínio, degradação e escravidão, principalmente pela imposição de uma cultura moral dominante, desedificando as culturas não europeias.

No início do século XIX, a expansão para o oeste ficou marcada por uma das mais sangrentas batalhas entre os indígenas e a expedição vinda de Pastos Bons, devido à frente pecuarista, e esse espaço de terra apenas foi ocupada após a morte do velho Cacique, em 1850 (CABRAL, 1989). Sobre esse acontecimento, o registro de Carlota Carvalho (1924) menciona que, sob a fumaça da pólvora, a ala dos timbiras caiu no chão com os corpos ensanguentados, abatidos pelos projéteis.

Com efeito, no início do século XIX, na expansão para o oeste, ocorreu uma das mais sangrentas batalhas entre os indígenas com a expedição vinda de Pastos Bons. Essa expansão provocou o deslocamento desses povos para junto do rio Farinha e foram cooptados por fazendeiros e por um comerciante de São Pedro de Alcântara, doravante município de Carolina, o qual auxiliou no combate aos Timbiras que estavam vivendo entre os Rios Mearim e Tocantins. No entanto, por causa da intervenção da igreja católica, no mesmo período, sob a representação de um missionário capuchinho, os indígenas foram transferidos para terras do estado do Tocantins, além de apontar a existência de outras aldeias indígenas.

O estudo de José de Ribamar Dias Carneiro (2014) destaca que

[...] no século XVII, a população indígena no estado do Maranhão era formada por aproximadamente 250.000 (duzentos e cinquenta mil) pessoas. Essa população era composta por cerca de 30 (trinta) etnias diferentes; a maioria delas, hoje, não mais existente. Povos indígenas como os Tupinambá, que habitavam o que hoje é a cidade de São Luis, os Barbado, os Amanajó, os Tremembé, os Araiões, os Kapietrã, entre outros, foram simplesmente exterminados ou dissolvidos social e culturalmente. Outras etnias existentes na época, como os Krikati, Canela (ou Kanela), Guajajara-Tenetehara e Gavião, continuam presentes até hoje. São notórias as causas do desaparecimento de cerca de 20 (vinte) povos indígenas no Maranhão: as guerras de expedição para escravizar, as doenças importadas, a miscigenação forçada, a imposição de novos modelos culturais, entre outras [...] A denominação Timbira refere-se a um conjunto de povos indígenas assim denominados: Apinayé, Canela Apanyekrá, Canela Ramkokamekrá, Gavião Parkatejê, Gavião Pukopyê, Krahô eKrikati. [...] (CARNEIRO, 2014, p. 34-35)

Ao olhar para os registros do passado, constata-se que as tentativas de ocupação do Cerrado foram violentas e trucidaram populações indígenas inteiras. O relatório de Francisco de Paula Ribeiro (1849) assinalou que havia mais de 80 mil Timbiras no início do século XIX, enquanto os estudos de Darcy Ribeiro (1996) revelaram que havia mais de 200 mil Timbiras no Sul do estado. Cabral (2008) demonstra que, de toda essa população indígena, apenas sobrevivem os Canela, antigos Kapietrã; Gavião e Krahô.

A conflitualidade dos indígenas com os fazendeiros/vaqueiros levou ao massacre de muitas etnias, a violência não foi apenas com a vida, mas também com o direito de viver em conformidade com seus modos de existir. Os que sobreviveram foram violentados e escravizados nas fazendas de gado e também na agricultura de toco³². A busca desenfreada por conquistas de terras aprisionou e afugentou os indígenas das campinas para ceder lugar à civilização do gado.

Esta ganhou força, no século XIX, por meio de um grande vácuo jurídico com a retrógrada Carta Régia de 1811, que permitia a escravidão dos indígenas que não se sujeitassem à política de catequização – também reforçada por meio da Lei Imperial 317 de 1843. Os estudos de Elizabete M. Beserra Coelho (1990; 2002), atestam que a catequese era uma estratégia pedagógica e um método delicado e afável para o trato com os indígenas, com o intuito de convencê-los acerca da importância da civilização e da vida social nos moldes europeus.

O artigo “*O Franciscano e o Jesuíta: tradições da educação brasileira*”, de Luiz Fernando Conde Sangenis (2018), estudado nas aulas do professor Marcos Reigota, advertiu Leonardo sobre o que pouco se fala das ações dos franciscanos no Brasil. No Maranhão, não se encontraram registros de que os jesuítas e os franciscanos alcançaram a Região de Balsas, mas o Frei Cristóvão de Lisboa desempenhou evidente ação missionária, política, literária no Grão-Pará e Maranhão. O seu livro *História dos animais e árvores do Maranhão* (LISBOA, [1625-1631] 1985) o fez ser conhecido como o primeiro naturalista da Amazônia, todavia não foram encontrados registros históricos, literários da sua passagem pelo extremo sul do MA.

³² Agricultura de toco ou roça de toco é um sistema de cultivo que foi amplamente utilizado pelos pequenos agricultores herdados dos modos tradicionais indígenas. No Sul do Maranhão foi utilizado pelos pequenos agricultores de forma mais expressiva até os anos 1980, mas o sertão tem mudado e continua mudando e os modos de produção acompanham essas tramas.

Como os jesuítas tinham a missão de instrumentalizar, catequizar, ensinar os modos de ser e viver dos europeus, valiam-se de uma educação intelectualizada em demasia, inspirados no fundamento aristotélico-tomista. Já os franciscanos inspiravam caminhos alternativos para a civilização. Guiados por uma filosofia dos preceitos platônico-agostinianos, valorizavam a educação popular, os modos de ser e viver dos povos do Brasil profundo. Em teoria, esse grupo era contrário ao intelectualismo “[...] inimigo do mercantilismo; lírico na sua simplicidade; amigo das artes manuais e das pequenas indústrias; e quase animista e totemista na sua relação com a Natureza, com a vida animal e vegetal (FREYRE, 2003, p. 215).

Entretanto, na região que margeia o extremo sul do Maranhão, não há apontamentos oficiais de tentativa de catequização. Elisabeth Beserra Coelho (2002) aponta que existia uma escassez de missionários para desenvolver essas atividades, além da não existência de colônias indígenas – criadas pelo Decreto Imperial n. 426/1845. Assim, esse vácuo chegou aos Timbiras do Sul do MA, de modo que passou a definhar esses povos que estavam à mercê dos criadores de gado, dos agricultores de arroz e algodão, das epidemias e da expulsão das terras. Essas histórias ainda ecoam nas pessoas e seus relatos mostram que os indígenas rumaram para o oeste adentrando nas terras do antigo norte goiano (estado do Tocantins).

No movimento pela conquista do espaço, os vaqueiros aniquilavam os indígenas para a abertura de pastos para o gado, e, com a vinda dos escravos do norte, intensificavam mais ainda as disputas. A propósito, os proprietários de enormes fazendas e de inúmeras cabeças de gados viviam pouco assistidos pelos detentores da ordem instituída em São Luís.

Portanto, nessa conquista do espaço no sertão maranhense, a visão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social, guardam grande vínculo com as concepções de tempo e temporalidade (SANTOS, 2008). Naquele tempo, o padrão de dominação foi fundamentado no eurocentrismo, que imputou uma inferioridade étnica centrada na constituição biológica, política e cultural. Certamente, foi uma negação da dignidade humana e deixou marcas de opressão, sofrimento, luta, resistência no espaço e no tempo.

3.3 O sertão vestido de súplica

[...] O ser-

*tão é um coiole vestido
de súplica (sem que eu visse abriu
cáries em minhas lembranças);
eis como sangra o poema
vestido
de ausentes;
eis minhas unhas de barros
e servidão. [...]*

Salgado Maranhão

O sertão insistia, clamava entre os seus a necessidade de que fosse impetrada a criação da República de Pastos Bons. A súplica integrava o cotidiano das vozes ardentes dos sertanejos e ecoava por vários espaços, clamando pela liberdade dos oprimidos frente às políticas imperiais brasileiras. A busca de emancipação política manifestou-se no compartilhamento de gritos que se (entre)cruzaram para além dos limites geográficos-políticos com outras vozes do Piauí, Goiás e Pará. Com isso, originou-se o movimento de criação da República de Pastos Bons, o qual se fortaleceu, e, por imposição do Império, estabeleceu-se a transferência da comarca do município de Pastos Bons para Grajaú, como forma de enfraquecer o movimento emancipatório. Não obstante, tal estratégia provocou efeito contrário, pela propagação dos ideários republicanos entre os políticos da região.

A disputa pela implantação do território dos sertanejos que se sentiram excluídos do restante do Maranhão não atendia ao sertão de Pastos Bons. Em Goiás, a trama se repetia com as cidades do norte goiano; no Pará, com a região dos Carajás; e no Piauí, com a região da Gurgéia. A pretensão à época não era a criação de uma unidade federativa, e sim fundar a República de Pastos Bons, cuja demarcação ultrapassaria as atuais fronteiras regionais e estaduais. Entretanto, a aspiração não se concretizou e não passou de uma idealização que ainda permanece efervescente nos povos da região.

No período oitocentista, houve muitas tramas e histórias que ainda são lembradas pelos povos do Sul do Maranhão. Por exemplo, os confrontos entre o

norte e o sul do estado potencializaram os problemas econômicos, sociais e políticos, favorecendo os movimentos de resistência ao novo centro de autoridade, e isso proporcionou a eclosão da Balaiada³³, luta popular que reivindicava melhores condições de vida para os vaqueiros e caboclos. Os sertanejos maranhenses eram isolados em uma trama de dominação que desconsiderava as particularidades e dificuldades de crescimento da região. No sertão da época e até hoje, falta uma integração com as dinâmicas logísticas, como boas rodovias, ferrovias e aeroportos, o que é resultado de decisões políticas pouco atentas às singularidades do local.

Maria do Socorro Coelho Cabral (1982) aponta que, devido à falta de estradas, de comunicação e de um elo mais forte entre o sertão e a capital, ocorria a baixa produtividade dos produtos oriundos da cultura do gado. Sublinha que, em 1861, mesmo existindo 1.457 fazendas, 294.100 cabeças de gado com uma produção 74.675 bezerros em toda província, o que dava uma média de 201,8 cabeças de gado e 51,2 cabeças de bezerro por fazenda, não eram classificadas como boas fazendas, pois era necessário que cada uma amansasse pelo menos 1.000 bezerros por ano, fato que fez com que faltasse carne nos mercados da capital e acontecesse o seu elevado preço. Isso desencadeou a importação anual no Piauí de aproximadamente 15.000 cabeças de gado e 13.908 arrobas de carne seca.

Com o fim da Balaiada, os sertões distantes, principalmente o de Pastos Bons, e a força política advinda da capital tinham problemas para impor o poder e controle provincial, em razão do longínquo caminho e do seu difícil acesso, assim, “em seus domínios eram eles senhores da força e da lei. Esse modo de vida gerou hábitos de mandonismo que se tornaram peculiares ao caráter do fazendeiro do Sertão” (CABRAL, 1989, p. 37).

Na esteira da trama histórica que ainda ressoa pela região, a Guerra do Léda é uma delas, originada pelos conflitos divergente de interesses e das tensões entre o sul e o norte do estado com o objetivo de garantir a independência política do sertão (VIEIRA, 2013).

Os homens que representavam as lideranças políticas de cada localidade sertaneja, seguidores do pensamento de Leão Léda, aspiravam uma presença maior do Estado, e que o mesmo promovesse o seu desenvolvimento, através da aplicação de verbas que se destinassem à

³³A batalha se espalhou por grande parte dos sertões, atingindo desde Riachão até Caxias, de Caxias a Rosário e do Itapecuru a Parnaíba (CARVALHO, 2011).

construção de estradas, escolas e postos de saúde. Os representantes do Estado no sertão, propositadamente, esqueciam a região, o que não era aceito por alguns membros da elite sertaneja. Essas negligências foram ficando tão fortes que, por exemplo, facções partidárias de Grajaú entraram em conflito, enquanto uns defendiam o poder central (poder da capital), outros defendiam uma autonomia do sertão [...] As ordens baixadas pelo governo expressam bem a maneira como ele dialogava com seus opositores, a documentação pesquisada e encontrada sobre o período correspondente a Guerra do Léda demonstra terem sido várias as vítimas de atentados, chantagens e muitas foram a óbito. [...] por onde passavam os representantes do governo, ações criminosas eram praticadas, o ambiente ficava arrasado, as mulheres eram estupradas, as propriedades incendiadas, roubadas e saqueadas, o governo não poupava idosos, crianças, mulheres grávidas, vaqueiros, etc. A ordem era sair em busca de Leão Léda, colocá-lo na prisão. Na percepção do governo, seria uma forma de impedir qualquer atitude do coronel Léda contra o mandonismo da capital. [...] A interpretação dos fatos feita pelo governo era da extrema necessidade de “quebrar a espinha dorsal” de Leão Léda, invadindo suas fazendas, matando seu gado, incendiando roças e pastos e causando o terror no sertão, imaginava Benedito Leite que subjugaria o sertão e seus líderes, dentre eles Leão Léda, objeto de todo o desmando feito pelo governo do Estado em nome da lei. [...] A família Léda viveu vários momentos de crise por conta dos conflitos políticos em Grajaú. Nos momentos finais da Guerra, a família, não tendo condições psicológicas e financeiras, foi praticamente expulsa pelo governo do Estado e obrigada a procurarem outras regiões para continuarem suas vidas, houve uma verdadeira diáspora [...] (VIEIRA, 2013, s/p).

Para Abranches (1993) os sertanejos maranhenses eram revoltosos por natureza e almejavam para o seu sertão a independência. Nesse sentido, a guerra tinha como meta a independência política do sertão, por não ter uma assistência política do Maranhão, como, por exemplo, a construção de rodovias, escolas e unidades de saúde. Grajaú passou a ser o palco para as disputas políticas, a busca por status sociais foi levada a cabo de modo coercitivo e violento. O poder central considerava a cidade de Grajaú um espaço de barbárie e os seus habitantes eram vistos como selvagens que precisavam ser contidos.

A proposta de criação da República de Pastos Bons e outras tentativas de emancipação ficou impressa na história da territorialização do Centro-sul do Maranhão. A região de Carajás, no Pará; a antiga região de Pastos Bons; a região da Gurgueia, no Sul do Piauí; e a antiga região norte de Goiás, atualmente Tocantins, a única que logrou êxito em se emancipar; todos esses movimentos foram frutos das propostas revolucionárias desta República.

Ainda assim, no século XX e XXI também ressoam o desejo da criação da unidade Federativa Maranhão do Sul. Fruto das tramas históricas, a vontade da concepção da nova unidade federativa se movimenta, aos poucos, nos tramites

políticos/legais nos âmbitos competentes. Esse retumbar é uma das tentativas de garantir vozes e de legitimar a pretensa da criação do novo estado³⁴.

...Um ser(tão) (in)dependente

Seria intensão, ilusão ou predestinação?

As manifestações republicanas no ser(tão) maranhense

A pouca atenção que recebia de São Luís

A exploração desordenada da terra

As dificuldades de comunicação

Oeiras ou São Luís?

No ser(tão) de Pastos Bons se fortalecia um movimento separatista

Seria mesmo uma idealização do Juiz de Paz Militão Bandeira de Barros?

Seria mesmo a vontade dos excluídos?

Seria mesmo a busca por melhores condições de vida?

A República de Pastos Bons.

Novo território

A região pouco tinha assistência, a violência se intensificava

A cegueira do poder público,

A guerra da família Leda

Muitas mortes e temores sertanejos

Notícias em jornais pelo Brasil, no Rio de Janeiro!

A denúncia do clima de instabilidade política em que o ser(tão) vivia

Em Grajaú o estado era (quase) de selvageria

Um ser(tão) (in)dependente?

Uma ilusão, um devaneio ou uma tentativa frustrada?

Correntes político-ideológicas baluartaram o projeto

O Império o reprimiu!

A Sibéria maranhense, uma punição...

E hoje?

Ressonâncias do ser(tão)...

Do Sul do Maranhão ao Maranhão do Sul

Será uma nova ilusão?

³⁴ Em 2001 o Projeto de Decreto Legislativo que dispõe sobre a criação do Estado do Maranhão do Sul, por meio de plebiscito, encontra-se disponível no seguinte site: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node014o3ekvj1e2hg110c dn31gtyr51610070.node0?codteor=975&filename=PDC+947/2001; Em 2019 foi protocolado, no Senado Federal, o Projeto para criação do Maranhão do Sul protocolado em 2019, no Senado Federal, informação disponíveis em <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/08/19/projeto-para-criacao-do-maranhao-do-sul-e-protocolado-no-senado-federal.ghtml>; O acompanhamento da Federação dos Municípios do Estado do Maranhão a respeito da tramitação do Projeto de Decreto Legislativo nº 509/2019, de autoria do senador Siqueira Campos, sobre a criação do estado do Maranhão do Sul. Disponível em: <http://www.famem.org.br/noticias/noticias/exibe/0018696-criacao-do-maranhao-do-sul-aguarda-parecer-na-comissao-de-constituicao-e-justica-do-senado>.

Os relatos do cotidiano da vida na cidade e das visitas ao sertão ainda ventilam no dia a dia Sul-maranhense que não é uma invenção do século XX, mantendo raízes profundas que se originaram na época da expansão pastoril do local. Outros conluíus ocorreram nesses estados, mas a disputa histórica na ocupação do Centro-sul do Maranhão emergiu da complexidade de poderes dos sertanejos que traçaram os caminhos do gado, primeiramente com os indígenas, seguindo com o descaso da região, que desembocou na idealizada criação da República de Pastos Bons e, atualmente, na sonhada criação da Unidade Federativa “Maranhão do Sul”. O discurso de emancipação territorial e política assenta na ideia de que a criação do novo estado garantirá uma melhor administração do lugar, levando em conta os aspectos históricos que ainda retumbam no presente.

3.4 Calcanhares mordidos pelo sertão

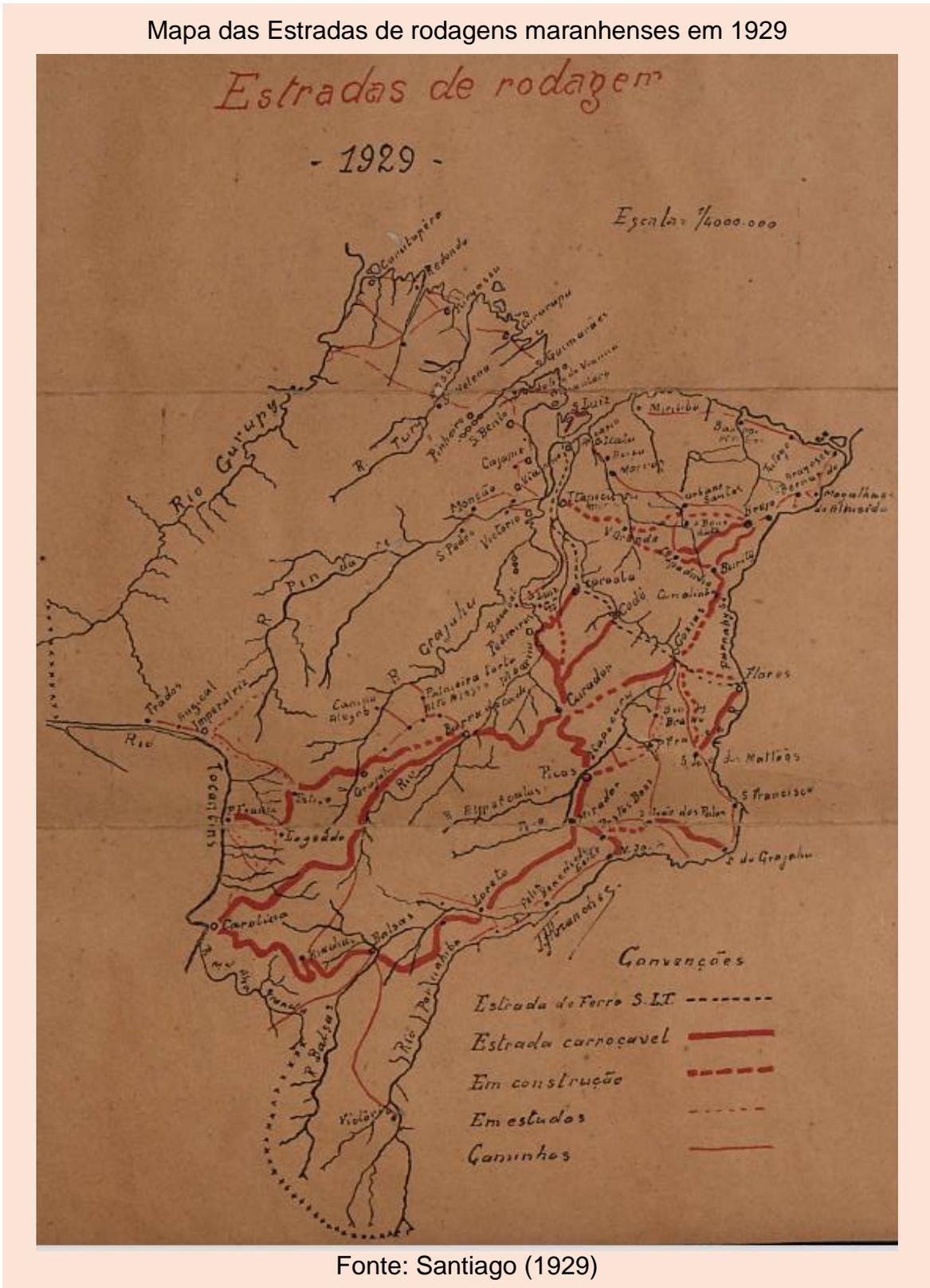
*O sertão mordeu meus calcanhares
[...]
Em meu corpo
o verão plantou cigarras,
ergueu palavras sobre ruínas
(e essa hipérbole
Para além do havido.)
[...]*

Salgado Maranhão

Muitos são os enredos que envolveram a ocupação do Centro-sul do estado, um espaço perpetrado em saberes e fazeres que o temporalizam e proporcionam o funcionamento do cotidiano vivido, conforme Certeau (1998). A grande seca no Ceará fomentou a migração para o Maranhão em busca de novas oportunidades de (sobre)vivência. Por essa ocasião, a Administração Provincial criou algumas colônias na tentativa de abrigar aproximadamente 16.000 imigrantes nas fazendas. Muitas colônias malograram, pois os fazendeiros estavam apegados à mão de obra escrava e consideravam os colonos arredios, preguiçosos e incapazes de se manterem em um trabalho contínuo (CABRAL, 1982). Os fazendeiros de todas as regiões maranhenses preocuparam-se com a baixa produtividade, refletindo negativamente nas relações de concorrência com o mercado externo, devido ao trabalho não qualificado dos escravos. De mais a mais, a Lei Áurea foi um golpe fatal para as

fazendas que já sofriam com a crise de desintegração do escravismo, a ausência de tecnologias agropecuárias e as dificuldades de tráfego dos produtos produzidos.

Mapa das Estradas de rodagens maranhenses em 1929



Fonte: Santiago (1929)

A precariedade do transporte na região, que utilizava a força animal para transportar alimentos de um município para outro e até mesmo ultrapassava as divisões estaduais do mapa político, todavia o que era mais utilizado era o fluvial – com canoas e balsas arcaicas que muitas vezes naufragavam (PIOVESAN, 2020).

Era urgente a navegação a vapor e a implantação do transporte terrestre, pela facilidade de comunicação com a região produtora e os principais centros pecuaristas dos sertões, como Pastos Bons, Riachão e também em Barra do Corda (CABRAL, 1982).

Para acelerar as viagens do sertão a outras localidades do estado e para além dele. As estradas abreviavam distâncias, viagens que antes se faziam com mais de dois meses passaram a ser feitas em poucos dias. Com a nova estrada que ligava Carolina, Riachão, Balsas, Grajaú, entre outros, facilitou-se o comércio, em especial do gado para abastecer as vilas de Coroatá, Itapecuru, Codó e Vitória, por isso, os anos de 1920 foram de intenso labor na construção de rodovias³⁵

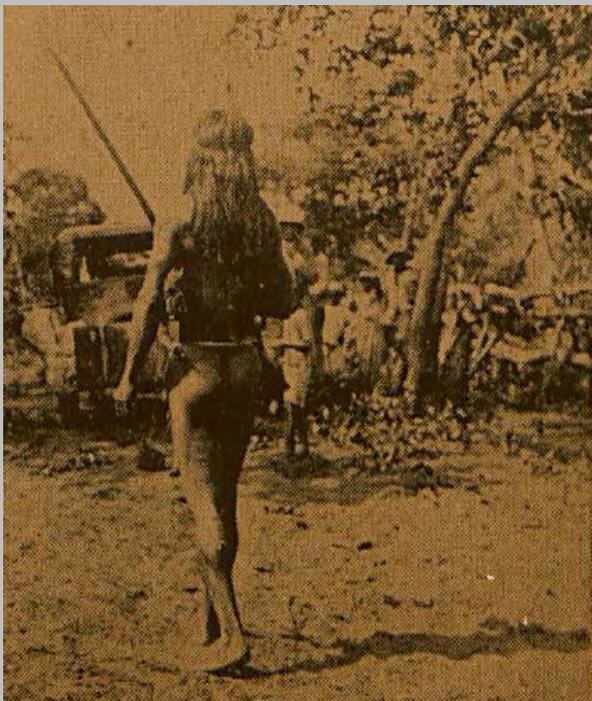
O Alto sertão, região com maior altitude, era conectado pelas estradas com o Baixo sertão, região com menores altitudes, que, por sua vez, não tinha uma comunicação efetiva com a capital. Para a construção das estradas, a administração provincial utilizou a mão de obra indígena, que recebia um “jornal” (pagamento) de 7\$000’ mensais, por meio da Companhia de Trabalhadores Índios (SANTIAGO, 1929).

O uso da força indígena ocorreu devido à falta de trabalhadores disponíveis, além de ser uma estratégia para mantê-los ocupados e distantes das forças conflitantes de evasão de suas terras pela expansão das fazendas. O aparecimento dos indígenas nas cidades provocava tensões sociais nos locais para onde emigravam, por causa das experiências antepassadas de lutas, disputas e mortes de pessoas.

As rodovias sertanejas do Maranhão ligaram as principais cidades do Sul com o Centro e o Leste do estado, mesmo que de forma precária para os padrões atuais da engenharia de tráfego. No entanto, seja navegando pelos rios do Maranhão, seja por suas estradas, os vaqueiros levaram a cultura do couro para muitas cidades e povoados.

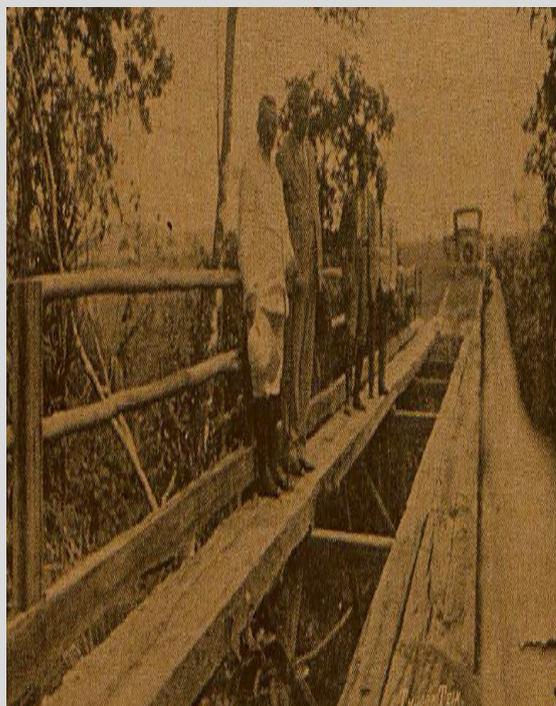
³⁵ As atuais rodovias do Centro-sul do Maranhão tem o traçado daquelas erigidas na primeira metade do século XX, Já pode-se constatar que malha rodoviária é mais intensa quanto mais se aproxima da capital São Luís e na área da região Leste-maranhense, caminho para ter acesso Teresina, capital do Piauí. Para visualizar os atuais percursos das rodovias no Maranhão, consulte o Anexo D

Imagem da Indígena *Canella* dirigindo-se para o automóvel presidencial na estrada Barra do Corda – Carolina



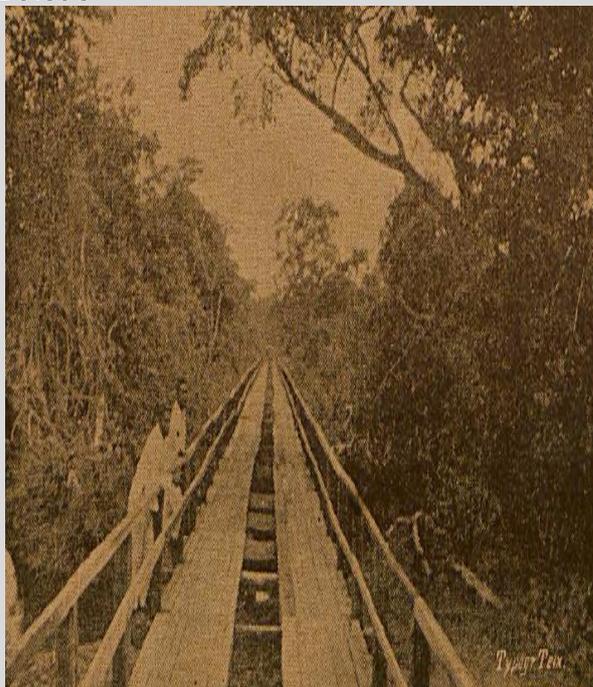
Fonte: Santiago (1929, p. 17)

Imagem da Ponte entre Carolina a Riachão



Fonte: Santiago (1929, p. 24)

Imagem da Ponte que liga Riachão a Balsas



Fonte: Santiago (1929, p. 25)

Imagem do Trecho que liga Balsas a Loreto



Fonte: Santiago (1929, p. 29)

Olhar as vias por onde trafegavam os vaqueiros e os maranhenses do sertão fez Leonardo lembrar da música “Bom Vaqueiro”, de João do Vale, cuja letra apresenta rastros da cultura no sertão do Maranhão, e no livro “*Caminhos antigos e povoamento do Brasil*”, de Capistrano Abreu (1930), que indica que os vaqueiros levaram a cultura do couro, matéria-prima de utensílios e roupas utilizadas para montaria, por exemplo, a sela para montaria, chapéus, luvas, chicote, gibão, entre outros.

Nas suas andanças pode escutar o som desta música ecoar pela cantoria de uma sertaneja que estava contente a trabalhar no chão da sua terra que ninguém há de tirar. Leonardo trouxe a música “Bom vaqueiro” de João do Vale (<https://www.letras.mus.br/joao-do-vale/1546770/>) como uma homenagem aos sertanejos maranhenses que tem nas linhas das suas vidas a ancestralidade cabocla dos maranhenses que tem nas linhas das suas vidas a ancestralidade cabocla dos vaqueiros.

Bom Vaqueiro

João do Vale

Quem foi vaqueiro que vê
 Outro vaqueiro a boiar
 Fica lembrando dos "tempo"
 Que vivia a vaquejar
 Sofre igual quem ama alguém
 E vê com outro, passar
 ÔÔÔÔÔÔÔÔÔ
 Mestre Costa bom vaqueiro
 No sertão do Maranhão
 Muntado no seu cavalo
 Num cachorro um barbatão
 E com carreira e meia
 Não jogasse ele no chão
 ÔÔÔÔÔÔÔÔÔ
 Hoje em vez de peitoral
 Traz no peito uma paixão

De não poder vaquejar
 Nem vestir o seu jibão Passa boi passa
 boiada
 Pisa no seu coração
 ÔÔÔÔÔÔÔÔÔ
 Mestre Costa na fazenda
 Hoje só abre cancela
 Mocidade deixou ele
 Ele também deixou ela
 A "véice" montou nele
 Ele desmontou da sela
 ÔÔÔÔÔÔÔÔÔ
 Mestre Costa na fazenda
 Hoje só abre cancela
 Mocidade deixou ele
 Ele também deixou ela
 A "véice" montou nele
 Ele desmontou da sela
 ÔÔÔÔÔÔÔÔÔ

Esse fato pode ser vislumbrado com a criação do feriado municipal [12 de junho - dia do vaqueiro] por meio do Decreto de Lei nº 86, de 27 de dezembro de 1986, e sancionado pelo Prefeito Heliodoro Sousa. É uma tradição a missa do vaqueiro, que ocorre no Festejo de Santo Antônio – padroeiro do município. É uma missa que divulga a cultura do Nordeste e que fica nas lembranças de muitas pessoas.



O tradicionalismo sertanejo também é resistência, mesmo com a difusão da cultura trazida pelos sulistas. As festividades, organizadas pela Prefeitura Municipal de Balsas, por meio da Secretaria de Cultura e do auxílio da Igreja Católica, iniciam as 5h. da manhã com o café da manhã com os vaqueiros.

Em seguida, acontecem as seguintes atividades: tradicional missa do Vaqueiro, na Igreja Matriz de Santo Antônio; a cavalgada com os vaqueiros e as comitivas; shows com cantores regionais; premiações; e um show de encerramento. Essa festividade é uma das formas de manter vivos os traços culturais do sertão. No ano de 2020, a missa do vaqueiro foi realizada em Balsas utilizando as tecnologias de comunicação, devido à pandemia da Covid-19.

A pecuária na região viveu uma fase de expansão. Ampliaram os números de fazendas e de hectares, gerando, assim, a gênese da grilagem de terras no Sul do estado pela elite local, para as atividades pecuaristas (MIRANDA, 2011). São perenes as menções a terra, ao solo, à natureza, como recursos abundantes e vantajosos para a atividade pecuária, apesar de os fazendeiros terem poucos recursos tecnológicos. Os modos de produção rural foram se transformando e a pecuária extensiva entrou em declínio. A profissão passou por transformações decorrentes das melhorias tecnológicas, pelos intercâmbios culturais com novos modos de viver na terra. Assim, os atuais vaqueiros lidam com o gado usando diferentes vestimentas daquelas utilizadas no início. Os da atualidade utilizam

roupas jeans, chapéus, algumas vezes bonés e motocicletas. Também existem criadores que vivem afastados dos recursos tecnológicos e que ainda resguardam os modos de viver dos antigos vaqueiros.

3.5 O progresso chegou?

O grito de vitória absoluta do capitalismo serviu para que se comufassem, uma vez mais, os limites e a fragilidade social, cultural e ecológica dos seus princípios.

Marcos Reigota

Faz dois anos que Leonardo se ausentou da sua residência em Balsas para poder cursar as disciplinas, participar dos grupos de estudos e de outras atividades do doutorado na Uniso. O seu retorno para a região onde trabalha avivou as lembranças da sua chegada ao Maranhão, em 2008, e o fez pensar como a soja foi inserida no Maranhão, a partir do local conhecido como Gerais de Balsas³⁶. Muitas pistas fortaleceram-se nos ambientes em que os seres humanos realizam as manifestações existenciais. Estórias e histórias são contadas quanto à chegada do “Grande Projeto”.

3.5.1 A agricultura científica adentra o sertão

O avanço da agricultura no Cerrado maranhense foi um processo marcado por disputas pela posse da terra [não diferente das várias tramas históricas de outras regiões do Brasil], formalizando, assim, modos de apropriação do espaço e dos seus recursos naturais, fato que iniciou com a Lei Imperial de Terras nº 601 de 1850, a qual regulamentou e concretizou o latifúndio no Brasil. A Lei de Terras do Maranhão, Lei n. 2979 de 1969, cuja meta era assentar famílias sertanejas, pouco alterou a estrutura fundiária do estado, servindo para disfarçar a intenção de atrair

³⁶ O termo “Gerais de Balsas” representava para os sertanejos um espaço de extensos campos, que na maioria das vezes tinham poucos habitantes; local distante da sede municipal. Os forasteiros viam o espaço dos “Gerais de Balsas” como um ambiente distante da cidade e que não tinha o aproveitamento de terras para a produção agrícola. Grosso modo, os “Gerais de Balsas” é entendido empiricamente como um local onde se encontram as diversas comunidades sertanejas que expressam suas formas de viver e produzir com a terra e também espaços que encontram-se presentes as largas escalas produtivas de grãos para a exportação e para a produção de cifras.

empresas para modernizar o sertão. Terras devolutas do Estado foram disponibilizadas para a venda ou regularização para grupos agropecuários.

Com os incentivos e investimentos, o campo brasileiro foi se transformando e o campo maranhense, mesmo que de modo tardio, também se transformou com a implantação da cultura da soja. Ventila-se cotidianamente na Região que o Grande Projeto iniciou a partir da década de 1970, por meio do aproveitamento das terras do Cerrado maranhense para a produção de soja. E Balsas era um dos municípios escolhidos para que fossem realizados experimentos com o grão. O registro oral feito por Miranda (2011) estampa o que ecoa na região, ao mencionar que o cultivo da soja iniciou no final da década de 1970 no município de Balsas, porém não foi satisfatória, pois a soja não era adequada para o cultivo no Cerrado

Os estudos de Dutra (2012) indicam que os imigrantes holandeses Leonardus Josephus Philipsen e Wilhemina Antonia Stapelbroek vieram ao Brasil evadidos da crise no Pós-Guerra e chegaram ao país para trabalhar na agricultura em São Paulo, depois Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Nesta unidade federativa, nos anos 1970, compraram terras e tentaram legalizar a escritura, porém não tiveram a sua posse, pois estava *sub judice*. O corretor, escusando devolver o dinheiro, ofertou-lhe em troca terras em Balsas, local sem tradição de agricultura moderna, o que foi aceito. Em 1972, a família Phillipsen chegou à região e contribuiu para o desenvolvimento da lavoura moderna, mesmo com os desafios encontrados, por exemplo, estradas e telefonia precárias e a inexistência de comércio agrícola.

Os estudos experimentais iniciais com a soja ocorreram por meio do Departamento de Pesquisa e Experimentação da Secretaria de Agricultura do Maranhão, com o convênio efetivado com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), com o objetivo de proporcionar fortalecimento da economia agrícola maranhense com a expansão da sojicultura visando o mercado regional (FERREIRA, 2008). Em Balsas, após o fracasso da adaptação da soja, foi necessária a realização de estudos e pesquisas para desenvolvê-la adaptada para as características climáticas e do solo. O resultado foi positivo e a cultura da soja foi desenvolvida satisfatoriamente, após anos com o apoio do pesquisador Irineu Alcides Bays (DUTRA, 2012). Inicia-se aí o aproveitamento das terras do Cerrado maranhense para a produção de soja e o desígnio basilar dos primeiros sojicultores era a expansão do cultivo pela ocupação das terras não ou pouco utilizadas pelos agricultores e pecuaristas locais. Estes associavam a ideia de expansão às tramas

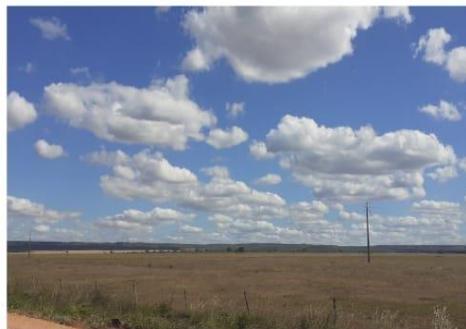
econômicas nacionais, que se valiam de um discurso fundado na modernização da agricultura, criação de empresas ligadas ao segmento e geração de empregos. Sob essa propaganda, os sulistas foram atraídos para a região.

Com a soja adaptada ao plantio, o Maranhão foi um dos marcos de sucesso do Grande Projeto. Através da implantação da agricultura científica, foram adotados modelos inovadores com a representação da Embrapa, a Fundação de Apoio à Pesquisa do Corredor de Exportação Norte (FAPCEN) e a parceria entre o público e privado, que tem como escopo encontrar soluções às dificuldades vividas pelos produtores do agronegócio, assim como gerar meios mais eficientes para o aumento da qualidade e quantidade da produção e, assim, ampliar a produtividade dos espaços do sertão.

As imagens contidas no mosaico (ver página 110) apresentam as grandes áreas de cultivo da soja e outras culturas no Maranhão que são endossadas pela exploração das terras e para a produção do capital. A campanha publicitária intitulada “Agro: a indústria-riqueza do Brasil” apresenta a visão do “colonizador” das terras virgens para fortalecer uma marca que apresente confiança e empatia junto à população para poder olhar para o agronegócio como principal campo de desenvolvimento e de produção de lucro do Brasil, mas oculta a perspectiva do campo/sertão, na figura dos trabalhadores e das populações tradicionais sertanejas.

Na mesma campanha publicitária, os dizeres “*O agro é pop, o agro é tech, o agro é tudo*” apresenta o agronegócio apenas como modelo viável de agricultura em detrimento dos modos produtivos florestais e familiares – o agro pouco tem de pop, na sua implantação e implementação, a historiografia apresenta pistas e rastros de violência, dominação e opressão; o agro é tech apresenta que a agricultura científica e tecnológica será a solução para a cessão da fome e também demonstra superioridade agrícola em detrimento da agricultura familiar que mantém o trabalho e a vida no sertão; o agro não é tudo, pois não atende a todos, uma vez que sua produção é transformada em commodities e passa a ter uma concentração nas mãos de poucos empresários mundiais.

Mosaico de imagens do sertão do agronegócio



Fonte: Fotografias de autoria própria

3.5.2 Os enfrentamentos

Percebia-se-lhes, contudo, hora por hora, a exaustão

Euclides da Cunha

No Sul do estado, as potencialidades das terras e das chapadas foram confirmadas com os resultados positivos do Grande Projeto, gerando valorização pelos agricultores, políticos e grileiros. Como forma de minimizar essas disputas, instituiu-se a Companhia Maranhense de Colonização, que destinou aos pequenos agricultores a propriedade de uma parcela das terras, conforme a Lei nº 3.230/1971. Já a legitimação da grilagem adveio com vigor da Lei das Ações discriminatórias, Lei nº 6.383/1976.

A sequência dos conflitos a partir da década de 1970 não estava atrelada à posse das terras, e sim às invasões do gado nas lavouras sojícolas. Estes, por sua vez, embasavam-se no Código Civil e os pecuaristas e agricultores familiares, na “lei do acordo”, herdada das gerações passadas. Essa lei não funcionava com alguns sulistas. Os sojicultores não reconheciam a política de boa vizinhança e, quando o gado adentrava o espaço de cultivo da soja, matavam-nos.

No entanto, a respeito do gado, a música “*Beleza de gado*”, do cantor e compositor Papete, já dizia: “[...] Já urrou urrou, minha beleza de gado. Esse ano eu fiz uma força, mandei arrumar meu cercado porque eu não desejo ver o meu gado misturado. Quem se une com quem não presta acaba ficando estragado” (<https://www.youtube.com/watch?v=DI5A3hV7Eks>).

Após a chegada e a expansão do Grande Projeto, os agricultores familiares foram os mais prejudicados, por não terem acesso aos créditos e, assim, os rebanhos foram minguando com o tempo. O cantor Deusamar Santos, expressa em sua música “*Homem suicida*” (https://www.youtube.com/watch?v=QMaQ0_QZ-L0) o cotidiano do sertanejo depois da chegada do Grande Projeto: “[...] Mesmo assim alguém vem dizimar, Lá vem a máquina fazendo medo, E o cerrado já vai desmatar, Os bichos correm a chapada inteira, E o morador de longe a espiar”.

Indubitavelmente, a grilagem ficou fortemente marcada nesse processo de territorialidade. O relatório “*Impactos da Expansão do MATOPIBA: comunidades e meio ambiente*” (VEGA, 2017, p. 22) reforça que “O camponês foi sendo expulso

tanto de dentro das fazendas, como das posses, tendo de migrar e vender-se como trabalhador assalariado, já que não tinha outra possibilidade de sobrevivência a não ser se submeter a se vender como mercadoria”. A Região estava cada vez envolta pela pólvora e conflitualidade do território. E, como forma de minimizar essas lutas, criou-se a Companhia Maranhense de Colonização³⁷, que destinaria aos pequenos agricultores um pequeno espaço para plantar/criar, e o restante seria vendido para as empresas para empreender racionalmente o solo e utilizar a mão de obra dos trabalhadores rurais sem terra. No entanto, a legitimação da grilagem ocorreu com a vigência da Lei das Ações Discriminatórias – Lei nº 6.383/1976.

O processo de grilagem das terras marcou [e ainda marca] um período de violência no sertão. Ameaças eram cotidianas, assim como homens armados estavam a postos para execução, com o objetivo de desocupar a área toda e enfraquecer o movimento sindical da região, sendo assim, as ameaças e intimidações não ficavam somente na fala, existiam grupos de pistoleiros que obrigavam os proprietários/posseiros a abandonarem suas casas e terras (BICKEL, 2003; CABRAL et al., 2021; MIRANDA, 2011. Coube à igreja, ACA e MEB o papel relevante na defesa dos sertanejos, contribuindo para que uma parcela dos agricultores familiares não abandonasse suas terras.

Assim, conforme Ariavaldo U. Oliveira e Camila S. de Faria (2013, p. 21) destaca que “a ilegalidade da grilagem das terras tornou-se modo corrente de obtenção da propriedade privada da terra. Combinou-se na história o ato de burlar a legislação em vigor e, depois, elaborar novo ato legal para validar a ilegalidade cometida”.

Também houve especulações sobre as terras da Região com as ações de grilagens, iniciando, assim, um processo violento de expropriação. Foram necessárias muitas ações de reintegração de posse, porquanto os empresários do campo alegavam invasão, apropriação e uso da terra pelos "invasores". Os povos do sertão indicam que, em determinadas comunidades, as pessoas entregaram a terra por valores abaixo do mercado imobiliário e outros sofreram retaliações com o uso e abuso da força. Os estudos de Oliveira (2016) apontam que os grileiros, após

³⁷ Instituída pela Lei 3230/1971 e, posteriormente, substituída pela Companhia de Terras do Maranhão (COTERMA), em 1979; posteriormente, tornou-se Instituto de Terras do Maranhão (ITERMA), em 1981. A filosofia desses órgãos se assentava na resolução dos conflitos do campo/fundiários e na distribuição de terras, de modo a asseverar o direito do povo ao acesso à terra.

obterem partes da terra, faziam a prática do abraço³⁸. Nessa seara, após a instalação de empresas produtoras de soja no final da década de 1980, com o processo de capitalização/empresarização, os moradores das comunidades rurais que não migraram para a cidade, foram obrigados a irem para os baixões, e outros se mantiveram nas mesmas áreas, porém como trabalhadores rurais do agro. Para a agricultura moderna, as terras dos baixões, até aquele momento, não apresentavam relevância produtiva e foram utilizadas como áreas de preservação permanente.

Na aquisição de áreas para a expansão agrícola, os empresários ou especuladores imobiliários posicionam-se contra a permanência de posseiros, convencendo-os a vender suas terras por valores irrisórios ou por coerção. A grilagem de terras no Sul do Maranhão foi potencializada com a sojicultura, todavia sua gênese encontra-se com a participação dos grupos sociais dominantes do município de Balsas, os pecuaristas (ALMEIDA, 1982). As fazendas que tinham em média 10 mil hectares foram compradas nos anos de 1990 e convertidas em fazendas de soja, “são os casos da Vargem Limpa, comprada pelo senhor Leonardus Philipsen; da Temerante, comprada pelo senhor Marcos Paulo Wonmer; e Tem Medo, comprada pelo senhor Euclides De Carli e vendida para a instalação de parte do PRODECER” (MIRANDA, 2011)

Em 2011, a Assembleia Legislativa do estado do Maranhão publicou, em seu site <http://al.ma.gov.br/noticias/16310>, informações concernentes à denúncia de grilagem e assassinatos na região sul do estado, que causavam pânico e pavor nos sertanejos do campo da região de Balsas. Ninguém sabe ao certo de quem são as terras, mas as áreas possuem títulos do governo do Maranhão. Existem muitos processos que dizem respeito à execução por título extrajudicial, manutenção de posse, carta precatória, reintegração de posse, nulidade de contrato ou ato jurídico, execução fiscal, ação cautelar de exibição e ação ordinária de nulidade.

Também o livro “*Conflitos e lutas dos trabalhadores rurais no Maranhão – ano 2020*”, organizado por Cabral *et al.* (2021), apresenta a questão agrária no Maranhão e demais informações sobre a relação de conflitos, depoimentos entre outros temas que se relacionam com o objetivo central da obra.

³⁸ No cotidiano sul-maranhense essa prática era explicada como forma com que os novos donos da terra tinham em cercar uma área maior do que a contida nos documentos que eram, na maioria falsificados.

Nesse âmbito, o Grande Projeto proporcionou, além da compra de terras baratas e da grilagem, outros efeitos, por exemplo, a desapropriação dos modos de viver dos sertanejos, o desmatamento generalizado das chapadas do Cerrado, o uso de agrotóxicos, a irrigação da lavoura e a implantação de poços artesianos e barragens nos rios nas áreas de chapada. Tudo isso com a finalidade de abastecerem seus pivôs e como resultado da especulação imobiliária rural a partir da subida dos preços das *commodities* nos mercados de futuros internacionais.

Essa dinâmica regional do fortalecimento do agronegócio na região possibilitou a intensificação da migração para o município de Balsas e municípios circunvizinhos. Nessa dinâmica, as fronteiras do capital trouxeram confrontos com a cultura sertaneja e os modos de viver no sertão, pois a divulgação de terras férteis para o plantio da soja no Sul do Maranhão, representado pelo município de Balsas, tem atraído vários migrantes vindos de diversas regiões do Brasil, como Sul do país, São Paulo, Goiás, Tocantins, Minas Gerais, entre outros.

O fluxo migratório proporcionou mudanças significativas na fisionomia do município e induziu a chegada de produtores independentes do Projeto de Colonização dos Gerais de Balsas em busca de melhores condições econômicas. Nas décadas seguintes, intensificou a implantação do comércio de maquinários e insumos agrícolas, escritórios de engenharia e de fazendas, além de restaurantes e hotéis. Como consequência desse movimento, ocasionou a migração do campo e a expulsão do pequeno trabalhador rural, haja vista que o modo de olhar e utilizar a terra pelo grande produtor rural é díspar do pequeno agricultor.

O progresso, é compreendido por Auguste Comte ([1830] 1983), como avanço gradativo em várias instâncias humanas e sugere a existência de melhorias da condição humana. Com o advento do agro e a utilização de meios científicos para melhor produzir e prosperar na agricultura, os avanços técnicos e tecnológicos impulsionados pelos Programa de Desenvolvimento Agrícola do Cerrado (Polocentro) e Programa Nipo-Brasileiro de Desenvolvimento Agrícola da Região dos Cerrados (Prodecer) tiveram o intuito de potencializar a produtividade com o aval do Estado brasileiro, e como consequência, intensificar o agronegócio em terras sertanejas do Maranhão.

3.5.3 O des-envolvimento do agronegócio no sertão

A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogada nesse liquidificador chamado humanidade.

Ailton Krenak

As conversas que Leonardo teve com engenheiros agrônomos e agricultores, biólogos e produtores rurais em diversos cotidianos reforçaram o discurso de que a modernização da agricultura possibilitou a (re)organização e a manutenção da atividade econômica em novas bases, sob o modelo norte-americano de agricultura científica e abandono da agricultura arcaica.

São diversos os efeitos da ciência na agricultura, da potencialização da cultura do agronegócio comandado pela internacionalização das cifras e das novas relações de trabalho, os quais refletem nos modos de viver e de ser, assim como nos ecossistemas naturais. O agronegócio individualiza uma dinâmica que motiva efeitos degradantes dos recursos naturais, que avançam com a proposta de modos modernos de viver em detrimento dos tradicionais, embora estes, ainda sejam resistentes às maneiras uniformizadas da sociedade.

Esses conflitos se arrastam, ainda, para o debate de que a monocultura, mediada pelos princípios científicos e tecnológicos, acomete em menor grau o meio ambiente. Usam do argumento de que há queima da vegetação para a expansão dos pastos pelos agricultores familiares, restando roças de toco sem assistência técnica, dinheiro e crédito. A proposta científica potencializada pelos grupos agrários provocou e expandiu programas, serviços, obras, e o sertanejo maranhense percebe que o capital é mais valorizado do que os seres humanos e “[...] Tudo isso que se chama ação do governo só tem aberto as veredas para o desenvolvimento capitalista no campo. E para que o capitalismo se desenvolva no campo, a primeira coisa a fazer é separar o lavrador de sua terra” (ASSELIN, 1982, p. 147).

O modo de olhar e utilizar a terra pelo grande produtor rural é dessemelhante do pequeno agricultor. No processo de expansão da soja, o que antes não existia passou a integrar o cotidiano dos vaqueiros, como o problema acarretado pela aplicação de defensivos agrícolas em larga escala, que, muitas vezes, feito de forma

aérea, envenena a saúde da população local. A origem dessa praga veio com a fruta da soja e deixou doente a criação e faz com que os seres humanos se suicidem em doses pequenas. Deusamar Santos apresenta o ser humano como suicida, que destrói e mata a natureza “[...] Derruba a mata e os cipoeiros, E a floresta passa a definhar, tira a mateira faz a plantação, que a terra vem há germinar, o homem aflito vai lavrando a terra, os defensivos insiste em usar, a chuva molha a lavoura inteira, a enxurrada o amargo vai levar, faz erosão e a terra o riacho, e o bicho bebe a se envenenar, o inseticida finda homem suicida [...]” (https://www.youtube.com/watch?v=QMaQ0_QZ-L0).

Os sertanejos declaram que, nas suas terras, a soja e o milho brotam, mas às custas do veneno aplicado na monocultura, o qual tem deixado os cursos d’água enfraquecidos, pois as piabas estão sumindo e a pureza da água não é a mesma. Isso indica que, à época da implantação do Grande Projeto, os nativos se sentiam mais felizes, porque acreditavam que interferiam menos na natureza. De fato, os sertanejos não utilizavam veneno, tinham medo de manuseá-lo, sujar a terra, contaminar os rios e se contaminarem. Até os animais eram criados naturalmente [com a dieta com ração natural e capim]; hoje o espaço está tomado pela plantação de uma cultura só, eles não fazem curva de nível e o veneno está descendo, entra no baixão e nos rios, dentro da roça de toco. A utilização de agrotóxicos nas produções agroindustriais ocasionou problemas socioambientais. Os agrotóxicos são, na maioria das vezes, despejados de aviões, contaminando os rios, o lençol freático, o solo, matam os peixes e contaminam as roças.

O uso do pacote tecnológico expulsa insetos e pragas para as roças das populações rurais, devastando-as em alguns casos, inviabilizando a reprodução por meio dela [...] A irrigação das produções de soja cada vez mais se utiliza de barragens nos rios nas áreas de chapada para abastecerem seus pivôs centrais para compensarem a redução do regime pluviométrico na região, agravando ainda mais a seca que se aprofunda ali” (EXPANSÃO DO AGRONEGÓCIO NO MATOPIBA, 2017, p. 62).

O uso descontrolado dos defensivos agrícolas tem adentrado no solo e viaja nos percursos d’água como cantado por Deusamar Santos, na música “*Homem suicida*” (https://www.youtube.com/watch?v=QMaQ0_QZ-L0) “[...] E a água escoia nos igarapés, E na ribeira serve aos animais, Escorre ativa e faz cachoeira, É fonte viva a nos alimentar, Descamba desce a entrar no rio, Fere o peixe, não é ficção, A água banha o campo e a cidade, E chega a mesa da população, Ela chega na alimentação”. Depois da chegada da agricultura científica, não há pequena cultura

que sobreviva sem dificuldade. O trepa-pau, a macaxeira, já não possuem a mesma qualidade, a germinação não ocorre de forma ágil, já que os venenos da monocultura da soja descem para os baixões. Como forma de os pequenos produtores plantarem, a alternativa foi a utilização de agrotóxicos.

As preocupações com o meio ambiente não adveio na atualidade, mas ainda permanece retumbante. Os rios eram importantes para as transformações e comunicações entre os municípios e os estados, no Sul do estado, destaca-se o rio Tocantins, e no extremo sul, os rios Balsas e Parnaíba; estes rios, assim como outros estão cotidianamente reféns das ações humanas de degradação seja pelo agronegócio e pelo turismo dito ecológico, que pouco tem proporcionado ações educativas, conscientizadoras e ecologistas.

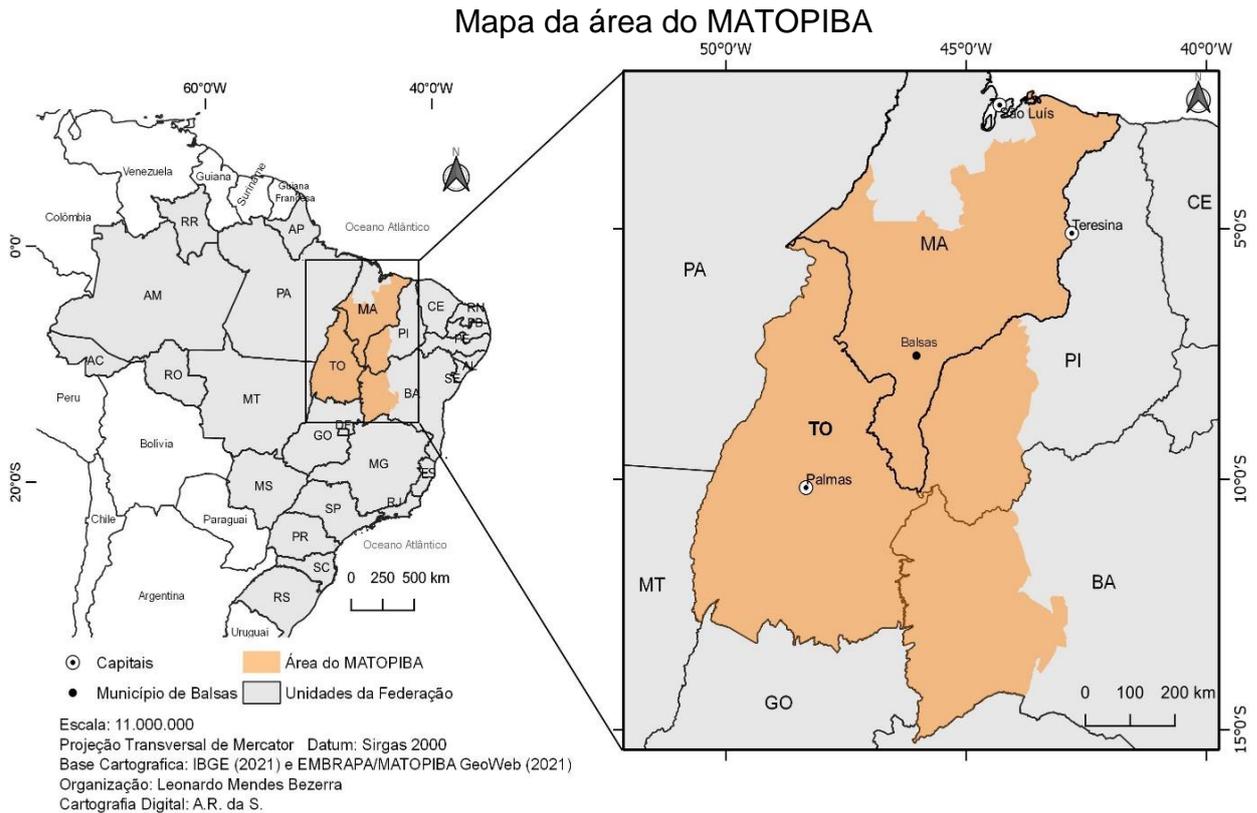
Uma das maiores riquezas dos maranhenses é o rio Balsas, o maior afluente do rio Parnaíba [...]. Há uma luta intensa para preservar o rio que ainda exhibe águas cristalinas e representa grande importância para o turismo regional com as tradicionais descidas de boias e os passeios de caiaque pelas águas límpidas desse patrimônio natural do Sul do Maranhão (PIOVESAN, 2020, p. 133)

Logo, permanecem nas memórias dos idosos que antigamente as pessoas viviam melhor com a natureza, trabalhavam na roça, tinham comida orgânica e saudável e não lhes faltava o arroz, o feijão, a fava. Naquele tempo, a escola era a terra, era os saberes dos antepassados transmitidos empiricamente, cujo exemplo o fixava no hábito. Obviamente, era preciso saber ler e escrever para acompanhar o mundo e ninguém trapacear os sertanejos, uma vez que, na escrita, há trapaças que os sertanejos podem não enxergar e sua riqueza levar; é preciso ter força de vontade para estudar porque a escola está longe e nunca foi fácil chegar.

3.5.4 O progresso transborda pelas fronteiras do mapa político

A modernização agrícola foi um fator de concretização da célula urbana. Por isso, a urbanização na região resulta das atividades agrícolas da soja sobressaindo como mercadoria valorizada na economia local, regional, nacional e internacional. A expansão da fronteira agrícola integra um avanço urbano-industrial-comercial na dinâmica dos locais mediados pelas tramas nacionais e globais de produção de cifras.

O fortalecimento da terra como um polo atrativo para os grupos empresariais potencializa a modernização nos sertões, que teve sua origem em terras balsenses na concepção do “Programa Corredor de Exportação Norte”. O agronegócio se expandiu a partir do Sul do Maranhão e transbordou para além das divisas dos estados do Tocantins, Piauí e Bahia, criando-se a mais nova fronteira agrícola, o MATOPIBA³⁹.



Fonte: Organização própria com base na base cartográfica do IBGE (2021) e Embrapa/MATOPIBA (2021)

Nas andanças de Leonardo ficou percebido que a cultura do eucalipto tem se alastrado no Maranhão, e existem vestígios na região de Balsas, potencializando com a inauguração da Suzano Papel e Celulose no município de Imperatriz-MA.

³⁹ É uma delimitação territorial que tem o seu nome formado pelas iniciais dos estados do Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia. Tem significativa representação da produção de grãos e fibras. Criado através de um acordo de cooperação técnica, assinado em 2014, por diferentes ministérios e agências federais: o Ministério do Desenvolvimento Agrário (atual Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário, ou SEAD), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), por meio do Grupo de Inteligência Territorial Estratégica (GITE). (Os Custos Ambientais e Humanos do Negócio de Terras: o caso do MATOPIBA, 2018, p. 22)

Os estudos de Santos et al (2017) apontam que as transformações do processo de cultivo do eucalipto tem causado impactos negativos ao cerrado pelo desequilíbrio ecológico, desgaste do solo impulsionado pelo interesse nas cifras, assim como apresenta uma cartografia da sua cultura no estado, conforme está no anexo E.

Imagem da Cultura do Eucalipto em Balsas-MA



Fonte: Foto de autoria própria

Em tese, com as *commodities*, aumentou a demanda por terras cultiváveis, em especial aquelas que ainda estão cobertas pela vegetação nativa do Cerrado, afetando, assim, as práticas, os hábitos e os costumes dos sertanejos, que mantêm uma íntima relação com o ecossistema para sua sobrevivência e para a sobrevivência do bioma.

Certamente, a partir dos conflitos pela posse de terra, processos de mudanças ecológicas/ambientais e educativas passam a se tornar constantes na Região Imediata de Balsas. Tais conflitos têm como elemento primordial as relações de força e poder. O território físico-natural foi visto pelas políticas públicas agrícolas como “terras virgens” nos dizeres de Bauman (2010), intensificando no espaço a expansão, a exploração e o exaurimento das fontes naturais, como um parasita, pois a região é de grande complexidade biológica e o agronegócio enxerga nessas terras a capacidade exploradora e comercial. Isso repercute no avanço do desmatamento, no uso indiscriminado de agrotóxicos, na apropriação das águas dos aquíferos, mananciais e rios, entre outros problemas socioambientais.

Conforme o relatório “*Os custos ambientais do agronegócio de terras - o caso do MATOPIBA, Brasil*”, publicado em 2018, salienta que a transgressão dos direitos humanos das comunidades e dos povos locais é ordenada e afeta um conjunto de direitos, em nome do avanço do agronegócio, aponta também que as violações dos direitos humanos advêm dos investimentos de agentes financeiros internacionais que alimentam especulações de terras.

Em suma, a cultura capitalista encontrou no sul do Maranhão um hospedeiro vivo. Ora, se for uma prática descomprometida e parasitária, destruirá as qualidades

necessárias e de sobrevivência. E, no espaço do MATOPIBA, a cultura capitalista também engendrou concentrações de terras nas mãos dos latifundiários [fazendeiros do gado e monoagricultores], sendo que os povos nativos sofreram e ainda sofrem pelo não reconhecimento dos seus direitos territoriais, que privilegiaram as elites. Nesse sentido, o capitalismo, sob um falso discurso de progresso, afeta o ser humano como um todo.

**SEGUNDA ROTA ARQUEOLÓGICA
NOS RASTROS DA EDUCAÇÃO SERTANEJA**



1 ARQUEOLOGIA DE UM PROFESSOR

Aqueologizar-se

O professor sempre existiu
 antes escondido em uma escura caverna
 abraçado no interior fechado e assustado
 Emergiu
 Mostrou-se
 Transbordou-se
 Passado em fluxos cuidados em
 desmoronamentos de barreiras, obstáculos...
 Arqueologizar-se não se remete essencialmente
 ao pretérito
 Grita, berra, seca a garganta
 retumba em uma voz engasgada
 Das vivas imagens
 desejosas de sentimentos e explicações
 efervescem as sensações e tumultuam a febre e
 o tédio
 O professor busca a sua decifração em vários
 chãos
 Ressemantiza-se...
 Reinventa-se...
 Alimenta-se...
 Antropofagiza-se...
 Ensina-se e Aprende-se
 Liberta-se!
 Esperança-se...
 Arqueologia do presente
 ...do passado e do futuro que cairá
 No vate portador de liberdades para saborear a
 vida
 Arqueologizações
 de um devir-professor
 Em sensações
 Movimento de continuidade
 de eternizações!

1.1 *Devir*-professor que esperança em terras longínquas

Mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros.

Cora Coralina

A esperança é um *devir* que motiva a caminhada humana, que se fortalece no desejo de busca, nos itinerários de insistências e persistências. Para Paulo Freire (2002), esperança é diferente de espera, esperança é do verbo esperar, que é unir-se para não desanimar, é ir atrás, é olhar e encontrar saídas para o que acreditava ser impossível; não é apenas esperar.

Leonardo percorreu diferentes caminhos, saiu de Anápolis, estudou em Goiânia. Iniciou a graduação em Ciência da Computação, depois a trocou pela Filosofia. Nela ele se percebeu e notou que a boniteza de ser gente reflete na boniteza de ser professor. Retornou à sua cidade natal, concluiu o mestrado e ousou ir para Balsas, lá no Maranhão.

A sua saída do Cerrado goiano para o Cerrado maranhense marcou um encontro profissional com o ensino superior, pois foi trabalhar como docente em Balsas, na Universidade Estadual do Maranhão e na Faculdade de Balsas. Deixar a sua cidade natal, onde cresceu e construiu quase todas as suas relações, não foi fácil, por sentir um dos efeitos mais inesperados da mudança: a perda da noção de pertencer ao lugar. Ele confessou que essa noção acabou e o que antes era apenas para trabalhar tornou-se o seu espaço. Lembrá-lo desse momento remeteu a sua alma ao poema “*Meu Destino*”, de Cora Coralina (1965, p. 58).

Meu Destino

Cora Coralina

Nas palmas de tuas mãos
leio as linhas da minha vida.
Linhas cruzadas, sinuosas,
interferindo no teu destino.

Não te procurei, não me procurastes –
íamos sozinhos por estradas diferentes.

Indiferentes, cruzamos
Passavas com o fardo da vida...

Corri ao teu encontro.

Sorri. Falamos.

Esse dia foi marcado
com a pedra branca da cabeça de um
peixe.

E, desde então, caminhamos
juntos pela vida...

Entre as linhas cruzadas, sinuosas do seu destino e da sua vida, Leonardo ouviu algumas histórias sobre o Sul do Maranhão; mas as efervescências,

umedecidas nas palavras ditas no cotidiano da cidade, eram os impactos ambientais com a construção da usina hidrelétrica Estreito, na cidade de Estreito-MA, e a possível divisão do estado, fazendo emergir uma nova unidade federativa. Nesses meandros das palavras ditas, ele ouviu histórias da ocupação sul-maranhense e da existência de dois “maranhões”, o do norte e o do sul, com as suas sertanidades.

A vida cotidiana no Sul do Maranhão lhe chamou atenção, haja vista que sentia que as pessoas realmente se entendiam pertencentes ao lugar. É fabulosa a forma como os maranhenses demonstram o amor pelas cidades onde moram. Outra tradição que o seduziu foi a da hospitalidade e da forma como os maranhenses lidam com as suas vidas, pois ser maranhense ultrapassa o gentílico e passa a ser um estado de espírito, por demonstrar força e felicidade.

Em meio às suas caminhadas pela cidade, presenciou diversos tipos de habitações, que vão das simples e humildes às mansões dos bairros mais organizados, que abrigam a elite local. Nos seus percursos para conhecer a cidade, deparou-se com o rio Balsas, com a antiga ponte de madeira, com o porto das caraíbas – local onde a cidade iniciou – e os poucos casarões que o tempo não foi capaz de dissolver e que carregam, em suas paredes, portas e janelas histórias do cotidiano dos balsenses.

No artesanato, encontrou redes tecidas a mão, peças singulares moldadas em argila e madeira, garrafas enfeitadas, pinturas, aromas, sabores e texturas da culinária regional, como o beiju com azeite de coco e carne de sol, o vatapá de frango, o bolo cacete e outras iguarias.

Movido pelo desejo de busca, o professor guerreiro, sonhador e esperançoso saiu do Centro-Oeste e foi vi-ver no Nordeste. O cotidiano o fez encantar-se com a

Constituir-se...
...possibilitar-se
Nas confissões...
Confessar:
Confortar-se
Aliviar-se
Tranquilizar-se
Assegurar-se
Manifestar-se...
Tornar-se!
... declarar-se
Paginar-se memórias
Segredos:
Auriculares
Socializados
Irrestritos
Difundidos
Bio:graf(i)ados
Confessar-se...
Apenas...
Confessar-se
Em Cartas
Lidas Ouvidas Declaradas
Em cartas
Lidas ao pé do ouvido.

felicidade e garra daquele povo. Passou uma temporada no Sudeste para compreender que aprender é muito mais que transferir conhecimentos, é reconstruir-se como sujeito consciente, livre, reflexivo e cidadão no mundo e com o mundo. Não por acaso, torna-se professor aos poucos, e o ensino acontece com alegria e boniteza. A partir da boniteza e da alegria do povo do Nordeste, Leonardo considera que o professor é um dos principais agentes transformadores na sociedade e tem o papel de ensinar e aprender concomitantemente.

No mundo, apenas a mudança e a transformação são permanentes. O *devir*-professor é o vir a ser professor; é formar-se professor aos poucos; é aquilo que está em movimento e que se transforma. O princípio do movimento aristotélico é a potência em tornar-se professor, é o conteúdo próprio do desejo em se fazer professor. Em Leonardo o *devir*-professor se manifestou desde criança quando se mostrou ser uma pessoa curiosa e amante da leitura, participante das conversas e interagido no mundo e com o mundo. No percurso da sua bio:grafia, os caminhos se entrelaçaram em dias pálidos e noites brilhantes, capazes de fazê-lo recordar dos caminhos que seguiu, das renúncias, das conduções, das escolhas, dos erros e acertos, da sua vocação para a docência desde a infância, do abandono do curso de Computação para estudar Filosofia, do (re)conhecimento como professor que se forma aos poucos, ao mesmo tempo que forma pessoas para serem professores...

Carta para Rô

Balsas-MA, 18 de fevereiro de 2021.

Querida Rô, lembra-se quando éramos crianças? Pois é, as lembranças da minha vida são boas, principalmente as da infância. Digo isso, porque, hoje, conversando com o Lucas, ele me perguntou como foi o meu primeiro dia de aula na escola.

Eu falei que foi em uma daquelas tardes estampadas com gotas de chuvas de março que prenunciavam o fim do verão. Faltavam poucos minutos para ir à escola; estava ansioso por aquele momento, porque tomava conta de mim e espalhava pelo meu caminho alegria e muito sonho pelo meu primeiro dia de aula.

Disse a ele que, no meu imaginário, o ambiente escolar era mágico, um misto de cenários fantásticos das estórias que minha mãe contava à noite antes de adormecer. À primeira vista, a realidade não foi diferente, senti-me acolhido pela professora, conheci outras crianças, tudo era novo para mim, e sempre lembrava as palavras que minha mãe dizia: "A escola é a sua segunda casa, e a professora é a segunda mãe".

Fui percebendo que os olhinhos do Lucas brilhavam em saber como o tio iniciou a sua vida escolar. Falei para ele que, ao retornar para casa, afoito, reuni os amigos de infância e simulei debaixo do pé de caqui uma sala de aula. Peguei o quadro, apagador e giz, fiz um desenho de nuvens de chuva, do sol, da escola e da minha mãe me levando até lá. Apresentei-me como professor, acolhi todos os amigos-alunos e ludicamente comecei a contar como foi o meu primeiro dia na escola. O interessante é que a meia dúzia de crianças se sentou no chão, ficou ouvindo o que eu revelava para elas e mostrava os fatos desenhados no quadro. Curiosamente, eu era interrompido com algumas perguntas, respondia-as e, orgulhosamente, sentia-me um professor.

O meu cotidiano de criança revelava a minha percepção inicial do mundo escolar, era uma situação social que saltava nas brincadeiras como meio (re)criador e personificado pela representação da imagem do professor. Nesse percurso lúdico, raramente queria ser aluno; frequentemente estava à frente como professor. Os dias se passavam e, com certa assiduidade, estávamos no mesmo lugar novamente, com outras narrativas que eram

personificadas nas aulas de desenho, de leituras, entre outras. Simulávamos o momento da chegada à escola, do recreio e do momento final da aula.

Atualmente, vejo que a brincadeira que simulava a sala de aula foi um grande campo para as imitações e inspirações docentes. Meus amigos e eu assumíamos papéis, caracterizando-nos a partir dos nossos saberes e sentimentos, revelando, assim, a importância que o universo escolar era para nós.

O livro *"Política e Educação"*, de Paulo Freire (1993, p. 79), apresentou-me suas memórias de criança, de brincar de ser professor e o tornar-se professor. "[...] 'Brinquei' tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de 'admissão' no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz quando de fato ensinava".

Contudo, percebi que ninguém nascia pronto, vamos fazendo isso nas vivências, na prática social. Fui me (des)construindo e me (re)construindo com a práxis social, histórica, política, pedagógica e humana. Ao me lembrar da narrativa de Paulo Freire, Lucas atravessou meus pensamentos com a pergunta: "Leo, você brincou muito tempo de escolinha?"

Fui explicando para ele que o tempo foi passando, outras brincadeiras foram surgindo, mas eu não havia deixado de pensar em ser professor. Na adolescência, buscava salientar as características de professores marcantes e analisava os modos como os meus professores ministravam as aulas. Assim, as experiências que tinha como estudante aliadas à minha observação sobre as práticas docentes revelaram-me no compartilhamento com outros colegas, em que propunha que as ações poderiam ser melhoradas e reformuladas em conformidade com as circunstâncias nas quais a comunidade escolar estava inserida.

Resgatar essas lembranças me permitiu alçar outros voos, fez-me articular os atravessamentos bio:gráficos, que foram transformando o meu cotidiano em espaços resistentes de criação e formação. (Re)viver essa história reforçou a visão romântica que tinha da sala de aula e a minha inclinação natural para a educação. Nesse percurso, muitas tramas e histórias foram solidificando a minha vida

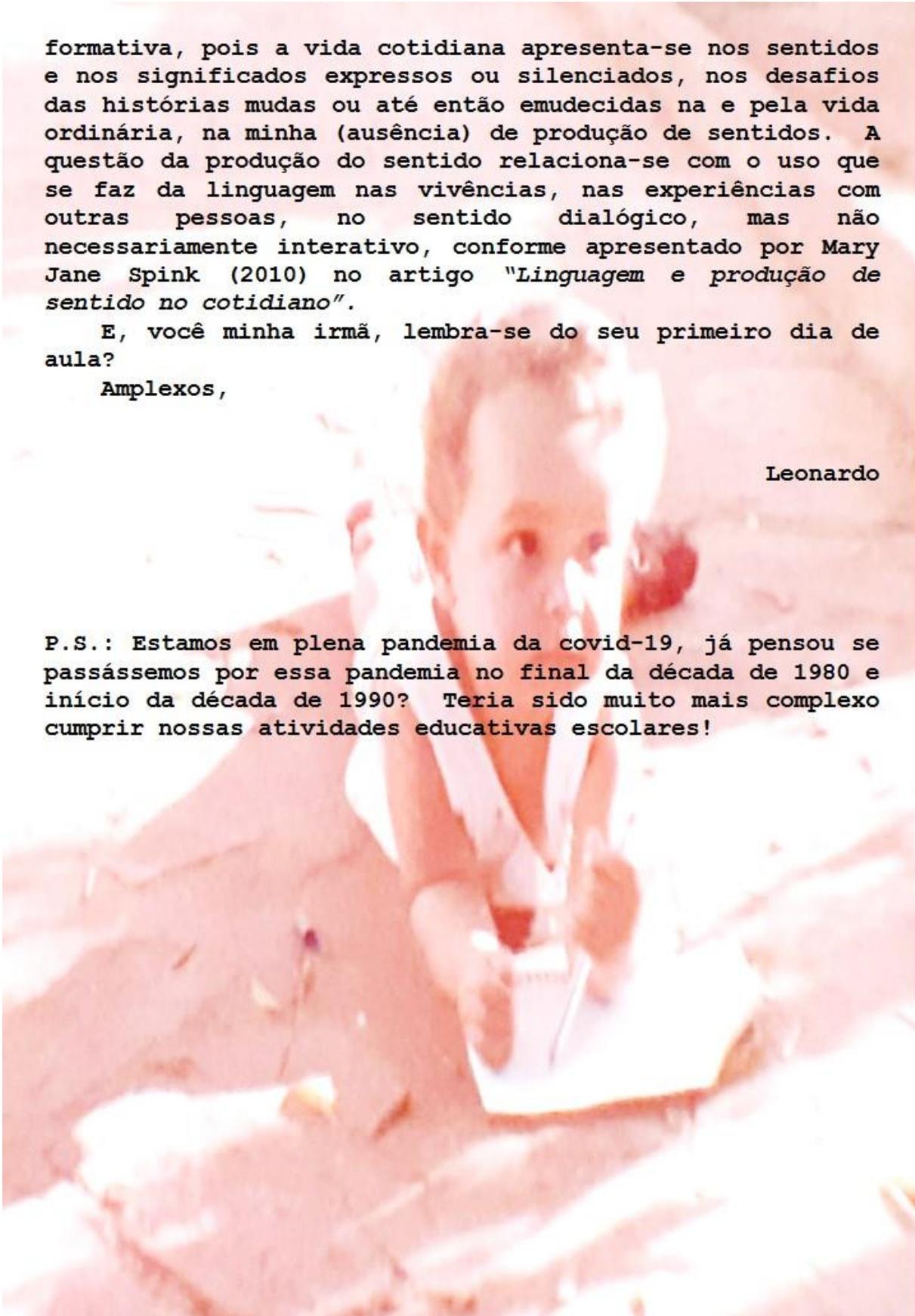
formativa, pois a vida cotidiana apresenta-se nos sentidos e nos significados expressos ou silenciados, nos desafios das histórias mudas ou até então emudecidas na e pela vida ordinária, na minha (ausência) de produção de sentidos. A questão da produção do sentido relaciona-se com o uso que se faz da linguagem nas vivências, nas experiências com outras pessoas, no sentido dialógico, mas não necessariamente interativo, conforme apresentado por Mary Jane Spink (2010) no artigo "Linguagem e produção de sentido no cotidiano".

E, você minha irmã, lembra-se do seu primeiro dia de aula?

Amplexos,

Leonardo

P.S.: Estamos em plena pandemia da covid-19, já pensou se passássemos por essa pandemia no final da década de 1980 e início da década de 1990? Teria sido muito mais complexo cumprir nossas atividades educativas escolares!



Carta para Jú

Uberlândia-MG, 1º de outubro de 2020.

Querida Jú

A internet é uma maravilha, né? A internet ampliou as ações comunicativas e o intercâmbio educativo e cultural; revolucionou os modos de comprar e de realizar transações financeiras; as redes sociais representam os relacionamentos profissionais, afetivos e de entretenimento. Com ela encurtamos distâncias, circulamos textos, compartilhamos imagens, encontramos amigos, colegas, pessoas que inspiram, fazemos compras, transações bancárias, assistimos a vídeos, fazemos chamadas, assistimos a aulas e muitas outras variedades de oportunidades.

Partindo de Sorocaba rumo a Anápolis, decido parar para descansar em um hotel, em Uberlândia-MG. Após o jantar, recebi uma mensagem de uma querida aluna pelo WhatsApp. Como eu estava cansado de dirigir, decidi responder a ela com uma mensagem de voz pelo aplicativo. Na mensagem, ela perguntava sobre a minha decisão para a escolha do curso de Filosofia.

Comecei a minha fala com um recorte bio:gráfico, informando que a minha vida ordinária na academia universitária se iniciou por meio dos encantamentos do avanço e da popularização das tecnologias digitais, daí ter decidido cursar Ciências da Computação na PUC Goiás. O curso de Filosofia não foi a minha primeira opção. Com o passar dos dias, o que antes era saboroso - acordar nas manhãs frias de maio - passou a se tornar uma trêmula dúvida pelos caminhos percorridos. Entre inseguranças, indiferenças com a área tecnológica, a pulsão do desejo de mudança envolvia os meus pensamentos. Nas disciplinas cursadas na graduação, não conseguia assimilar e aceitar como óbvios e evidentes os conceitos e as teorias; colocava em xeque meus sentimentos, comportamentos e a minha existência cotidiana. Em meio a esse percurso, decidi cursar disciplinas que não me agregavam um conhecimento positivista e instrumentalizado.

Ainda na graduação em Ciências da Computação, ingressei na disciplina "Filosofia da Ciência"; nela encontrei conteúdos que despertaram a minha capacidade imaginativa, reflexiva e potencialmente investigadora, além de fazerem me identificar bastante com a prática docente do professor. Com os conteúdos trabalhados na disciplina, pude enxergar que os seres humanos estão diante da necessidade do possível, que, por sua vez, está implícita na existência da liberdade

Alquebrado pelos meus (des)encontros nessa graduação, (re)encontrei-me na área das ciências humanas. Entre pensamentos e reflexões, optei por conhecer o que se estudava no curso de graduação em Filosofia, pois, na minha formação escolar de ensino médio, a matriz curricular não contemplava as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Sendo em vista o contato com as aulas de Filosofia no ensino superior e os (des)encontros que se entrelaçaram pelos corredores com colegas de sala e de curso, os caminhos da formação em computação faziam, cada dia, pouco ou nenhum sentido para mim. A partir daí, decidi estudar um pouco mais (por minha própria conta) até criar coragem e romper o cordão umbilical com curso de Ciência da Computação. Daquele grupo, fui o primeiro a romper a atadura e seguir caminhos até então desconhecidos profissionalmente. Não tive medo, conheci pessoas, senti saudades, alegrias, euforias, felicidades, decepções, ilusões, tormentas, enfim, vivi!

A escolha pela Filosofia foi uma (re)conexão com o mundo, por meio dos livros, dos pensamentos, das pessoas, das coisas. Apaixonei pela Filosofia por conseguir compreender as minúcias dos saberes, por (re)aprender a ver o mundo. Os contatos iniciais que tive com o curso de Filosofia potencializaram as minhas capacidades investigativas, por me fazerem examinar as raízes dos saberes e dos conhecimentos na perspectiva do todo e relacionar os seus diversos aspectos. A filosofia se renova a cada dia, em cada desafio há novas formas de ver e entender o mundo, pelas margens ou não.

"E a respeito do mestrado, professor, o que tem a falar sobre sua formação?", indagou a estudante de modo curioso e atenta com a minha bio:grafia.

Em 2005, conquistei o título de Licenciado em Filosofia. Decido, cursar uma pós-graduação *lato sensu* em Docência Universitária na Faculdade de Goiás. No decorrer do curso, apresentei com três colegas o artigo científico intitulado "A transformação da Escola Técnica Federal de Goiás em Centro Federal de Educação". Antes de concluir a especialização, me inscrevi para a seleção do programa de Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente da UniEnvagélica. Escolhi ingressar no Mestrado, por focar os estudos na compreensão das dimensões sociais, políticas, econômicas e culturais com os modos de organizações sociais, a ocupação espacial, a preservação de recursos naturais, os princípios de sustentabilidade, de governança, de legislação ambiental e também da educação ambiental.

Os professores tinham as mais variadas formações, nas áreas sociais, humanas, biológicas, tecnológicas, exatas. Os colegas no curso eram graduados em Sociologia, Enfermagem, Fisioterapia, Matemática, Letras, Ciência da computação, Direito, Economia, Administração, e eu, em Filosofia. As aulas aconteciam de forma multidisciplinar, dois professores, com formações diferentes, trabalhavam ao mesmo tempo com uma disciplina. Essa proposta foi relevante, já que compartilhávamos ideias, de teorias, olhares e reflexões das diversas áreas formativas e dialogávamos com a área ambiental. Na minha passagem pelo Mestrado em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente, conheci o livro "O que é Educação Ambiental?", de Marcos Reigota (2006), que apresentou que a Educação Ambiental está além da solução dos problemas ambientais e indica que, nessa perspectiva, busca a formação de cidadãos conscientes, reflexivos, críticos e éticos.

A minha dissertação "Educação Ambiental no ensino formal: o caso das Licenciaturas da UniEvangélica" foi elaborada sob a orientação do Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa e defendida em 2008, período em que já estava trabalhando em Balsas. Esse período foi proveitoso para construir-me como sujeito epistêmico.

Em razão do campo em que trabalho na universidade, a educação, mais precisamente, a formação de professores, percebi a indispensabilidade de revisitar a graduação, assim decido cursar Pedagogia, a fim de melhor alavancar as minhas atividades docentes e renovar os fundamentos epistemológicos da minha práxis pedagógica na universidade.

A estudante perguntou se tinha algo a acrescentar e eu disse que rememorar esses fatos me fez lembrar do poema de Fernando Pessoa (1999, p. 11: "Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena. Quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor. Deus ao mar o perigo e o abismo deu, Mas nele é que espelhou o céu". Em seguida, a estudante se despediu e agradeceu pela atenção. Então, fiquei a pensar: E mesmo assim a internet continua boa, mesmo com as desvantagens que ouvimos na mídia, como por exemplo, as fake News...

Com afeto,

Leonardo

LEONARDO MENDES BEZERRA

Carta para Lu

Riachão-MA, 1º de março de 2021.

Querida Lu

Conhecemo-nos há mais de 25 anos. Não me esqueço de quando fui a primeira vez à sua casa, levado pela minha mãe, para que pudesse acompanhar-me nas atividades escolares. A nossa amizade nasceu ali, e hoje escrevo-lhe para contar sobre os caminhos que trilho, distantes de Anápolis.

No meu percurso profissional, na UEMA, iniciei como professor substituto para ministrar três disciplinas: Antropologia da Saúde, para o curso de Enfermagem; Sociologia Rural e Comunicação e Extensão Rural, para o curso de Agronomia. Uma vez que os professores formados nas áreas das agrárias não quiseram trabalhar com as disciplinas Sociologia Rural, Aspectos Sociais da Agricultura e Comunicação e Extensão Rural, eu me deparei com esse desafio. Lendo os ementários e em conversas com o primeiro diretor do curso, ficou explícito que os discentes estavam acostumados com as práticas de ensino-aprendizagem de cunho epistemológico positivista-cartesiano. Cada uma delas era composta por 60 horas aulas e/ou atividades. Esse conjunto de disciplinas me propiciou a interação com estudantes, os quais, em sua maioria, vislumbravam a graduação para atuarem no agronegócio e uma parcela menor para trabalharem na agropecuária familiar e/ou para serem servidores públicos.

Desafio posto, assumi as disciplinas com o receio de não conseguir construir um processo de interação com a turma, que, por sinal, carregava em sua essência as características hegemônicas das Engenharias - muito positivistas e pouco sociais e humanistas. Partindo de Paulo Freire (1985), com seu livro "Extensão ou comunicação?", busquei entender como os acadêmicos de Agronomia compreendiam o rural, nos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e educativos. Sob inspiração dos preceitos freireanos, afastando-me de uma prática educativa bancária, debruicei-me, com base nos saberes locais, a dialogar com os conteúdos estabelecidos no supracitado livro, que apresentava a importância do contato entre o agrônomo e o camponês, na compreensão da formação da nova sociedade agrária, com foco nas ações educativas dos Engenheiros Agrônomos, nos diversos contextos socioculturais, para poder produzir conhecimentos, porquanto o conhecimento exige curiosidade e instiga a transformação da realidade, isso implica (re)invenções. Adotei a proposta de ensino dialógica ao trabalhar com as referidas disciplinas com o apoio da direção do curso.

Adotar essa proposta foi rever perspectivas pedagógicas para o curso de Agronomia da UEMA, em Balsas, em que, de modo contínuo, tornou-se possível a construção do professor e dos estudantes. Enquanto isso, vivi outras culturas, distantes do chão goiano. Na prática profissional, fui apreendendo o mundo, o cotidiano, com vistas a pensar certo, que não se resume a depositar, oferecer conhecimentos, e sim ao pensamento dialógico, conforme proposto por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*. Essa percepção indicou que o conhecimento não se encontra imortalizado nos livros, visto que são constantemente analisados, refletidos e complementados. Assim como os seres humanos, as ações de ensino-aprendizagem são incompletas, necessitam de uma busca constante da formação humana e profissional, marcando um posicionamento político e pedagógico da perspectiva ecologista de educação proposto por Marcos Reigota.

Nos debates, nas rodas de conversas, nas apresentações dos seminários e na apresentação dos relatos de casos, valorizei o diálogo com os saberes trazidos pelos estudantes do curso de Agronomia em uma práxis pedagógica não atrelada às práticas bancárias. Não me apeguei a somente transmitir conteúdos. Na disciplina Sociologia Rural, o foco ficou nos estudos teóricos sobre a sociologia rural como atividade científica, a organização social e estrutura agrária no Brasil e no Maranhão. No decorrer das aulas, os estudantes apresentaram suas perspectivas e seus modos de ver e entender o campo na região de Balsas, o que foi bastante enriquecedor nas aulas por potencializar os estudos e as reflexões com base na literatura brasileira em conexão com o pensamento sociológico.

Nesse caminho, desenvolvi um projeto intitulado "*Aspectos sociais da agricultura: estudo sobre as hortas em Balsas*". Com o auxílio de três estudantes de Agronomia, descrevemos a realidade dos horticultores na visão da interface do urbano com o rural no que tange às políticas de agricultura, à educação ambiental e à segurança dos trabalhadores. Ter esses contatos com o espaço rural me despertou a atenção para a cultura local, até então subterrânea para mim. Na minha prática docente como educador, pesquisador e extensionista, notei que alguns estudantes do campo vieram para a cidade em busca de melhorias na formação escolar para o sequenciamento dos estudos em nível médio e, posteriormente, para o ensino superior. O intrigante é que uma parcela dos egressos dos cursos ofertados na UEMA não retornou para o seu lugar de origem.

Com a busca por melhores compreensões do ambiente em que atuo profissionalmente, constatei que, no âmbito universitário, pouco se estuda sobre a história da educação na Região Imediata de Balsas, mais precisamente da Educação do/no Campo. O que existe são fragmentações de realidades distintas comentadas em outras produções. Desvelou-se a ideia de pesquisar o contexto da Educação do/no Campo, uma educação que possivelmente constrói as suas histórias, as suas identidades e as suas resistências frente à expansão da fronteira agrícola do agronegócio. Acredito que entender essas e outras tramas - que os caminhos da pesquisa e os caminhos de fuga podem me mostrar - é perceber os fatores que atravessam o cotidiano educativo do campo, pois espera-se (no sentido de esperar) que essa modalidade educativa, difundida no território do agronegócio, forja a resistência camponesa e defende a educação como direito.

Na ação de formar educadores, evidencio que as práxis educativas corriqueiras não se resumem apenas ao ato de ministrar aulas, pois "[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (FREIRE, 1996). Diante disso adveio a necessidade de compreender melhor o ambiente onde vivo, meus estudantes, para, a partir daí, ensinar/produzir conhecimentos e colaborar com as transformações sociais. Nesse processo de compreensão do ambiente do campo, ouvi histórias de alunos, dos sertanejos do campo e outras histórias de que os atravessamentos da vida me puseram diante. Conheci professores que atuam nas escolas do campo, e algumas vezes fiquei à espreita, conforme Milton Hatoum no seu livro "Um solitário à espreita" (2013), observando e ouvindo relatos/narrativas por onde andei, na universidade, nas escolas e nas comunidades. Esses e outros percursos indicam que, na minha própria prática profissional, que se iniciou com o curso de Agronomia e, atualmente, está nos cursos de formação inicial e continuada de professores, pude assimilar que atuo como um pesquisador conversador.

O que tenho mais a dizer? Novos projetos virão, novas experiências serão saboreadas com o tempo e com as vivências. Espero poder revê-la o mais breve possível para lhe contar mais histórias sobre a minha vida de professor.

Abraços cordiais,

Leonardo.

Carta para Gi

São Paulo-SP, um dia em dezembro do ano de 2018.

Estimada Gi

Saí de Balsas ao meio-dia. Confesso que estava ansioso com a seleção do doutorado em Educação, na Uniso. Passagem aérea comprada e, antes de embarcar, compartilhei longas horas com a sua companhia. A viagem de Imperatriz para Guarulhos não foi das melhores, mas consegui chegar. Ao pousar no aeroporto de Cumbica, parecia que o céu estava caindo em água. Tive alguns contratemplos, mesmo assim consegui chegar a Sorocaba.

Só pensava em dormir e relaxar para iniciar a semana com disposição para fazer o exame de espanhol e a entrevista.

Em minha mente, apenas pensava: Quero ser doutor em educação! Após a aprovação no exame de idioma, fui para a temida entrevista com os professores da Uniso. Estava ansioso, um pouco preocupado também, enquanto apreciava a beleza do local, as árvores e os pássaros. Nesse meio-tempo, conversei com alguns candidatos, até o momento em que os professores adentram a sala para iniciar a entrevista.

Não fui o primeiro a ser entrevistado. Não me recordo em qual ordem foi. Naquele momento, pouco me importava, pois sabia que seria chamado. Enquanto aguardava ser chamado, lembrei-me das minhas contribuições profissionais, sempre pautadas no respeito e na observância dos aspectos morais e éticos na atuação profissional, sobretudo porque sempre busquei respeitar o estatuto e o regimento das instituições onde trabalhei. Acima de tudo, nunca hesitei em fazer exercício da autonomia, da compreensão de divergências, da cooperação, da autonomia docente e do compromisso social, hábitos que dão sentido à identidade de um professor do ensino superior.

O *Chronos*, naquele momento, não existia para mim, porém o *Aión* me envolvia, quando, abruptamente, uma das professoras me chamou. Sentei-me e iniciamos a entrevista. Falei que o cotidiano educativo me fez reconhecer a figura de uma pessoa inacabada, à deriva em um processo social de busca e de admiração. O poema "*Exaltação de Aninha - O professor*", de Cora Coralina (1965, p. 91), impulsionou o meu ofício.

No percurso dos meus encontros, desencontros e reencontros, senti-me um jovem professor que ensina e aprende ao mesmo tempo; fico feliz em aprender ensinando. Enfatizei para os professores que, por essa tênue linha dialógica, aprendi o real significado axiológico da minha profissão. É meu dever promovê-la cotidianamente, criticá-la quando pertinente, compreendê-la em sua complexidade e dignificá-la com minhas ações.

Na estrada da minha vida, assinalada por encruzilhadas, caminhos retos, certos, errados e sinuosos, com encontros, desencontros e reencontros, transiro o que sei e aprendo com o que ensino. Vou (me)surpreendendo, porque "Admirar implica pôr-se em face do 'não eu', curiosamente, para compreendê-lo. Por isso, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido", conforme propalado por Paulo Freire (2001, p. 63), no livro "Ação cultural para a liberdade".

O que experimentei na minha prática docente não deve ser reproduzido e repetido; as dinâmicas das vivências cotidianas fizeram-me sentir inacabado, no entanto Paulo Freire nos adverte no livro "Pedagogia da Autonomia": "[...] onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente".

Como ser político-pedagógico, aprendi que ensinar e aprender exigem a consciência do inacabamento, e isso me colocou como um ser "aventureiro" e aberto às mudanças, e o que deve ser praticado é a franquia radical de mim mesmo perante as outras pessoas e o mundo em movimentos conscientes de inacabamento.

Nesse vestígio, com a minha atuação de pesquisador-conversador, as características dos estudantes dos cursos de licenciatura e bacharelado da UEMA, agregadas com o ato de sentir o chão do sertão sul-maranhense e sua expressão no ambiente da sala de aula, possibilitaram-me viajar pelos modos de ser dos sertanejos e das sertanejas e compreender a dinâmica dos lugares. "Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar, mas que estão ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeça, enigmas [...]" (CERTEAU, 1998, p. 189).

Certamente, a Educação do Campo difundida no território do agronegócio forja a resistência camponesa e

também defende a educação como um direito. Entendo que, nesse processo, a subjetivação deve estar ajustada em ações mais colaborativas e solidárias que condizem com o ideário social, político, cultural e existencial ecologista, conforme propalado por Marcos Reigota, nos encontros do grupo de estudos "Perspectiva ecologista de educação".

Compreender a subjetivação do cotidiano educativo do campo é trabalhar com um quebra-cabeça cujas peças são fundamentais para a compreensão do cotidiano dos sertanejos e das sertanejas sul-maranhenses: ideias, saberes, habilidades, sentimentos, paixões. A vida cotidiana é o lugar em que se desenvolve a vida humana, é nele que surgem os reflexos das atividades humanas. Relatar o cotidiano é contar no diário de bordo uma prática do espaço em que as aventuras narradas não se reduzem em eloquências caminhatórias. Conforme lembrado por Certeau (1998, p. 200), "[...] produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem [...]".

O cotidiano surge como espaço onde as experiências da vida podem desenvolver todas e quaisquer ações humanas. O espaço é um lugar praticado, animado "pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que orientam, circunstanciam, temporalizam e levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (CERTEAU, 1998, p. 202). Isso me fez recordar do conceito de território, como "o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência", elaborado por Milton Santos (2006, p. 13).

A partir daí, expus aos professores a necessidade de fortalecer ainda mais as conexões de saberes. Apresentei o meu percurso de vida e que estava decidido a sair do Cerrado maranhense para a "Terra rasgada". Também falei que o meu intento, após o doutorado, é (re)construir meu espaço e poder atuar com mais saberes no território educativo maranhense. Para tanto, valer-me-ia da troca informações e experiências com os professores e colegas do programa de pós-graduação da Universidade de Sorocaba e impulsionaria a arte de produzir conhecimentos.

A escolha pela linha de pesquisa "Cotidiano Escolar" ocorreu pelo ensejo de que a tarefa habitual de um docente acadêmico, para além das atividades de sala de aula, das orientações e dos fazeres relacionados à pesquisa e extensão, pressupõe, também, lidar com o cotidiano educativo no chão do sertão.

Compreender essa e outras tramas é perceber os fatores que influenciam no cotidiano educativo dos sertanejos e sertanejas no Sul do Maranhão e das escolas do campo. A intenção inicial dessa caminhada foi a de registrar a existência de pistas, suspeitas, transgressões, trajetórias que exprimem falas, que se organizam e se fazem organizar em valores atinentes a um dever-fazer na vida ordinária com relatos populares, na força da vida, nos modos de ser, sentir, viver.

Assim sendo, Gi, ofereci aos avaliadores a história de uma vida que, espero eu, justifique o meu ingresso no Doutorado em Educação. Agora vou parar de escrever. Estou no Brás, em São Paulo. O ônibus já vai sair, irei para Anápolis esperar o resultado final. Estou confiante que serei aprovado. E, antes de ir para Balsas, passarei em Imperatriz para que possamos comemorar mais uma vitória. Por isso, pretendo ser Doutor em Educação, pois inspiro, transpiro e vivo educação!

Abraços do seu amigo,

Leonardo.

Carta para as Anas

Sorocaba-SP, 08 de dezembro de 2019.

Estimadas Anas...

Os últimos instantes da minha vida estão personificados em turbilhões de velozes pensamentos, as aulas do doutorado estão a des/(re)construir. Cursar Doutorado em Educação não é brincadeira, é preciso instigar a criatividade e solidificar as leituras. Posto isso, após anotar as considerações realizadas nas madrugadas, decidi escolher um local que me fizesse sentir bem à vontade e em contato com a natureza, uma vez que não bastava apenas me adaptar ao ambiente para escrever esta carta, foi necessário me identificar com o espaço. Reuni minhas anotações realizadas cotidianamente e busquei registrar o (meu) tempo, as formas de sentir e agir sobre ele. O registro é uma tentativa de entender o mundo, de nos entender, de nos situar no *dever*, de nos expressar.

Compreendi que as pistas me indicavam a necessidade de sentir a terra que nutre as mentes, que nutre o sopro da criatividade, que aviva a água inundante das fontes que sacia a sede das bocas secas. Precisava passar pelas fissuras dos *devires*, das respirações, das inspirações e transpirações; quebrar-me, unir-me, reconstruir-me, provocar-me e retumbar-me nos sentidos da vida. É aceitar que o desafio de transformar-me, considerando as particularidades da realidade sócio-político-cultural, é (re)conhecer-me como sujeito livre para construir a própria Bio:grafia. As disciplinas e os grupos de estudos, as discussões produtivas, as leituras, intepretações, sensibilização e orientações direcionadas para a produção da pesquisa. No decorrer das disciplinas, pude apreender conceitos, teorias, exemplos, e com isso fui capaz de modificar os meus saberes e (re)construir conhecimentos que foram adquirindo significados reais, pois foram consideradas as diferentes interpretações dos estudantes, na relação do processo de ensino-aprendizagem. Isso me fez refletir sobre meu próprio processo de desenvolvimento e me permitiu ser sujeito da formação, pela (re)organização dos processos de aprendizagens.

A práxis ocorrida no decorrer das disciplinas foi direcionada à formação do pesquisador em educação; exigiu discussões e reflexões sobre o trabalho do/a professor/a e das instituições educacionais. Pensar uma educação, no sentido de formação docente e do/a pesquisador/a equivale a

desenvolver o exercício da autonomia e do ato de pensar, refletir sobre diversos assuntos educacionais/educativos.

A leitura da obra "*A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*", de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), apresentou um novo questionamento a respeito de um caminho longínquo com profundos deslocamentos. Apontou uma crítica aos modos avassalantes da razão da civilização do homem branco, os povos da mercadoria. O encontro do Davi Kopenawa, promovido pelo Grupo Ritmos no Sesc, em Sorocaba, reforçou meu pensamento sobre a valorização da cultura do hemisfério sul do planeta, pois, diante da epistemologia hegemônica - a razão instrumental que penetrou progressivamente nas esferas sociais, políticas e econômicas, que sacrifica a cultura, a liberdade, os modos de ser, sentir e viver das pessoas a favor da lógica produtivista, acumulativa e competitiva do mercado, do capital - questionei-me: o que tenho feito para que o céu não caia?

Mas e quando o céu caiu, feriu, matou e entristeceu o Japão? Em maio de 2019, na Universidade de Sorocaba, os relatos de Takashi Morita e Kunihiro Bonkoha, sobreviventes da bomba atômica de Hiroshima e Nagasaki, atravessaram-me e me fizeram sentir a mensagem de paz que eles transmitiam. Percebi que o discurso da impossibilidade de transformar o mundo é um discurso de acomodamento que se materializa na desistência de mudança. Pela leitura da obra "*Hiroshima e Nagasaki*", de Marcos Reigota (2015), com suas percepções relatadas por meio de fotografias e das celebrações pela paz ocorridas em ambas as cidades, avigorei as minhas reflexões a respeito das práticas ecopacíficas.

Do mesmo modo, as narrativas sobre a bomba atômica me levaram a refletir quanto a uma educação para a paz. Nessa esteira, o trabalho da disciplina Cultura e Meio ambiente, proposto pelo Professor Marcos Reigota, possibilitou-me ampliar sobre a paz. A título de esclarecimento, o trabalho consistia na escrita acerca do encontro dos líderes Raoni, um indígena, com o Papa Francisco.



Encontro do Papa com o líder indígena Raoni - Imagem apresentada por Marcos Reigota em sala de aula do PPGE/Uniso
Fonte: Vatican News (2019)

Ao observar a imagem do afetuoso abraço, tive a sensação mais pulsante de paz! Os discursos dos líderes estão alinhados com o social, o respeito à diversidade de povos e credos, a luta contra as injustiças sociais e territoriais. Reconheço que a paz não se limita à ausência de violência e de guerra, e o desarmamento em si não proporciona a paz. Seria a paz alcançada por meio de uma educação que nutre o senso de responsabilidade pessoal, social e planetária; de um trabalho direto, construtivo com grupos de pessoas em processo educativo, em todos os âmbitos, pois acredito que a natureza nos integra ao mesmo tempo em que a integramos. Por isso, todos nós pertencemos a uma ecologia planetária de origem comum e seguimos caminhos concomitantes.

Outro aspecto que me sensibilizou foi o contato com o artista Bene Fontelles, mediado pela Professora Alda. De mais a mais, o "Grupo Ritmos"; o Coletivo "Ritmos de Pensamento", no SESC-Sorocaba; o curso "Modos de viver sustentáveis", em 2019; e a visita à Pinacoteca, ao Museu de Arte Moderna e ao Museu Afrobrasileiro me despertaram para o conhecimento popular. Se não bastasse, instigaram-me a me(re)colocar em contato poético com a natureza, os povos e abster-me dos conceitos e usos convencionais, que enquadram os seres humanos em gaiolas.

Nesses caminhos da arte, o "36 Panorama da Arte Brasileira: Sertão", exposição coletiva no Museu de Arte Moderna de São Paulo, apresentou habilmente um sertão que se opõe ao que é divulgado pela mídia, uma região quente, seca, infértil, sem vida. Os artistas apresentaram uma estética colorida, envolta de outros fazeres, saberes e caminhos que estampam minuciosas preciosidades culturais.

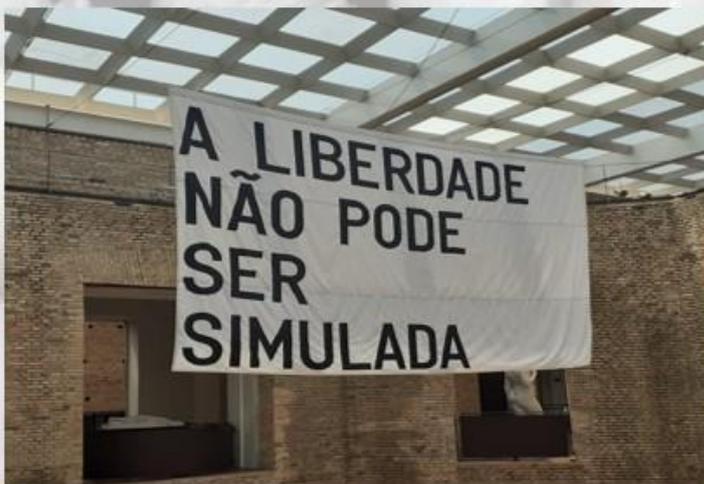


Visita a 36º
Panorama da Arte
Brasileira -
SERTÃO, em São
Paulo mediado pelo
Grupo Ritmos
(PPGE/Uniso)

As apresentações artísticas fogem do convencional e dialogam com a minha vivência em terras maranhenses, porque o sertão a que me refiro é diferenciado, por ter significativos de cursos d'água - um bioma de transição entre a Amazônia e a Caatinga, com predominância do Cerrado

Ademais, os grupos de estudos dos quais participei no Programa de Pós-graduação em Educação reforçaram as bonitezas dos modos de estarmos no mundo, o pertencimento político, pedagógico e ético nos espaços que ocupo e meus posicionamentos como cidadão. Estar no mundo é estar ciente do meu percurso social com os dos outros, é subsidiar escolhas, reconhecer lutas e trajetórias. As leituras, os debates, as reflexões e os posicionamentos compartilhados na formação do doutorado incitaram em mim a criatividade, novos modos de produzir, menos enrijecidos conforme a proposta cartesiana/positivista.

Nos encontros do grupo "Perspectiva Ecologista de Educação", sempre éramos advertidos de que o nosso papel de professores e pesquisadores nas universidades não se resume ao compromisso de publicar, pois cada ação que temos de educador-educando e de educando-educador adquire significados políticos em cada gesto, palavra, sentimentos e silêncios. Estes, por sua vez, podem desestabilizar a ordem econômico-política vigorante e o totalitarismo do estado e das relações cotidianas.



Visita a Pinacoteca, em São Paulo mediado pelo Grupo Ritmos (PPGE/Uniso)

A realização da pesquisa da tese será nutrida com silêncios, angústias, pensamentos, sensações, posicionamentos textuais produzidos em que alguns foram publicados, e outros, produzidos e (com) partilhados com os colegas e professores nas disciplinas e nos grupos de estudos. Todos estão presentes nesta produção e percorreram diferentes espaços, os quais contribuíram para a minha formação como educador e pesquisador.

Apresentação de Trabalho no 4º Congresso de Pós-Graduação do IFSP



Quais as relações entre a arte e a vida?
Quais os limites entre uma e outra?

Ianês trabalhou essas relações em outras performances que executou. Sobre isso, o artista comenta:

Com o decorrer do tempo, comecei a pesquisar modos de testar o diálogo com o público de forma mais imediata, e nisso entrou a performance na minha pesquisa artística, onde eu, geralmente em silêncio, procurava - e procura - estabelecer relações de comunicação que ultrapassem os limites da linguagem, indo além do horizonte da língua e do verbo, onde o verbo se torna ação de fato. Essa postura leva a relação artista/público para um lugar cinzento, onde o artista acaba virando mais um receptáculo para os desejos e anseios do público, eliminando a sua posição de criador e assumindo uma nova postura, mais sem forma.

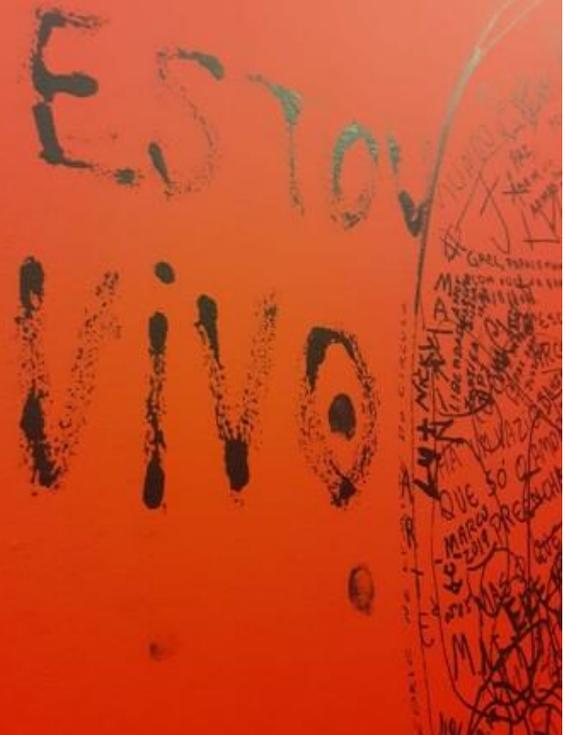
Quais as relações entre a arte e a vida? Quais os limites entre uma e outra?

Exposição de Ianês, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, mediado pelo Grupo Ritimos (PPGE/Uniso)

Estou vivo
Exposição de Ianês, no Museu de Arte Moderna de São Paulo, mediado pelo Grupo Ritimos (PPGE/Uniso)

Ana, são caminhadas pelas as rotas no doutorado em Educação, tenho aprendido bastante com cada uma delas. Principalmente com o cotidiano nas relações entre a arte e a vida e o atravessamento da imaginária linha tênue entre as duas... Isso indica que estou vivo, vivos estamos, vivos estaremos retumbantes, resistentes e reluzentes Vou mantendo-lhes atualizadas com os meus percursos... Cuidem-se!

Leonardo



Carta para Jotapê

Sorocaba-SP, 30 de novembro de 2019.

Estimado Jotapê

Preciso lhe falar o quanto estou contente com as aulas que tive no doutorado e o quanto elas resgataram lembranças e aprimoraram em mim o pensamento metodológico, as formas de produzir conhecimentos. Enfim, foi uma verdadeira virada epistemológica.

Início convidando a criança que habita em mim, aquela que compreendeu que as relações espaciais, geográficas foram aprendidas com as vivências. Rememoro as aulas de cartografia na quinta série; elas desbravaram a noção de espaço ao ensinarem representações matemáticas instrumentalizando-me, de modo introdutório, com mapas e suas linguagens. Os estudos cartográficos começaram em minha vida através de cópias de mapas, aplicações de escalas e pequenos cálculos, os quais, com o tempo, tornaram-se vazios de significados. Porém, a atividade que a professora solicitou sobre a representação do espaço percorrido da escola até a minha casa foi uma forma de me situar geograficamente frente às questões espaciais. Meu nome foi colocado de ponta a cabeça na folha.

Recordar essa passagem escolar evocou as lembranças da viagem que fiz para Bahia Blanca, na Argentina, para participar da "XII Bienal del Coloquio Transformaciones Territoriales - "Interrogaciones y desafios em las territorialidades emergentes". No saguão da *Universidad del Sur*, enquanto os colegas e eu fazíamos o credenciamento para o evento, ouvi um grupo de jovens discutindo sobre a de(s)colonialidade e citaram a obra de arte intitulada "El norte es el Sur", de autoria de Joaquim Torres García, artista plástico uruguaio, que faz a representação do mapa invertido da América do Sul. Subitamente, voltei minhas reflexões à minha prática como professor de metodologia científica e à sensação de que a repetição das teorias me envolvia no mecanicismo pedagógico. Como professor de metodologia, sentia algo atraente com a leitura teórica dos métodos científicos.

Com o tempo e com a repetição das teorias, senti-me envolvido no mecanicismo pedagógico de uma metodológica disciplinadora, que segue um protocolo para se alcançar o conhecimento conforme as regras científicas colonizadas. saber, para compreender e analisar o cotidiano educativo

Lado outro, com essa proposta, percebi-me violentado, por apenas seguir protocolos e não exercitar o pensamento epistemológico criativo.

As aulas no doutorado em Educação, em especial as aulas com a professora Alda e com o professor Marcos, sensibilizaram-me e me transportaram para os caminhos de uma perspectiva ecologista de educação, em seu sentido reflexivo e estético. Além disso, o contato com o Livro "A Floresta e a Escola" despertou-me para uma perspectiva de que a epistemologia antiga não atende minhas necessidades de ser-professor-pesquisador-no-mundo. Experimentei, com isso, a necessidade de ir além das teorias clássicas da metodologia científica e de me renovar como professor-pesquisador-no-mundo.

Aprendi que o papel do pesquisador vai além de seguir padrões positivados em teorias clássicas; esta postura passou a me estressar, a me ferir. Também compreendi que, no cotidiano das aulas do doutorado, com conversas com professores e colegas, existem vários percursos para investigar. Nos meandros da pesquisa, espero que possa compreender o cotidiano do campo no Sul do Maranhão, os sentimentos e as formas de analisar o campo, frente às possíveis disputas de força e poder. Para isso, é preciso investigar, é preciso aprofundar, é preciso me formar pesquisador. Foi preciso nutrir minha mente com modos de pensar e sentir, de aquecer a alma, alimentar os sopros criativos, ser os devires, as respirações, as inspirações, as transpirações e fugir do estático. Nas fugas, urge ultrapassar as celas de silêncios, provocar pensamentos que ressoam os sentidos da vida, afastar das inquisições impostas e alienações. Precisei juntar fragmentos partidos em bocados e unir-me em fagulhas que escorregam em sensações, cores e reflexões.

Na Universidade de Sorocaba, presenciei giros de experimentações para florescimento dos corpos e das almas repleto de significados, movido pelas curiosidades. No cotidiano da minha formação doutoral, atravessada de significados, é uma missão para toda vida o meu posicionamento ético, libertário e criativo. Nesse contexto, adotei como procedimentos para a pesquisa a arqueologia não comportada, a arqueologia antropofágica. A escolha ocorreu em razão de me perceber como um forasteiro que busca fragmentos do cotidiano do campo com a escuta pedagógica estratigrafiada - assim como um arqueólogo do

dos camponeses. De mais a mais, considero que a população rural está fortemente definida empiricamente por aqueles que vivem na terra, os camponeses e camponesas do sertão, e aqueles que vivem da terra, os agronegociadores.

Com a escuta estratigrafiada e com os modos de me relacionar com o espaço da pesquisa, que se encontra na minha bio:campo-tema, as narrativas orais, escritas, visuais e corporais são modos de organizar e comunicar situações vivenciadas. Nesses atravessamentos movidos pelos encontros, desencontros e reencontros, explicitam-se o meu posicionamento e minha obrigação política e ética, pois as observações e conversas cotidianas permeiam as mais variadas formas de interação social, envolvida de riquezas e particularidades.

As riquezas dos sertanejos e das sertanejas, trazidas ao espaço público, oriundas das margens dos saberes hegemônicos, podem, e devem, ser valorizadas, já que são conhecimentos que partem dos sujeitos que vêm das margens e cooperam com as suas existências, transformações e o (auto)reconhecimento.

A leitura do livro *Ecologistas e as teses e dissertações orientados por Reigota e Alda*, na Uniso, assim como outras que seguem uma proposta criativa e libertadora da pesquisa me encorajaram a adotar as narrativas ficcionais como modo de reformular e analisar os dados na visão qualitativa.

Para elaborar as narrativas ficcionais, embaralham-se dados e editam-se textos vivenciados no cotidiano, os quais apresentam o resguardo da identidade das pessoas e dos locais. Nessa edição, os episódios são entrelaçados de modo a constituir cenários e pessoas reconhecidas pelas pessoas, pois, nessas narrativas, as personagens foram criadas com fragmentos arqueológicos do cotidiano dos sertanejos com quem tive contato e conversei.

Apresento-me como um professor-pesquisador-no-mundo e como um sujeito social que compreende que o ato de pesquisar é um fenômeno político no qual o pesquisador se torna um núcleo organizador do pensamento e é parte inseparável do percurso da pesquisa, por interagir com várias informações, produções, diálogos e outros atravessamentos que enriquecem a própria produção.

Abraços cordiais

Leonardo

1.2 As práticas docentes com o curso de agronomia

Professor, “sois o sal da terra e a luz do mundo”.

Cora Coralina

A saída de Leonardo do Cerrado Goiano para o Cerrado Maranhense marcou o seu encontro profissional com o ensino superior ao trabalhar como docente na Universidade Estadual do Maranhão e na Faculdade de Balsas. No início da sua vida docente, na academia, trabalhou com várias disciplinas e, em 2014, ingressou como professor efetivo da UEMA para ministrar a disciplina Metodologia Científica e outras afins com a sua formação acadêmica.

A princípio, a sua prática pedagógica continha vestígios mais solidificados da postura positivista-cartesiana do que atualmente. Com o amadurecimento docente, direcionou a sua prática para outra perspectiva, a partir do entendimento de que pensar cientificamente não pode ser um processo mecanizado, sem afeto, sem boniteza. Aprendeu que a concepção cartesiana inflexível de se fazer ciência se encontra em processo de substituição por uma compreensão científica humanista, subjetivista, sensível e que está em constante *devenir*.

O primeiro contato com o curso de Agronomia ocorreu ao ministrar as disciplinas Sociologia Rural e Aspectos Sociais da Agricultura. Na sequência, também lecionou Metodologia Científica e Comunicação e Extensão Rural. Cada uma era composta por 60 horas aulas e atividades. Esse conjunto de disciplinas lhe proporcionou a interação com estudantes que, em sua maioria, almejavam concluir a graduação para atuarem no agronegócio e uma parcela menor para trabalharem na agropecuária familiar e/ou para serem servidores públicos.

A primeira expressão vista na reunião do curso de Agronomia foi que nenhum dos professores formados nas Ciências Agrárias desejava trabalhar com as disciplinas que não fossem específicas e, de certo modo, alguns teciam opiniões marginalizadas das disciplinas Sociologia Rural, Aspectos Sociais da Agricultura e Comunicação e Extensão Rural. Também ficou explícito que os discentes estavam acostumados com as práticas de ensino-aprendizagem de cunho epistemológico positivista-cartesiano.

Após a leitura dos ementários e ao conversar com o primeiro diretor do curso, que reafirmou que o professor tem autonomia para trabalhar da melhor maneira que

Ihe convier, Leonardo decidiu atuar com uma proposta de ensino dialógico. Adotar essa proposta foi rever perspectivas pedagógicas para o curso de Agronomia da UEMA, em Balsas, e, de modo contínuo, tornou-se possível a construção do professor e dos estudantes. O jovem professor estava vivendo outras culturas, distantes do chão goiano, e, na sua prática profissional, foi aprendendo o mundo onde vive, mediado pelo cotidiano, para poder pensar certo.

Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado. [...] A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2016, p. 17).

As referidas disciplinas foram trabalhadas de modo diferenciado, valorizando a interação do professor-no-mundo com os estudantes-no-mundo e a suas relações de diálogos e reflexões, mediados pelo cotidiano vivido. A experiência possibilitou diferentes e amplos ensinamentos, uma vez que o professor, em sua prática educativa, envolveu uma postura teórica dialógica no ângulo subjetivista e objetivista, a fim de proporcionar a construção de conhecimentos que se movimentam-no-mundo.

Essa percepção indica que o conhecimento não se encontra imortalizado nos livros e os conhecimentos são constantemente analisados, refletidos e complementados, mostrando, assim, que tanto as ações de ensino-aprendizagem quanto os seres humanos são seres incompletos, em busca constante da formação humana e profissional, à luz de um posicionamento político e pedagógico da perspectiva ecologista de educação (FREIRE, 1985, 1996, 2000, 2001, 2002, 2012, 2014, 2016, 2021; REIGOTA, 1998, 1999a, 1999b, 2006, 2008, 2010, 2011, 2012, 2013, 2019).

Nos debates, nas rodas de conversas, nas apresentações dos seminários e na apresentação dos relatos de casos, foi valorizado o diálogo com os saberes

trazidos pelos estudantes do curso de Agronomia, a considerar, desse modo, uma práxis pedagógica não atrelada às práticas bancárias de transmitir conteúdos.

Em Sociologia Rural, o foco assentou nos estudos teóricos sobre a sociologia rural como atividade científica, a organização social e estrutura agrária no Brasil e no Maranhão. No decorrer das aulas, os acadêmicos apresentavam suas perspectivas e seus modos de ver e entender o campo na região de Balsas, o que foi bastante enriquecedor, por majorar os estudos e as reflexões com base na literatura brasileira em conexão com o pensamento sociológico.

Essas e outras tramas foram discutidas também na disciplina “Aspectos sociais da agricultura”. Leonardo entrou na sala de aula, apresentou-se, interagiu com os estudantes e informou que o plano de ensino seria elaborado de modo democrático com a participação dos estudantes. Após a leitura do ementário da disciplina, a turma foi incentivada a externar seus pensamentos, experiências e perspectivas sobre a agricultura no contexto social, com objetivo de (re)unir as ideias apresentadas e registradas no momento interativo com a turma.

Nessa esteira, Leonardo elaborou o projeto intitulado “Aspectos sociais da agricultura: estudo sobre as hortas em Balsas-MA”, o qual originou três monografias⁴⁰ do curso de Agronomia. Ademais, ao orientar outros trabalhos de conclusão de curso⁴¹, passou a conhecer um pouco mais acerca do campesinato sertanejo da Região Geográfica Imediata de Balsas. As conversas, o contato com estudantes e com os professores do curso de Agronomia e os diálogos com

⁴⁰ A monografia de Luana da Silva Rodrigues, “Hortas nas escolas municipais de Balsas-MA: análise da sua implantação”, apontou que a implantação das hortas escolares pode ser estratégia pedagógica dialógica e crítica na formação dos cidadãos no contexto cultural, social, econômico, político e ecológico, além de oferecer diálogo com os saberes pedagógicos das áreas exatas, biológicas, linguagens, humanas e sociais, bem como interação entre os saberes empíricos da comunidade escolar com o agrônomo. Merecem relevo o segundo trabalho orientado, “Os riscos ao trabalhador pela falta da utilização de EPI no manuseio de agroquímicos: o caso dos horticultores da zona urbana de Balsas”, de Fabiane Aline de Matos Oliveira, e o trabalho de conclusão de curso “Assistência técnica do engenheiro agrônomo na agricultura familiar: estudo sobre o programa de aquisição de alimentos em Balsas-MA”, de Joana Alves de Araujo.

⁴¹ A monografia de Jessica Possamai, “Aspectos legais de melhorias nas condições de trabalho: conquistas de direitos dos trabalhadores da zona rural brasileira”, mostrou que a positividade da legislação e das normas regulamentadoras protege os trabalhadores rurais com direitos importantes, por exemplo, jornada de trabalho (até 8h diárias e 44h semanais), repouso semanal remunerado, 13º salário, FGTS, férias (30 dias acrescidas de 1/3), férias proporcionais, licença maternidade (120 dias), licença paternidade (5 dias), estabilidade provisória da empregada gestante (da confirmação da gestação até 5 meses após o parto), adicional noturno (25%), aviso prévio (30 dias), seguro desemprego e aposentadoria. Essas normas protetoras dos trabalhadores rurais são relevantes para impedir a exploração indevida e desumana da sua mão de obra e garantir a sua segurança e integridade física e psicológica. Já a monografia de Humberto Dantas de Sá Filho revelou o diagnóstico da comercialização de produtos hortícolas no Mercado Municipal de Balsas-MA.

acadêmicos dos cursos de licenciatura que vieram do campo serviram para avigorar o pensamento sobre a concretização do agronegócio que se estabeleceu nos espaços e modificou as relações sociais de uso da terra, a sua manutenção, as formas de viver na terra e com a terra, relações essas que divergem dos modos dos pequenos agricultores.

Insta dizer que os estudos realizados nas disciplinas e as orientações das monografias fizeram com que Leonardo percebesse que os modos de viver dos sertanejos têm características distintas, assinalados por serem simples, simpáticos, gentis e afetuosos. Porém, o sertão tem mudado, mas ainda guarda pistas do passado em um presente que, às vezes, é esquecido pelo poder administrativo dos municípios. Em algumas comunidades sertanejas, carece-se de assistência, de uma melhor comunicação e extensão rural para melhorar a produção de hortaliças e a criação dos animais; falta incentivo aos princípios ecológicos para o manejo de agrossistemas orgânicos e sustentáveis. A agroecologia, se estimulada e ensinada aos sertanejos, beneficiará o meio ambiente por não utilizar agrotóxicos e outros insumos que matam os organismos vivos do solo, que contaminam o ar e a água. Na verdade, as hortas comunitárias agroecológicas relacionam-se a uma postura de respeito ambiental por não priorizar a agricultura ostensiva.

1.3 As práticas docentes com o curso de Pedagogia

Feliz é o professor que aprende ensinando.

Cora Coralina

A prática curricular como componente formativo estabelecida pelos atos normativos⁴² deve ser planejada e considerar as diretrizes nacionais para a formação de professores. Na visão de Leonardo, as atividades práticas estimulam hábitos e atitudes no processo de conscientização dos professores em formação diante do complexo cotidiano educacional. Além disso, criam rotinas de leitura do mundo, de exercícios analíticos, críticos para o desenvolvimento de uma educação

⁴² O Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica apresenta a importância das atividades práticas e do estágio supervisionado na formação de professores e as respectivas supervisões dos momentos formativos e a sua obrigatoriedade como se delineia no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005.

que não cale as perguntas, pelo contrário, desenvolva a autonomia, a prática da liberdade e dos sonhos dos estudantes.

No primeiro momento, o professor Leonardo apresentou a unidade curricular, o planejamento realizado para desenvolver as atividades. Deixou clara a relevância do diálogo entre a teoria e a prática, tendo em vista as peculiaridades dos professores em formação e deixou esclarecido que não se trata de atividades de estágio com as práticas de ensino. Ainda incentivou os professores em formação a utilizarem os seus conhecimentos em espaços educativos para o exercício pedagógico, de modo a buscar o diálogo entre as disciplinas acadêmicas e escolares e romper com saberes acadêmicos que não interagem com a realidade das escolas e do fazer escolar.

As atividades práticas não se limitam aos muros acadêmicos e precisam ter em mente as questões que emergem do cotidiano das escolas, observar, conversar com a comunidade educativa e ouvir aquilo que é dito nos corredores pelos estudantes, no contato com os gestores e com a família. Tais vivências foram importantes para que os licenciandos descobrissem e/ou compartilhassem informações, histórias e sentimentos com o professor. Muitos deles apresentavam, além desses dados, a sua biografia, as suas impressões. Uns diziam se identificar com os estudantes naquele ambiente escolar; outros declaravam que, à época em que estudaram, as escolas eram diferentes; e havia aqueles que, por já serem professores, demonstravam o ponto de vista de quem lida diariamente com a realidade da educação básica.

A partir dessas trocas de conhecimentos, experiências e impressões, elaboraram o projeto sob supervisão docente e envolveram de modo interdisciplinar as disciplinas já estudadas. A disciplina “Prática Curricular” motivou socializações com a turma por meio de rodas de conversas acerca de ações educativas que articulassem a realidade político, social e pedagógica de cada ambiente escolar. O projeto foi apresentado aos professores e às escolas propondo o desenvolvimento de oficinas pedagógicas temáticas, em conformidade com as necessidades levantadas nas vivências dos acadêmicos.

Além do desenvolvimento das oficinas, o professor Leonardo exercitou com os acadêmicos a conscientização da práxis pedagógica, dito de outro modo, o exercício epistemológico da prática curricular. O discurso sobre a ciência da prática curricular necessita se relacionar com a consciência docente em elaborar saberes

para além dos padrões hegemônicos. No final, os esforços de todos e a socialização dos resultados se materializaram no desenvolvimento de seminários e na elaboração de um *e-book* que reuniu os relatos sob a perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, articulando os conteúdos dos projetos educativos com a realidade político e social do ambiente escolar. A diretividade das atividades ocorreu na dinâmica do *dever* da formação de professores e na contribuição para a educação nas escolas públicas de Balsas. Os projetos desenvolvidos foram valorosos para a comunidade escolar e para os licenciandos em Pedagogia, por lhes permitirem vivenciar um conjunto de experiências no ambiente da escola.

Um dos projetos desenvolvidos, intitulado “Gincana Interdisciplinar”, chamou a atenção de Leonardo ao trazer a educação do campo como tema, uma vez que um dos estudantes que integrou a equipe atua como professora em uma Escola do Sertão. Na perspectiva dos acadêmicos, compartilhada com o professor, o desenvolvimento das atividades para a gincana se constituiu como elemento relevante para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, por apresentarem os conteúdos expositivamente na sala de aula. Em outras palavras, a dinâmica participativa ocorrida na gincana logrou êxito ao incentivar os estudantes, de maneira divertida e interativa, para fortalecer os conteúdos já trabalhados em sala de aula. No entanto, Leonardo identificou nos diálogos, no contato com a escola e no artigo produzido pelos licenciandos, que a Escola Sertaneja se aproxima mais da proposta educativa da educação rural do que da educação do campo, por estar atrelada aos modos de ensinar das escolas urbanas.

Com efeito, uma educação genuinamente do campo considera os modos de ser e viver dos sertanejos. Desconsiderar os modos de viver dos sertanejos do campo na escola reforça o que historicamente foi sustentado pela classe dominante, uma educação sem o exercício do pensamento e próxima à concepção bancária denunciada por Paulo Freire. A legítima educação do campo tem o intuito de edificar a proposta educacional do povo, para o povo e com o povo do campo, ou seja, “trata de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele” (CALDART, 2004, p. 12). Para isso se concretizar, é necessário emancipar as pessoas, conforme propalado por Caldart (2004, p. 14), no texto “*Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo*”, segundo a qual “a Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres

do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo”.

1.4 Sabores, aromas e lembranças

*Professor, faze de tua cadeira,
a cátedra de um mestre.
Se souberes elevar teu magistério,
ele te elevará à magnificência.*

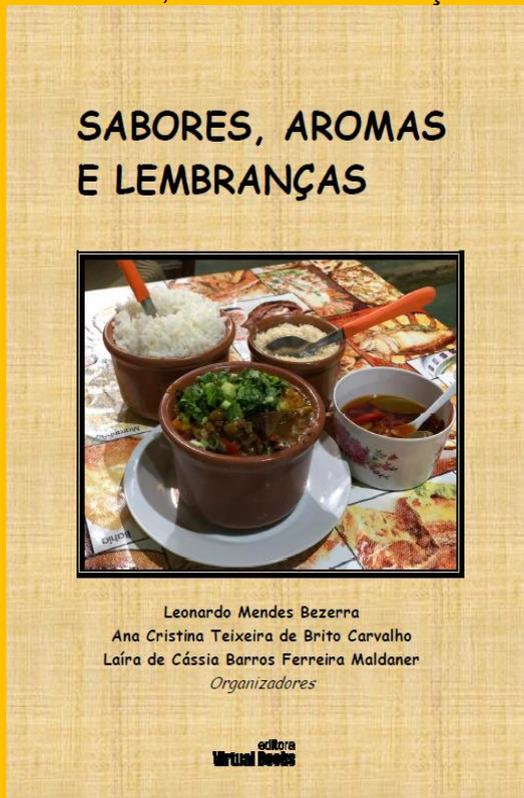
Cora Coralina

Leonardo, desde criança, sempre foi muito curioso e, quando adulto, permanece rodeado pela curiosidade. Em uma noite quente, sob a luz do luar, à beira do rio Balsas, surgiu a informação de que o paladar poderia envelhecer e os gostos da infância ficam eternizados nas memórias e não são substituídos pelos alimentos artificiais. Os estudos realizados por Passos; Guimarães e Victória (2016) afirmam que o paladar envelhece porque as papilas gustativas e os órgãos sensoriais não resistem intactas ao tempo, e esse envelhecimento do paladar pode ser potencializado com os hábitos de vida. Por exemplo, o fumo, a baixa qualidade da higiene oral e a utilização de próteses fazem perder a sensibilidade dos sabores mais rapidamente.

Já dizia Mia Couto (2016), no conto “A avó, a cidade e o semáforo”, que cozinhar vai além de um serviço por ser um ato de risco e inspiração, é uma forma de amar as pessoas. Estudar o cotidiano dos sertanejos por intermédio da cultura alimentar é compreender os valores simbólicos, ou não, que estão relacionados às dimensões econômicas, históricas, educativas e também nutricionais, pois, “por meio de tais percursos, a comida se apresenta como elemento decisivo da identidade humana e como um dos mais eficazes instrumentos para comunicá-la” (MONTANARI, 2004, p.16).

É certo que a comunhão com os povos do sertão e o desenvolvimento do projeto de extensão “*Sabores, aromas e lembranças: o dinamismo da culinária balsense*” proporcionaram a Leonardo e às suas duas bolsistas o (re)encontro com histórias, (re)vividas pelos cheiros, aromas e sabores trazidos pelas memórias daqueles que vivenciaram as transformações espaciais e alimentares no contexto

Imagem da capa do E-book
“Sabores, Aromas e Lembranças”.



Fonte: Bezerra; Carvalho; Maldaner
(2019)

da educação cotidiana. Com a finalização do projeto, alguns dados coletados pelas bolsistas foram organizados e-book “Sabores, aromas e lembranças”.

Rememorar a cultura gastronômica sertaneja do Sul do Maranhão é uma viagem ao passado com os pés no presente e vislumbra um futuro como processo contínuo de perspectivas e tendências de que as comidas sertanejas podem ser transformadas nas tradições e nos cotidianos educativos.

As tramas do cotidiano sertanejo são atravessadas, conforme Candau (2016) e Santos (1993), pela multiculturalidade nos processos identitários, históricos e dinâmicos, sejam eles no ambiente escolar, seja no cotidiano dos sertanejos.

Nos rastros arqueológicos, Leonardo encontrou na obra “*História da alimentação no Brasil*”, de Câmara Cascudo (2004), que folhas de bananeiras eram utilizadas para o assamento das comidas pelos indígenas. Quanto às habilidades das sertanejas na arte da culinária, visualizou-se que elas são de grande capacidade perceptiva nas transformações dos alimentos, com a junção dos ingredientes e o manuseio até acertar o ponto. A culinária, nessa perspectiva, requer zelo, cuidado, carinho e amor. É como se as cozinheiras estivessem produzindo com muito afeto a sua maior obra-prima. São nas atividades da cozinha que fortalecem as expressões das relações humanas com o ambiente, pois a mesa é o centro das relações, por simbolizar uma organização cheia de alegrias, sabores, trocas de informações, conversações que reforçam o convívio social e mantém a identidade cultural.

O ato de as pessoas se alimentarem envolve os cinco sentidos; algumas comidas estimulam um e outro sentido com mais intensidade do que os outros, por instigarem o aroma, o sabor, a textura e a aparência do alimento. Esses estímulos desencadeiam memórias e fazem (re)sentir prazer de modos intensos, ou melhor,

“*dar sentido* como algo que passa necessariamente por um *fazer sentir*” (QUEIROZ FILHO, 2015, p. 25).

O fazer sentir na cultura sertaneja, assim como as crenças, as distinções e os tabus são percebidos na combinação entre tradição e criação. A tradição se relaciona com aquilo que é da terra (do Cerrado), a exploração dos produtos regionais, enquanto a criação indica invenção e experimentações que apontam vestígios dos antepassados, que se transformam ao longo do tempo, atravessadas por outras culturas.

As culturas alimentares dos sulistas ficaram incorporadas nas dos sertanejos, e “os sabores trazidos pelos migrantes vieram juntar-se à cultura e alimentação local. Se o maranhense conheceu o barreado, o sulista, por sua vez, alimenta-se da panelada. São sabores e modos de fazer diferentes, recheados de elementos culturais” (SILVA, 2019, p. 7). Esta, por sua vez, “representa um amplo arsenal de identidades que, por não se diluírem no contato com o outro, mantêm a tensão da alteridade, do convívio multicultural que resiste aos efeitos pasteurizadores da globalização” (HECK; BELLUZZO, 2002, p. 20).

As práticas educativas cotidianas reveladas pelas sertanejas por meio da culinária atravessaram as lembranças da infância de Leonardo, mas também trouxeram à tona a resistência, haja vista que reverberam traços da Educação do Campo, a não sujeição às forças hegemônicas. De mais a mais, deixam em relevo a (re)existência, por não se submeterem fielmente ao discurso material das teorias científicas cartesianas-positivistas, visto que os seus modos de cozinhar são movidos por saberes populares da tradição do sertão.

Portanto, nessas ocasiões corriqueiras, os relatos que se apresenta na Carta para os ritmeiros⁴³ apontaram que os saberes populares fornecem vitalidade para uma nova postura epistemológica, que valoriza as práticas cotidianas dos saberes do sertão, até porque não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes.

⁴³ Ritmeiros é o nome dado aos integrantes do Grupo Ritmos: Estética e Cotidiano Escolar (GREeCE), que está inserido na Linha de Pesquisa Cotidiano Escolar, no PPGE/Uniso, Coordenado pela Professora Dra. Alda Regina Tognini Romaguera.

Carta para os Ritmeiros

Presidente Prudente-SP, 11 de novembro de 2019.

Queridos ritmeiros, saudações pedagógicas!

Nas minhas idas para o sertão, além de conhecer as paisagens, sempre fui enriquecido pela atenção, pelo afeto, pela cordialidade dos sertanejos. São um povo de mesa farta, que partilham com a gente o que têm de melhor. Considerando que é um povo que mantém viva a sua cultura, os modos de ser e viver, coordenei um projeto de extensão com foco no cotidiano educativo pelo eixo da gastronomia maranhense, intensamente atravessada por diversos sabores, aromas, texturas e lembranças dos hábitos nativos e também pelos sabores padronizados da era globalizada - os fast-foods. Em tese, o projeto é fruto de uma simbiose entre os relatos de idosas sobre como eram os cotidianos na época da infância e minhas vivências em casa, com a alimentação também influenciada pela culinária nordestina.

Escolhi a gastronomia como fio condutor da pesquisa por acreditar que o tema aguça boas lembranças da infância e da mocidade, bem como indicar pistas para a cultura do sertão. A respeito da culinária balsense, ela recebe influências do Nordeste, Norte e Sul do país, além das outras que atravessam a cultura alimentar, seja impulsionadas pela mídia, seja por viajantes/turistas que as apresentam.

Partindo do tempo "aiônico", as conversas prosseguiram em uma tarde ensolarada, regada por boas conversas sobre riquezas herdadas e transmitidas de geração em geração, movidas por percursos históricos que inspiram valores, estimulam o exercício da cidadania e proporcionam a continuidade no tempo. Do desejo, abrimos as portas e a diversidade alimentar ecoou pelas vozes, pelo desejo de (re)-vi-ver os aromas e os sabores.

No sertão maranhense, devido às condições climáticas, carne de sol, arroz, milho, rapaduras, macaxeira e seus derivados são ingredientes bastante populares. Fico a imaginar quando Pero Vaz de Caminha chegou ao Brasil e teve contato com os indígenas, os verdadeiros donos do local; deve ter saboreado a macaxeira, a puba, o beiju, as carnes de caça e as frutas tropicais. Mesmo eu sendo goiano, existia uma comunicação cultural e alimentícia intensa com o Maranhão, sou filho de maranhense e conhecia

alguns costumes cotidianos na vida de lá. De lá, apreciei o buriti, o açai, a bacaba, a juçara, o bacuri, o araçá, o cupuaçu.

Via de regra, os hábitos alimentares do sertão guardam segredos registrados nas memórias das pessoas, assim como os fragmentos de lembranças que integram o ambiente, como o amanhecer, o entardecer, o anoitecer, o cantar dos pássaros, os sabores, os aromas dos alimentos, os brilhos das estrelas estampadas em noite de luar, o sair a galopar nas terras do Cerrado que somem da vista e se unem ao azul do céu.

Os frutos do Cerrado Maranhense ecoaram nas falas dos sertanejos e sertanejas como perfumados e de uma maravilhosa gustação. É assim o doce sabor das mangas que lambuzavam as bocas secas dos sertanejos; a beleza e a textura do caju que as crianças carregavam nos bolsos e, mais tarde, torravam na fogueira as castanhas para comê-las salgadinhas; os doces de espécies como o de cajuí, de buriti, de laranja, de banana, de jambo e muitos outros.

Atualmente, as casas sertanejas possuem utensílios e eletrodomésticos necessários para o bem-estar e conforto da família, mas foi muito lembrado pelos anciãos e pelas anciãs do sertão que as moradias da infância eram simples e possuíam poucos utensílios sofisticados. Na cozinha, o fogão a lenha, o pote de cerâmica que guardava água fresca e a colher de pau eram presença no ambiente, assim como as cumbucas, cabaças e gamelas. Na sala, estampavam nas paredes ornamentos de cunho religioso, como imagens de santos entalhados na madeira, feitas de palhas. Com frequência, os discursos das mulheres apontam que os sertanejos se alimentavam embaixo das árvores, no terreiro, ou sentados no chão, às vezes em tamboretas.

Mesmo com os móveis, eletrodomésticos e eletroeletrônicos, ainda encontram-se artigos pretéritos que compõem a cozinha sertaneja, como o pilão de pau grande, para pilar o arroz, o milho e a carne de sol, a farinha de puba (para fazer a paçoca de carne de sol); o pilão pequeno para pilar os temperos; a colher de pau de muitos tamanhos para mexer os alimentos, doces, bolos... O ralo, a peneira (de taquara)... e o abano.

Culturalmente, a farinha de macaxeira, a tapioca, a rapadura, o açúcar, a carne bovina, de caça, o leite e seus derivados (manteiga e queijo), além do cuscuz de milho ou de arroz, cozido no vapor, em que a massa ficava

envolta em pano (os modos de fazer variam de pessoa para pessoa), aqueciam os corações de toda família no café da manhã, junto com azeite de coco e/ou ovos fritos ou cozidos. O beiju, o bolo cacete e a rosca de tapioca eram comidas consumidas nas tardes ensolaradas e quentes do verão. No sertão de Balsas, não muito diferente do sertão nordestino, o cuscuz salgado de milho/arroz, carne de sol e a galinha ao molho pardo foram também relatadas pelas sertanejas.

No sertão, era comum o uso de folhas de bananeiras para enrolar os bolos cacetes e estes serem assados nos fornos à lenha. Esses alimentos eram assados em fornos de barro, que, muitas vezes, ficavam nas cozinhas e até mesmo nos quintais; eram aquecidos previamente com folhas da vegetação do Cerrado.

(Re)ver os pratos típicos do ser(tão) balsense me fez "comer com os olhos" o beiju, o orelha de macaco, o bolo cacete, a rosca de tapioca, a paçoca de carne de sol e a Maria Isabel. Cada um desses pratos me remete a diversas memórias, desde a infância até as de uma década atrás. As memórias aguçadas, a partir das imagens, fazem (re)saborear cada um dos alimentos dos ser(tão) que foram produzidos nos meus sentidos de modo privilegiado.

Minhas sensações alimentares, não raras vezes, iniciam-se pela visão, por ser um dos primeiros sentidos estimulados pela forma, pela aparência e pelas cores dos alimentos. Quando vejo as cores da Maria Isabel - prato típico do Piauí, muito consumido no ser(tão) e na cidade de Balsas - com a carne de sol picadinha e bem fritinha com o arroz colorido (amarelo do açafraão-da-terra ou vermelho do urucum), o cheiro-verde, com a sua viva-cor-verde, os olhos ficam encantados. É impossível passar indiferente à bela e agradável aparência colorida, a qual incita o meu prazer degustativo e me remete aos brilhos ensolarados do início da tarde calorosa de domingo.

Com os balsenses, pude conhecer e degustar o bolo cacete, cuja textura ressecada esfarinha em cada degustação, a textura úmida da rosca de tapioca, assada no forno de barro, e o beiju - comida de origem indígena, tipicamente brasileira -, ambos têm como matéria-prima a tapioca.

No sertão, vi uma sertaneja pilando o arroz úmido para fazer a orelha de macaco. O soar do pilão ecoava na cozinha simples, envolta pelas frestas do sol no chão de

terra batida, unificando com muita cadência os ingredientes. A massa foi pegando consistência, os cravos amassados perfumavam todo o ambiente antes de serem fritos no azeite de coco, no antigo fogão a gás. O sorriso e os olhares se encontravam em expectativas de poder saborear mais uma vez esse delicioso "bolinho frito".

Com as balsenses do sertão e da cidade, aprendi a fazer a paçoca de carne de sol, pegando um "punhado de carne", fritando com azeite de coco; depois de frita, seis mãos puseram a desfiar a carne de sol e refogar com alho pilado, cebola picadinha e pimenta do reino. Sob o brilho das estrelas de uma noite calma, pudemos pilar a carne de sol junto com a farinha de puba. Sorrisos, suores e boas conversas envolveram o ambiente enquanto as crianças brincavam na frente da casa. No preparo da paçoca, o cheirinho do café coado na hora envolvia minha alma e me estimulava mais ainda em relação ao novo sabor do sertão).

Lembrar-me dessas comidas animou minha saliva por tudo o que senti na textura e nos sabores, enfim me "deu água na boca". Com texturas secas ou úmidas, com temperaturas que oscilam do frio para o quente, dos (di)sabores salgados, amargos, ácidos, adocicados, tudo desperta lembranças, sensações e uma vontade irresistível de poder voltar no tempo e viver um pouquinho dos prazeres e bons momentos que as sensações agradáveis podem nos fazer mergulhar.

Nas conversas cotidianas, fica esclarecido, pelas senhoras do sertão, o processo de aprendizagem no manuseio com alimentos. Elas aprenderam com a mãe e, conseqüentemente, ensinaram às filhas. O curioso é que as receitas não eram registradas de modo escrito, pois, à época, muitas não sabiam ler, mas, atualmente, as suas filhas conseguem registrar em um caderno e até mesmo em arquivos digitais para não esquecerem.

Como saberes que eram passados de uma geração para outra, assim como as receitas, não havia cadernos para registrar pesos e medidas; utilizavam a percepção e a textura dos ingredientes em uma mistura que, de certa forma, parecia inspiração divina. As sertanejas eram dotadas de grande capacidade perceptiva nas transformações dos alimentos, com a junção dos ingredientes e o manuseio até acertar o ponto. Isso demonstra altas habilidades na arte da culinária.

Os relatos nos apresentaram os saberes sobre os excessos alimentares: o abuso no consumo de manga provoca coceiras na pele; o excesso de laranja causa feridas no bucho. Além disso, recebi dicas para alimentação, como preferir as carnes das aves fêmeas por serem mais macias do que as dos machos. Quando a lenha não cozinha o alimento, é necessário jogar sal no fogo para agilizar o cozimento; jamais poderia acender o fogo pelo centro da madeira, e sim pela extremidade; nunca poderia jogar água, mas ser varrido para o canto da cozinha. Também havia restrições no preparo dos alimentos, era recomendado que as mulheres naqueles dias (menstruadas) não podiam manusear ovos, carnes suínas e temperar galinha.

O gesto de uma senhora despertou-me a atenção: toda vez que ia cozinhar, o sinal-da-cruz era utilizado para afastar o diabo de vir zombetar na preparação dos alimentos.

Nos sertões sul-maranhenses, com destaque para o ser(tão) de Balsas, com a chegada do Grande Projeto, os sojicultores do Sul do país (re)ocuparam e (re)utilizaram os espaços de modos diferentes, trouxeram suas culturas, seus modos de ver, sentir e viver, diferentes dos sertanejos. Além desses pratos, também conheceram a cueca virada, a cuca, o chimarrão, a polenta, a broa de milho ou de fubá (oriundos da cultura sulistas) e os imigrantes conheceram o Sarapatel, a Maria Isabel, a orelha de macaco, o vatapá, a panelada, entre outros pratos típicos da culinária de Balsas.

E você, conhece algum desses pratos?

Abraços afetuosos com cheirinho de café.

Leonardo

1.5 Agrônomos como educadores

*E sigo à revelia
deste um que migra
ao ontem de amanhã,
como se me abrissem
uma lavoura de espelhos*

Salgado Maranhão

As transformações do sertão longe, do passado, e do sertão perto, do presente, precisam ser sentidas/analizadas tomando como ponto de partida o contexto econômico e político sertanejo do Centro-sul do Maranhão, uma vez que estão inseridas em tramas maiores. Lado outro, a conscientização da comunidade sertaneja do campo com a posse do título da terra deve ser emancipada com auxílio da escolarização para que os sertanejos possam tomar decisões conforme seus modos de pensar, viver e sentir.

O meio sertão apresenta significativa diferenças sociais, pela variedade de sistemas produtivos levados pelos assistentes técnicos e extensionistas rurais e pela busca dos produtos que são beneficiados com os programas governamentais, em especial o Pronaf. A realidade do campo sertanejo é uma construção social e dotada de singularidades. Os fundamentos para atender as várias realidades dependem da leitura e daqueles que vão fazer a leitura da realidade do campo. Existem diferenças entre os agricultores familiares, com realidades e cotidianos diferentes. Existem aqueles que não estão preparados para manusear a tecnologia e as novas técnicas agropecuárias; também há aqueles que não são considerados pelo governo e que passam necessidades e não possuem créditos de posse de terras, mas que estão na terra por décadas, (sobre)vivem praticamente da roça de toco e da agricultura de subsistência.

O crescimento do agronegócio ocorreu desde a Revolução Verde, com substanciais mudanças nos modos de viver dos agricultores de subsistência ou familiares. A vida dos camponeses do sertão maranhense nunca foi fácil, a lida no campo era labutosa, plantava o arroz, o feijão, a macaxeira, criava algumas galinhas ou porcos e, até mesmo quando existia o Cerrado em abundância, tinha a prática da caça. Entre a agricultura e a criação, o chefe da família tocava a dinâmica produtiva

no sertão, naquela época não se tinha programas sociais de incentivo à produção, aos créditos agrícolas e à assistência técnica. Os agricultores produziam para garantir a manutenção da vida em hortas residenciais ou em comunitárias.

Essas tramas são cotidianamente vociferadas no cotidiano acadêmico. Nessa esteira, registrou duas narrativas, a primeira expõe o processo de extensão rural e assistência técnica, e a segunda reúne dados (com)partilhados pelos estudantes das atividades práticas e dos estágios supervisionados. Essas informações foram apresentadas pelos estudantes e dialogadas com a turma e com o professor nas aulas de Comunicação e Extensão Rural.

Extensão rural travestida de assistência técnica?

Zezo, um cerratense sul-maranhense, mora na comunidade “Sonho Meu”, localizada a 121 km da cidade-sede. Sua mãe, por muitos anos, exerceu as atribuições de parteira e foi uma exímia dona de casa e excelente cozinheira. Zezo é o primogênito dos seis filhos, nasceu antes da chegada do Grande Projeto e, desde cedo, auxiliava seu pai na lida da plantação de Macaxeira.

Como a maioria das escolas está na cidade, concluiu o antigo primário, o que equivale à primeira fase do ensino fundamental. É casado com a D. Nora e pai de três filhos, um estuda Agronomia, o outro estuda Administração e a caçula está para concluir o ensino médio.

Zezo e seu pai sempre trabalharam na roça, plantando macaxeira e outras pequenas culturas como cheiro verde, alface e couve, além de criar galinhas para consumo próprio. Pensando na mudança de área produtiva, decidiram investir na criação de suínos e de galinha caipira, uma vez que o cultivo da macaxeira não estava proporcionando sustento econômico para a família.

O consumo da carne de porco, da pele, da banha aumentou consideravelmente na cidade. No início, apesar de pouco conhecerem sobre a criação de porcos, iniciaram a criação em sistema extensivo, em que os animais ficavam soltos na propriedade para se alimentar e a ração era fornecida somente uma vez ao dia. Depois, com a ampliação dos pedidos de compras, passaram a criar os animais em sistema semi-intensivo, no qual os animais já não ficam soltos na propriedade e eram acomodados em espaços menores; a alimentação passou a ser realizada duas vezes ao dia com o uso da ração.

A família de Zezo criava aproximadamente 80 animais. Mesmo em condições mínimas para a criação de suínos, a propriedade tinha uma boa produção. Com o acesso à internet pela conexão de dados móveis, Fulano de tal viu novas raças de porcos, que pareciam ser mais vantajosas do que a criada pela família. Decidiu conversar com seu filho, que estudava em outro estado, para pedir opinião.

Com essas conversas, que duraram horas, ficou decidido que iriam ser

trocadas pela nova raça. O processo iniciou lentamente, porém, 2 anos e meio depois, já estavam com toda granja suína renovada. Após alguns anos, perceberam que os animais não estavam alcançando o peso ideal para a raça. Esse período coincidiu com a formatura do primeiro filho, Engenheiro Agrônomo. Notaram que as matrizes estavam parindo com poucos animais, leitões magros, fracos e desnutridos e até mesmo semi(mortos), além de verificarem que o leite não proporcionava uma alimentação que garantisse a sobrevivência plena dos animais.

Sob o auxílio do seu filho agrônomo, Zezo buscou assistência técnica e levou todos os questionamentos a um zootecnista. Com a descrição dos problemas, ficou acordada e agendada uma visita à propriedade para prestar os serviços de extensão rural. Alheio aos negócios da família, o filho viaja para pleitear uma vaga em uma empresa multinacional de comercialização de grãos, por esse motivo não acompanhou a visita na propriedade da família. No percurso da visita, o zootecnista observou as instalações e perguntou ao Zezo sobre as formas de manejo que ocorriam na granja, bem como as atividades cotidianas realizadas.

O contato inicial com o zootecnista fez com que Zezo apresentasse a sua necessidade e falasse acerca dos motivos pelos quais deixou de cultivar macaxeira, da primeira raça criada, da forma com que eram criadas, das doenças, dos tratamentos, do controle fitossanitário, da entrada de visitantes, entre outras informações. O zootecnista coletou sangue e fezes para a realização de exames.

Em posse das informações coletadas e dos resultados dos exames, o profissional de extensão rural apresentou procedimentos e treinamentos técnicos. Posteriormente, explicou que o problema surgira com a substituição de uma raça mais rústica por outra que requer mais cuidado. A raça rústica se adaptava às condições e instalações mínimas da granja. Já a nova raça carecia de mais cuidados para explorar o máximo da produção.

Diante disso, e com o auxílio do extensionista, realizou algumas mudanças nas instalações e no manejo, por exemplo, ampliação das instalações, melhora da temperatura dentro da granja, fornecimento de alimentos mais nutritivos e rações específicas, higienização diária da granja para evitar a proliferação dos patógenos, entre outras. Se forem seguidas essas recomendações, não carece de voltar a criar animais da raça anterior, basta, pois, melhorar a estrutura e o manejo dos animais conforme as especificidades da raça dos suínos.

Apesar de o profissional extensionista ter dado abertura para o produtor falar de sua história de vida, suas dúvidas sobre a suinocultura, ele prestou um serviço em que se colocou como portador de um domínio técnico-científico capaz de proporcionar orientações eficazes, pois o produtor carecia de informações, instruções para que o problema fosse solucionado, com base em comprovações incontestáveis. Acredita-se que é necessário (re)ver as atribuições do extensionista, pois ele é educador e não apenas como o adestrador de técnicas. Dito de outro modo, seu ofício não se esgota no domínio técnico, porquanto, conforme Paulo Freire (1985), “a capacitação técnica é mais do que o treinamento, porque é busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos. Não pode nunca reduzir-se ao adestramento, pois que a capacitação só se verifica no domínio do humano”.

No entanto, há de se pensar: será que essas atividades de comunicação, extensão e assistência técnica no campo são permanentes ou apenas são realizadas esporadicamente nas comunidades do sertão?

A micronarrativa “Extensão rural travestida de assistência técnica” carrega a associação do termo extensão como ampliação de conhecimentos para além da academia; doação ou entrega levada para o campo pelo profissional extensionista⁴⁴; mecanismo de ações técnicas estendidas aos camponeses do sertão; e de certo modo uma invasão cultural por induzir conteúdos e técnicas que são recebidas passivamente pelos camponeses. As pessoas do campo sertanejo, em sua maioria, são ressabiadas e têm certa resistência em acatar inovações e sonegar informações que seriam fundamentais para o exercício de extensão rural no campo (BORDENAVE, 1983).

Experiências formativas

Em uma comunidade que fica no baixão da chapada, distante mais de 150km da cidade-sede, a horticultura comunitária é a principal produção sertaneja. As famílias que ali vivem careciam da assistência técnica, além disso, precisavam de incentivos para poder melhorar a produção e deixar de agredir o meio ambiente e comprometer a qualidade de vida de toda comunidade, com o uso indiscriminado de agrotóxicos.

As atividades desenvolvidas pelos estudantes de Agronomia nessa comunidade foram fundamentais para poder proporcionar a mudança nos modos de produzir. Os estudantes partiram do princípio de que, para cultivar uma horta, é necessário considerar uma série de conhecimentos técnicos e científicos, além de considerar os modos de produção agroecológica para a produção de hortaliças.

Entre os fatores importantes, há o local para preparar os canteiros, a disponibilidade de água, a análise e adubação do solo. Também são necessários tratamentos como capinas, irrigação, adubação orgânica e medidas preventivas para controle de doenças e pragas, visto que as práticas agroecológicas se fundamentam em ações sustentáveis.

⁴⁴ Existe uma diversidade de modalidades de extensionistas, segundo informações de Souza et.al. (2014) e a SECON (2014) citam duas: 1. Social, compreende o profissional da área das ciências sociais que atua nos escritórios e desenvolve suporte nas áreas de gestão; 2. Assistência social, que integra o técnico que atua diretamente com as atividades práticas produtivas e das propriedades rurais, estes profissionais precisam ter a habilitação em nível de graduação em Agronomia, Zootecnia, Medicina Veterinária, Engenharia Agrícola, Engenharia Florestal e também profissionais de comunicação.

Primeiramente, os estudantes foram para a comunidade e apresentaram na reunião, ocorrida na escola do campo, o projeto para a comunidade, que também já se mostrava interessada em potencializar suas produções. Foi proposta a ideia de hortas que valorizam o orgânico.

As atividades realizadas com a comunidade do sertão foram um processo educativo e de acompanhamento. Isso porque os estudantes ensinaram aos camponeses do sertão algumas técnicas agroecológicas e conscientizaram sobre os riscos do uso e manejo dos agrotóxicos para eles e para aqueles que se alimentam da produção.

Aconteceu a a escolha do novo local para plantio e das melhores variedades que se adaptem ao clima e apresentem características organolépticas desejáveis, bem como informou-se aos horticultores o escalonamento do plantio, o controle de qualidade da água e dos adubos orgânicos para evitar a contaminação da horta por bactérias, fungos e pragas como lesmas, formigas, lagartas, pulgões...

Outras informações foram repassadas, a saber: o controle de doenças e pragas pode ser realizado com o uso de inseticidas naturais, que podem ser feitos na comunidade; valendo-se do uso de chá de hortelã, que protege contra insetos ao ser pulverizado sobre as plantas, existe a não toxicidade para as plantas e os humanos; o caldo de cravo-de-defunto pode ser plantado em hortas para repelir insetos devido ao seu aroma singular e acentuado; a plantação de cebola ao lado de outras culturas funciona como forma de combater pulgões e ferrugem, além de ser útil contra as lagartas que atacam beterrabas.

Os acadêmicos de Agronomia acreditam que o processo educativo e de assistência técnica promovida por meio de palestras e trocas de experiências é crucial para melhorar a qualidade dos produtos, vendidos em feiras livres da cidade, e para o Programa de Aquisição de Alimentos do município-sede.

A micronarrativa “Experiências Narrativas” conta a importância do curso de Agronomia em formar para a assistência técnica, compartilhada de forma voluntária pelos estudantes no decorrer da disciplina “Comunicação e Extensão Rural”. Nela apresenta o cotidiano formativo dos agrônomos no recorte apresentado pelos estudantes na agricultura familiar. A parceria entre os alunos de Agronomia e a comunidade foi de grande valia por proporcionar a troca de saberes e de experiências no processo formativo universitário e potencializar os saberes acadêmicos com os locais. Essa é uma das lembranças que Leonardo tem, narrativas são enriquecedoras para podermos informar que a comunicação e extensão rural vai além dos muros da universidade e proporciona ações educativas no campo.

Nesse âmbito, conectadas a informações e à interação com a cidade, as atividades extensionistas não podem se restringir à assistência técnica. Todavia, o modelo de extensão rural tecnicista atende apenas a aspectos técnicos da produção, sem considerar as questões sociais, culturais e ambientais, visa apenas difundir, estender e impor meios de produção sem sopesar os modos de viver com a terra, na terra e as experiências singulares dos produtores.

Indiscutivelmente, as ações educativas carregadas de intencionalidades ambientais não podem se limitar a uma proposta assistencialista e técnica do manejo agroecológico. É preciso majorar a formação de sujeito ecológico com capacidade compreensiva sobre sua relação no-mundo e com-o-mundo com sentidos e significados como ambiental, social, político, democrático.

Certamente, na formação do agrônomo, é insuficiente a disseminação de técnicas e saberes científico-acadêmicos. A proposta formativa precisa contemplar a ampliação compreensiva dos estudantes, dos sertanejos e dos professores em uma perspectiva dinâmica e multidimensional que avance para a produção de conhecimentos. A atribuição docente é fomentar uma práxis dialógica em espaços de socialização de saberes.

No cenário educativo, cabe aos docentes problematizar as práticas, acompanhar os estudantes na realização de atividades que contribuam para fortalecer a compreensão de um ambiente fértil, instigar os sujeitos a refletirem sobre as práticas corriqueiras da agricultura e não se apartar daqueles que pensam e daqueles que exerçam outras formas de agricultura. Isso indica que o processo dialógico, reflexivo e empírico desenvolve uma relação menos vertical entre educandos, agricultores e educadores.

Os agrônomos-professores precisam provocar e exercitar nos estudantes do ensino superior reflexões e posicionamentos críticos no concernente às questões que envolvam a transição agroecológica na comunidade sertaneja. Sabe da importância e do desafio de contribuir para uma formação que considere o diálogo e os modos de ver e entender o campo como essencial aos agricultores familiares e à formação do agrônomo. Nesse sentido, faz-se necessária a adoção de práticas pedagógicas de ensino inovadoras e conectadas com a realidade local, cientes, pois, das diversas formas de saberes produzidos pelos sertanejos do campo, de seus direitos sociais, das suas relações com os recursos materiais, das suas redes de articulações, fluxos interativos e outras características que forem identificadas.

Todavia, é salutar entender o meio social, os modos de viver e de produzir, considerar as experiências dos sertanejos no processo educativo. Por isso, a extensão rural é mais abrangente do que a assistência técnica. Esta, por sua vez, utiliza em sua maior parte os mecanismos das práticas técnicas estendidas aos produtores. **Já a extensão rural é, antes de tudo, educação!**

Os estudos empreendidos por Leonardo, com base na perspectiva ecologista de educação, reverenciam que o extensionista é um educador e, para tanto, carece que realize uma leitura mais próxima da realidade social do sertão. Isto é preciso que esse profissional, seja o social ou o técnico, tenha o compromisso social de manter-se lúcido, crítico e convicto do inacabamento.

Tal é o dilema do agrônomo extensionista, em face do qual precisa manter-se lúcido e crítico. Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estará negando o homem como um ser da decisão. Se, ao contrário, afirma-o através de um trabalho dialógico, não invade, não manipula, não conquista; nega, então, a compreensão do termo extensão (FREIRE, 1985, p. 29).

A atribuição dos extensionistas, em suas diversas formações, não se exaure e não pode encerrar-se no domínio das técnicas, pois estas não existem sem os seres humanos e estes não têm existência fora da história, fora da realidade, da leitura de mundo que o profissional faz da realidade do campo. Esses profissionais precisam executar ações que ele ajudou a pensar, uma vez que a não participação o torna uma marionete nas mãos daqueles que decidem e seu papel pode se reduzir a executar ações, muitas vezes, descontextualizadas da leitura de mundo. Assim, carece participar efetivamente do cotidiano das instituições que pensam ou planejam as ações educativas do campo.

Em tese, a extensão rural é um processo educativo que visa desenvolver o campo e integrá-lo no processo produtivo que caminha, separado por uma tênue linha, junto ao agronegócio.

Leonardo considera que as atividades de extensão rural não podem descarregar informações, saberes e conhecimentos técnicos/tecnológicos nem colocar o profissional como centro da mediação. A extensão rural ocorre com a mediação pelo mundo, dos sujeitos que estão-no-mundo e com-o-mundo. Essa mediação com a participação da comunidade sertaneja do campo e com a leitura do mundo pelo extensionista ensina aos produtores através da prática, conforme

exposto por G. Olinger (2001), no livro *“Métodos de extensão rural”*, que tem como princípio pedagógico a proposta de Knapp [Pai da Extensão rural] de que é fazendo que se ensina a fazer.

O ensinar a fazer pela própria ação de fazer exige a troca comunicativa entre os sertanejos com os extensionistas a fim de compreender os contextos vivenciados do passado que refletem no presente (ZUIN; ZUIN; QUEIROZ, 2015). A atribuição central do profissional é se aproximar ao máximo da realidade do campo e conscientizar o produtor sobre a intervenção, em vez de convencê-lo. O papel dos profissionais que atuam com a extensão rural não é proferir suas visões de mundo ou tentar impô-la, e sim dialogar sobre as perspectivas dos produtores do campo com a dos profissionais da extensão rural. Logo, faz-se necessário “[...] estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação do mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto” (FREIRE, 2014, p. 49).

Desse modo, os profissionais extensionistas rurais necessitam atentar-se para atividades que ultrapassem a assistência técnica fria e distante da realidade do campo, indo ao encontro de um “[...] educador que se compromete e se insere *com* os camponeses na transformação, como sujeito, *com* outros sujeitos” (FREIRE, 1985, p. 42).

Os seres humanos são sujeitos históricos que (re)fazem, no cotidiano, os saberes. Nesse percurso, o diálogo visa ao desenvolvimento humano por meio da consciência crítica e afastamento da postura antidialógica, que favorece a invasão cultural no campo, para um trabalho educativo contínuo focado nas comunidades e, preferencialmente, em bases ecológicas e sustentáveis.

O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isto que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo (FREIRE, 1985, p. 31).

Com isso, emerge a consciência crítica de “inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os

homens”. Dessa maneira, a educação possibilita às pessoas hábitos educativos, e a consciência da (in)conclusão dos saberes e do conhecimento é que gerou a sua educabilidade (FREIRE, 1987; FREIRE, 2016).

A par do pressuposto freireano, constata-se que os sertanejos são sujeitos ativos, que entendem por que, para que e como ocorre a aprendizagem. É uma proposta política e pedagógica que emancipa os sertanejos para participarem e alavancarem o processo participativo, transformando-os em agentes cujos conhecimentos e anseios sejam respeitados e que possam contribuir para a constituição do perfil com práticas direcionadas à justiça social, qualidade de vida e sustentabilidade.

Daí que sua participação no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não possa ser reduzida a um *estar diante*, ou a um *estar sobre*, ou a um *estar para* os camponeses, [...]. Esta responsabilidade não é exclusiva do agrônomo-educador nem dos educadores em geral, mas sim de todos quantos, de uma ou de outra maneira, estão dando sua contribuição ao esforço de reforma agrária (FREIRE, 1985, p. 37).

Em suma, a extensão rural é um tema moderno, inesgotável, a ser reinventado em conformidade com os atuais problemas no campo. Assim, a atual extensão rural não pode se debruçar sobre a transferência de tecnologias agrícolas, mas se envolver com as questões sociais que afligem os produtores familiares, os quilombolas, os indígenas, os pescadores artesanais, os extrativistas, os povos das florestas e as comunidades tradicionais.

1.6 Tornar-se professor (subversivo) aos poucos

*Quero ensinar aos homens o sentido da sua
existência que é o super-homem, o relâmpago que
brota da sombria nuvem homem*

Nietzsche

O pensamento historiográfico sobre a universidade apresenta uma diversidade de funções e atribuições a ela conferida, desde a (re)produção de saberes a um ambiente fértil de descobertas e de potencialização da racionalidade,

pela convivência de pensamentos de diferentes autores com os processos de (re)construção de conhecimentos⁴⁵.

O professor subversivo é aquele que propõe ou executa ações educativas com o objetivo de transformar a ordem hegemônica, aquele que propaga ideias ou teorias diferentes daqueles vigentes, que vai além do ensino bancário, aquele que desnuda em formas não convencionais de (re)ver, (re)interpretar o mundo encontrado em Merleau-Ponty (1999), é aquele que anda pelo caos de Nietzsche (2004), em interpretações subversivas do próprio acontecimento do mundo.

A práxis de tornar-se professor e ensinar os estudantes a tornarem-se professores é um constante processo subversivo de ensino-aprendizagem, em que os estudantes e também os professores produzem sentidos ou ausência de sentidos em suas trajetórias de vida, em seus diversos elementos de sentidos no campo das experiências, de interpretar o próprio processo de conhecer no jogo educativo.

A educação de si encontra-se arreigada nos conceitos hegemônicos e a prática pedagógica dos professores, se consciente e libertadora, poderá fornecer subsídios para uma educação autônoma, com traços personificados na visão do super-homem de Nietzsche. Com o intuito de que aconteça uma educação não opressora, bancária e positivista, Freire (2008) propôs a importância do ensino problematizado e o ato de problematizar não se alicerça em apresentar questões e discussões sem propostas, mantendo o problema apresentado. A aprendizagem, independentemente da formação inicial do professor, ocorre por meio de situações práticas que se iniciam no processo problematizador da realidade escolar, demandando formas de posicionar-se no mundo, de forma crítica e reflexiva.

Enfrentar o caos educativo no mundo perpassa por uma nova forma de revê-lo, de devorá-lo, de (re)interpretá-lo, de liberar os impulsos criativos, é a própria conscientização proposta por Paulo Freire. O caos educativo tumultua, desconstrói, obstaculiza a atividade participativa, em que os professores ensinam e aprendem e os estudantes aprendem e ensinam de modo concomitante. A aprendizagem não está apartada da pesquisa e vice-versa, daí a urgência em sensibilizar os estudantes de licenciatura de que o ato de pesquisa é movido pela curiosidade e pela criatividade. Como professor de Metodologia Científica, ele tem a convicção de que

⁴⁵ A produção do conhecimento é resultante de curiosidades que se movimentam em procuras e que os seus objetivos ocorrem na história “como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos achados” (FREIRE, 2001, p. 8)

ensinar os preceitos metodológicos e epistemológicos da ciência não se resume a transferir conhecimentos plenos, acabados e modos enrijecidos de se realizar pesquisas. Ensinar e aprender exigem a consciência do inacabamento, conforme Paulo Freire (2016), em sua obra *“Pedagogia da Autonomia”*.

O caminho interativo de ensino-aprendizagem insere-se na produção de sentidos da vida dos estudantes em diálogos com a relevância epistêmica da ciência para a formação docente. Para isso, é necessário respeitar a singularidade de cada estudante, as suas formas de estarem-no-mundo e não os conceberem como seres padronizados. Acolher as singularidades na formação de professores indica o exercício contínuo da práxis educativa com a rigorosidade metódica, que não mantém relações com o discurso educativo “bancário”, e sim democrático, dialógico e crítico. O devir-professor na condição de educando transforma-se em sujeito da (re)construção do saber ensinado e sujeito do processo de aprendizagem.

A rigorosidade metódica não equivale a práticas docentes pautadas na rigidez dos modelos estabelecidos e inflexíveis para otimizar atividades numericamente, diz respeito ao ato de planejar considerando as intercorrências ou os caos que possam acontecer. Não por acaso, a elaboração do plano de ensino ocorre de forma participativa em sala de aula e as orientações para a prática de campo é construída de forma democrática. No planejamento docente, Leonardo elaborou as orientações para a prática de campo e para a produção do conhecimento; nela apresentaram-se as atividades que foram desenvolvidas na ação de tornar-se professor. “O planejamento como construção-transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional” (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Compete aos professores incentivar e potencializar a aprendizagem. É o *fazerreconhecer* da dimensão política da ação educativa, compreendendo que o foco da aprendizagem está na mediação que o mundo faz no encontro dos estudantes com os docentes. Isso se assenta no (re)conhecimento da dimensão humana nas relações cotidianas com o mundo para alimentar o processo de tomada de consciência. Assim, a presença dos professores nas suas relações com os estudantes e com o mundo favoreceu um ambiente educativo de ações inquietantes, curiosas, investigativas, rigorosas, humildes e que se relacionam com os mundos dos outros.

Para formar professores, é essencial que as universidades não se recolham exclusivamente em uma redoma de egos e que fomentem diálogos com outras instâncias sociais, por exemplo, as escolas, as praças, os museus, os parques, as empresas, as comunidades sertanejas entre outras que se fizerem necessárias para promover a educação autônoma. (Re)conhecer os (des)enlaces entre as universidades e as escolas é desenredar as ações pedagógicas nas experiências docentes e nas redes que se compõem nos cotidianos no *devir* da vida, na escola e na academia para a (re)elaboração teórica. É um caminho para (re)configurar as práticas de ensino e aprendizagem que (re)problematizem, (re)interpretem e reflitam no cotidiano escolar e na relação dialógica entre professores e estudantes nos diversos espaços escolares (ALVES, 1998; ALVES; GARCIA, 2000).

No tocante ao diálogo entre a universidade e a escola, ele não pode ser burocratizado, pois a burocracia estorva a parceria e produz equívocos no que se refere aos papéis da escola e da universidade nas atividades práticas. Quando o docente planeja sua atuação, é necessário sempre estar aberto às indagações, às curiosidades e aos questionamentos dos estudantes, face ao exercício de ensinar e não o de transferir conhecimento. O diálogo entre o educador e os estudantes, mediados pela realidade, acontece no ato de (re)conhecerem que ensinar e aprender caminham juntos, pois ensinar implica aprender e vice-versa.

Na perspectiva dialógica, os experimentos da práxis proporcionam aos estudantes das licenciaturas agir conscientemente em situações institucionais hegemônicas para buscar disposições educativas voltadas à formação do ser humano. Os arranjos educativos percebidos pelos licenciados foram convertidos em ações democráticas para a elaboração dos projetos, com o intuito de direcionar a educação às atividades que estão além das disciplinas escolares.

Os ensinamentos das obras de Paulo Freire são essenciais para práxis educativas dos professores que atuam nos cursos de licenciatura. Os docentes só podem ensinar verdadeiramente se adotarem uma fala sem imponência, que valida a cultura do silêncio e da sabotagem, conhecendo os níveis de pensamento, aptidões e sentimentos dos estudantes. Esse processo de estar aberto para os estudantes legitima o respeito mútuo, imprescindível em um projeto de aprendizado relevante, pois “o ambiente verbal da sala de aula é uma chave. Permite que os alunos saibam se a aula vai ser a mesma coisa que as aulas alienantes do passado, ou se é possível uma abertura criativa” (FREIRE, 1992, p. 90). Assim, com o hábito

de participar da história educativa do outro, cria-se a cumplicidade na dimensão de ser e estar em grupo, da consciência de si em suas diversas formas de exercer o papel histórico.

A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania. Nem sempre, contudo, é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essas formas de mobilidade e de hibridação e as dinâmicas do sistema-mundo capitalista, que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da população mundial, tanto no Norte quanto no Sul. Para alguns dos que defendem versões emancipatórias do multiculturalismo, a relevância da cultura reside no fato de ela ser, na era do capitalismo global, o espaço privilegiado de articulação da reprodução das relações sociais capitalistas e do antagonismo a elas (SANTOS, 2003, p. 33).

Os estudantes e os professores estão no mundo e essa presença é mediada pelo próprio mundo e pela experimentação democrática, a qual ultrapassa a teoria, e que não se pode fazer os espaços educativos restritos pelos muros escolares e acadêmicos das salas de aula. É preciso estar aberto para o novo, assumir riscos, superar-se e experimentar o mundo. O próprio processo de vivenciar e de fazer no mundo é formativo. Nesse tom, as disciplinas de Filosofia e Filosofia da Educação, ministradas para os cursos de formação inicial docente, buscam proporcionar sentidos e saberes que afetam a relação professor-estudantes e ultrapassam os domínios dos conteúdos. De fato, as unidades curriculares [disciplinas] precisam ser entendidas como uma forma peculiar de experimentar a boniteza de ampliar e apropriar como ser-no-mundo em interação com-o-mundo. Cabe aos professores ultrapassar os notórios saberes teóricos e ensinar a prática de liberdade e educar os estudantes nos cursos de formação de professores como sujeitos autônomos e que saibam reconhecer a pseudoliberalidade que a ideologia hegemônica tem favorecido?

As práticas pedagógicas burocráticas, como a preocupação com a rigidez com o quadro de horário das aulas; a sobrecarga de atribuições administrativas; a filosofia impositiva de todo conhecimento associado às exigências da economia e do mercado; tudo isso adentrou nas atividades cotidianas dos professores e os tem afastado da sua verdadeira atribuição, no caso, a compreensão do cotidiano vivido atravessado por dúvidas e questionamentos sobre a realidade, a contemplação e análise das questões que acontecem nos cotidianos no-mundo e com-o-mundo. Via de regra, os cursos de formação de professores necessitam considerar o docente

como um pensador que acolhe as diversas bio:grafias dos estudantes, visto que “o professor somente será um verdadeiro guia e pensador quando estiver já suficientemente formado e consciente da sua própria experiência individual” (NIETZSCHE, 2011, p. 32).

As universidades têm a cada dia fortalecido o princípio e a utilidade de (re)produção e saberes favoráveis à economia e à política hegemônica. Essa cultura acadêmica do “negociante” parte do princípio de que os cursos direcionam olhares para o lucro e o cumprimento de metas puramente normativas. Não por acaso, debruçam-se em absorver talentos e conduzir uma visão científica moldada na reprodução de técnicas e saberes com resultados previsíveis, levando a uma erudição míope, um egoísmo científico nas disputas de egos e um desprezo pelo pensamento filosófico.

A função filosófica da universidade e da formação de professores é percorrer caminhos assentados na liberdade de pensamentos, na (re)criação do professor-educador⁴⁶ de pensar com a proposta hegemônica e não para ela, na conscientização e superação das ideologias dominantes de cada uma das épocas. Em outras palavras, é formar seres ativos intelectualmente. O professor-educador aqui é o reflexo do filósofo-educador, que tem a pulsão para o super-homem (NIETZSCHE, 2002), mediado pelo mundo e pelas relações com os outros, educadores e educandos.

Na tentativa de superar sua época, Nietzsche sonhava encontrar um filósofo-educador que o ajudasse a educar a si mesmo. Esse filósofo deveria ter por princípio ajudá-lo a descobrir sua “força central” e impedi-la de exercer um domínio sobre todas as outras forças, a ponto de excluí-las; um verdadeiro filósofo, capaz de elevá-lo acima da deficiência do tempo presente, alguém que o ensinasse a ser “*simples e honesto* no pensamento e na vida, portanto intempestivo no sentido mais profundo da palavra”. Embora tal filósofo-educador lhe faltasse, ele continuava procurando-o (DIAS, 2003, p. 70-71).

As universidades e as escolas não podem ser guiadas por um ensino bancário e uma didática do inquérito, que se fundamenta na memorização dos conteúdos, não sensibiliza nos educandos as múltiplas capacidades de aprendizagens, de solucionar problemas e, quando estes se desviam do caminho pela falha, pelo erro, não lhes é mostrado que isso integra o processo do aprender. Os bons aprendizes não são aqueles que, em geral, respondem corretamente, e

⁴⁶A recriação do professor-educador é a tentativa de subverter e ultrapassar os dogmas da sua época na descoberta da subversividade intempestiva.

sim, os que refletem para elaborar a resposta relacionada aos *ambientes* onde as relações educativas acontecem. Isso indica que não há uma resposta absoluta e irrevogável nas ciências humanas, em especial na formação de professores. Assim, uma pergunta bem elaborada e uma resposta bem organizada, pertinente, significativa e reflexiva, preparada pelos estudantes, é valorosa quando é capaz de externar o pensamento.

Essas posturas na atualidade não estão sendo bem vistas por ser uma prática pedagógica subversiva. O posicionamento político hegemônico brasileiro reconhece na figura de Paulo Freire o sistematizador de uma pedagogia não comportada, arriscada e perigosa. A nova opressão encontra-se em não permitir às pessoas exercer a liberdade de serem protagonistas das suas próprias histórias, o primeiro passo da própria conscientização.

Compete aos professores universitários incentivar a livre prática do pensar, como foi apontado pelos antigos filósofos. A prática dos professores, mesmo que submissa aos fins do Estado, não se limita ao encarceramento da matriz curricular, precisa-se valorizar as próprias buscas por meio de conhecimentos que são elaborados no-mundo, na relação com-o-mundo e nos seus embates com os conhecimentos já produzidos. Os educandos e educadores assumem o protagonismo social e sentem-se pertencendo ao mundo, na efervescência e na agitação de seu tempo, com o fim de compreendê-lo e transformá-lo. Rejeitar esse posicionamento é o mesmo que abandonar a pulsão racional que existe nos estudantes. Assim, o ofício dos professores não se restringe a difundir informações e conhecimentos, mas buscar caminhos para contrariar as propostas educativas engessadas e carregadas de passividade intelectual.

1.7 É possível pensar uma educação antropofágica no sertão?

Na perspectiva antropofágica, podem vir à tona sobreviventes, fragmentos e elementos difusos da cultura natural, trazendo com eles toda a sua força original, através da “devoração” da cultura dominante, recursando a assimilação bem comportada.

Marcos Reigota

As aulas que Leonardo teve no doutorado e a participação nas atividades dos grupos de estudos Perspectiva Ecologista de Educação e Ritmos: estética do cotidiano escolar lhe propiciaram a pensar na possibilidade de uma educação antropofágica no sertão maranhense. Pensar uma educação antropofágica remete à ideia de revelar formas de pensamento e de visão de mundo que rompam com modos engessados de interpretar o mundo, é uma forma de (re)aprender a vê-lo, senti-lo e devorá-lo. Conforme Oswald de Andrade (1970, p. 77), “a vida é devoração pura”, é transformação e não apenas reprodução. Pensar uma educação antropofágica é promover uma educação ancestralizada, criativa, ousada, libertadora, que vai na contramão de uma proposta alienadora, rígida, europeizada e norte-americanizada.

O contato inicial dos colonizadores com os povos originários teve a intencionalidade de silenciar modos de ser, viver e educar. As tramas que se (entre)cruzaram nas narrativas eurocêntricas apontavam para uma visão deturpada acerca dos indígenas, tratados como povos bárbaros, inferiores, atrasados e com saberes marginalizados que não integravam a cultura grafocêntrica europeia. O relato de Davi Kopenawa apresenta que os indígenas são inteligentes e a força da ancestralidade é acionada pela memória como elemento pedagógico que não carece de registros desenhados pela escrita.

Os brancos se dizem inteligentes. Não o sou menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vem de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.75).

O epistemicídio (SANTOS; MENESES; NUNES, 2004) roubou dos povos tradicionais a possibilidade de convivência participativa, a diversidade de diálogos e as ações de expressarem-se livremente; foram julgados sob o viés do conhecimento científico que promove a racionalização da vida e industrializa a educação, as intencionalidades hegemônicas do poder político. Essa trama não está distante da atualidade e acorrentada nos registros históricos do Brasil. Davi Kopenawa adverte:

Hoje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e o falo um pouco a sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami. Sei também que se formos viver

em suas cidades, seremos infelizes. Então, eles acabarão com a floresta e nunca mais deixarão nenhum lugar onde possamos viver longe deles. Não poderemos mais caçar, nem plantar nada. Nossos filhos vão passar fome. Quando penso em tudo isso, fico tomado de tristeza e raiva (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75).

A megalomania dos “homens brancos” não encanta os indígenas, pois a genuína pedagogia valoriza as palavras dos antigos e dos antepassados, que estavam embebidas no sopro da vida, em detrimento de um saber fixado na pele do papel. Valorizam a inventividade das crianças e não almejavam um futuro produzido pelos adultos, pois elas não podem ser concebidas como embalagens vazias que carecem serem entupidas e transbordadas de informações, mas sim da emergência da criatividade, subjetividade e enfrentamentos com outros mundos (KRENAK, 2019).

A apropriação da escrita pelos indígenas surgiu em diversos contextos, mas todos eles das necessidades de se posicionarem em um espaço de resistência, insistência e de diálogo. Trata-se de (re)construir relações de convivência, frente às novas demandas que são colocadas nas formas de pensar e de estar em relação com-o-mundo e com-os-outros, para (re)conhecê-las como pessoas dignas, mesmo com a multiplicidade de crenças, aprendizagens e sonhos.

A possível contribuição cultural das raças indígenas no diálogo com a Modernidade ocidental. Este reducionismo acaba por valorizar uma razão etnocêntrica, intolerante, incapaz de manter diálogo com o seu outro (as culturas ameríndias e africanas), pois sempre coloca em situação hierarquicamente desfavorável e como responsável pelas piores “contaminações” que a “pureza” ocidental pode sofrer. Esse reducionismo, em geral, rechaça o saber antropológico, pois desqualifica como equívoco ufanista qualquer contribuição que possa advir daquele conhecimento, negando a ele a condição de parceiro num frutífero diálogo seu com a história (SANTIAGO, 2006, p.137).

A pedagogia moderna fixou como herança a quantificação dos dados e a formação para o mercado de trabalho. A quantidade não é qualidade. O fetichismo numérico é um dos grandes riscos das propostas educacionais e da prática educativa, porquanto a análise estatística pode ser tendenciosa, tautológica e restrita. Por isso, é importante uma educação qualitativa para o avanço da educação, em consonância com as multipeculiaridades, por exemplo, as diferenças geográficas, culturais, sociais, econômicas e históricas. Não se confia apenas em números sem informações qualitativas.

Se você confiar em números sem insights, não terá nenhuma informação útil quando as coisas derem errado. Você irá cair no caminho errado, porque é

para onde os números levarão. Por impactar no crescimento e desenvolvimento dos países, é importante saber que a qualidade, e não a quantidade, da educação é um fator relevante (ANDRADE, 2011).

Cumprir dizer que a globalização pode equivaler a um (re)arranjo produtivo dinâmico cuja tendência é homogeneizar pessoas, assumindo a ideia equivocada de ausência de fronteiras. Pelo contrário, as pessoas necessitam considerar às peculiaridades culturais e ambientais dos povos. A globalização induz a uma massificação e homogeneização nos modos de ser, viver, sentir e entender o mundo. O objetivo de Leonardo não é desatar os laços tramados da atualidade, mas tão somente romper formas de se pensar a educação como modo instintivo para não se deixar escapar a identidade nacional sertaneja. Nesse sentido, toda forma de caças, escavações, deglutições e produções de sentidos com o cotidiano do sertão é válida no processo de mestiçagem e de não submissão plena às normas e regras impostas. Certamente, é crucial conversar com o cotidiano presenciado, vivido, experimentado, sentido do pesquisador com os cotidianos que ecoam, sem haver sobreposição de uma com a outra; é uma troca recíproca em diálogos pedagógicos do dia-a-dia.

Para esse processo de investigar o cotidiano, pensar uma educação antropofágica para as escolas do sertão é dialogar com o estabelecido, a proposta hegemônica educativa escolar da atualidade e da pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola com o pensamento antropofágico de Paulo Freire e de Marcos Reigota. É no cotidiano que a “caminhada que sucessivamente persegue e se faz perseguir” (CERTEAU, 1998, p. 187) pode esconder silêncios ricos, histórias mudas ou sem palavras, labirintos com legendas que indicam saídas e entradas. Nessas caminhadas, é possível que as pessoas produzam sentidos em suas rotas (não)autorizadas de vida, em suas diversas atividades, relações e modos de experimentar o mundo e a vida. O que se observa é que as pessoas têm sofrido com uma grande crise de percepção, a qual acentua a ausência de sentidos, é “Sem dúvida o ato de caminhar por um legendário que agora falta aos lugares” (CERTEAU, 1998, p. 187).

Produzir ausência de sentidos e criar ou ler legendas intensificam o processo nas relações cotidianas de uma atrocidade anunciada, por coadunarem com os “acontecimentos bárbaros” (REIGOTA, 2019). A ausência do diálogo e das práticas discursivas faz com que a produção de ausência de sentidos se torne uma poderosa e inevitável arma, que fere a boniteza da vida, da solidariedade e da justiça social. O

resultado desse produto indicará o retorno do estado natural humano, em que o “homem é lobo do próprio homem” (HOBBS, 2003), pois a “maquinaria de produção de ausência de sentidos está entranhada nos ambientes mais sofisticados de poder bélico, econômico, político, social e cultural para daí difundir o elogio da ignorância e o menosprezo aos modos de viver não convencionais” (REIGOTA, 2019, p. 2).

A produção de ausência de sentidos fortalece e marginaliza os modos de perceber e pensar diferente do convencional. Isso induz a uma carência de produção de conhecimento. É nesse contexto que as vozes dos ignorantes figuram fortemente para aprisionar e manter na caverna escura as pessoas que tendem a produzir sentidos. A aceitação da produção de ausência de sentidos deixa as pessoas órfãs da consciência e da reflexão. Assim, essa produção traduz o que se vive em um mundo onde não há alternativas (BAUMAN; DONSKIS, 2019) e que será pretexto para a violação da liberdade humana, da produção de sentidos e do desenraizar as experiências humanas frente à produção de sentidos cotidianos. É a anunciação da barbárie, do “totalitarismo” e da “banalidade do mal” (ARENDT, 2017).

Não se pode permitir que a produção de ausência de sentidos adentre o cotidiano escolar, porque a sua presença é uma manifestação do controle das pessoas que se deixam moldar pela envergadura controladora, que lhes rouba o direito de expressarem-se em suas experiências e difunde o conformismo com a falta de capacidade para sentir. A capacidade de produzir ausência de sentidos banaliza o mal e eleva a subserviência às “ordens solitárias e de isolamento” (ARENDT, 1999).

[...] nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência de vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E estar cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta e faz chover. O tipo de humanidade zumbique estamos sendo convocados a integrar, não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida (KRENAK, 2019, p. 26).

Diante do atual contexto, qual é o papel da educação frente à produção de (ausência de) sentidos? Produzir sentidos mediados pelo mundo não é uma atividade fácil, requer sair da zona de conforto de reprodutores de saberes, é jogar-se ao mundo e com o mundo de forma consciente, inventiva, criativa, livre,

humanizada e autônoma. É a tentativa de não deixar o céu cair ou, se ele cair, saltar de paraquedas coloridos em busca de novas alternativas.

A produção da ausência de sentidos tem uma periculosidade declarada ao não considerar os singulares elementos da experiência humana em suas subjetividades criativas. A consciência de que o cotidiano é repleto de lugares, imagens, linguagens é ofuscada em nome de uma poética oculta que perambula pelos fios do silêncio diante da ordem econômica hegemônica. As criações produzem sentidos expressivos que integram diversos aspectos, envoltos pelas histórias e subjetividades de cada um dos protagonistas. Educar para a criatividade também é educar para a produção de sentidos e subjetividades, o que supõe novas relações axiológicas.

A práxis educativa que propõe a produção de sentido é uma força poderosa na compreensão daquilo que dá sentido ao cotidiano, além de ampliar novas perspectivas. A expressão “dar sentido” ao mundo nem sempre integrou o projeto educativo, pelo menos da educação conservadora, que possui dois fundamentos para não tê-la integrada no cotidiano educativo. A primeira se refere a uma atitude não filosófica, imposta de forma violenta por políticas públicas educacionais fundamentadas na pedagogia bancária; a segunda é uma atitude cultural que tem dificuldades de encontrar e tornar o ambiente educativo imune às influências hegemônicas educativas. Por consequência, impulsiona reflexões e afirmações tendenciosas e falaciosas.

O relacionamento do educador-educando na educação sertaneja carece ser orientado pela produção de sentidos e não pela produção de ausência de sentidos. A produção de ausência de sentidos, estabelecida na **desumanização** das pessoas, reverbera as capacidades acríticas, que não movimentam os pensamentos reflexivos para a tomada de consciência de si e não permitem uma reorganização crítica e interrogativa. Logo, os indivíduos podem não assumir novas posições de práticas sociais e caminhos de sentido e acreditam que não há alternativas para sair da prisão. Os prisioneiros estão envolvidos pela não produção de sentidos e, de modo mais grave, com a produção de ausências de sentidos.

A concepção moderna de educação é entendida em termos de fabricação de pessoas racionais, e a aplicação da racionalidade passou a ser a medida de todas as coisas com o advento do cogito cartesiano, que integra um pensar que transcende as subjetividades advindas das produções de sentidos em favor de um

método universal de geração de conhecimentos que se afastasse da produção singular de sentidos, por serem falhos e direcionarem para os erros.

A produção de sentidos na educação coloca os educadores e educandos em uma interação com o mundo em uma temporalidade no *devenir*. A produção de sentido torna-se um constructo social, interativo e dinâmico das relações sociais e históricas que se localizam culturalmente no cotidiano nos inéditos-viáveis. Abre-se, assim, o tempo da denúncia da opressão para poder indignar-se para esperar, de expressar o que foi produzido pelo sentido. Compreender a produção de sentido é complexo e dinâmico, principalmente no espaço educativo escolar. Não se pode perder de vista que o ambiente de aprendizagem está imbricado na produção de sentido (GONZÁLEZ REY, 1996, 1997, 2003). Aprender por meio da produção de sentido é entrelaçar-se no cotidiano os aspectos da própria bio:grafia, afetivos, saberes, vivências, que tecerão uma rede complexa, de dimensão cognitiva. Nesses fios tecidos, há elementos personalizados nas condições históricas, sociais e culturais da produção de sentidos subjetivos e axiológicos.

A escola é uma aliada na produção de sentidos ao integrar o sujeito individual e social, porque “o sentido que cada momento tem para o sujeito individual é um elemento dinamizador, permanente, dos distintos sujeitos sociais em um momento histórico concreto” (GONZALEZ REY, 1996, p. 104). É no cotidiano educativo que a vida se expressa, é na vida diária que o sentimento e pensamento se relacionam de forma contínua. A produção de sentido flui de uma para outra produção como condutora para sentir-se vivo, não no sentido biológico, e sim na percepção do ser como senhor(a) da sua história. Essa educação visa conscientizar, libertar, reconhecer a multidimensionalidade humana, aquecer a frieza da razão, (re)fazer o diálogo entre a razão, a intuição, os modos de sentir o mundo, a intuição, é o sentir com a razão e o pensar com o coração [é o encontro do pensamento com o sentimento]. Educar para produzir sentidos é trilhar caminhos que semeiam a solidariedade, integridade, ética e justiça social na tessitura do viver e do sentir-se vivo.

Nas atividades pedagógicas, os educadores podem se jogar na imensidão do precipício com paraquedas coloridos para resgatar os produtores de ausência de sentidos. Esse resgate se materializa na transformação do impossível em possível, com base nessa mudança da ausência produtiva em presença produtiva de sentidos. Produzir ausência de sentidos é um elogio à ignorância; deixar de produzir

sentidos é abster-se de gerar sentidos, mas não indica ignorância, e sim uma orientação de uma prática de afastamento temporário e uma falta de presença consciente no cotidiano.

Produzir sentido é reconhecer-se capaz de captar e “intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2016, p.77). A produção de sentido indica a construção de conhecimento em que é exigido o reconhecimento de que a mudança é possível. Não produzir sentido ou produzir ausência de sentido é abnegar a realidade, os desejos, as emoções, é entregar a própria biografia para ser tramada por outras pessoas, pelos opressores.

A produção de (ausência) de sentidos não é uma atividade neutra, pois ambas podem intervir direta ou indiretamente na realidade com fios de intencionalidades tramadas em cada contexto histórico. A educação para produzir sentidos é essencial por (re)colocar as pessoas em sua “historicidade cotidiana, indissociável da existência dos sujeitos, que são atores e autores de operações conjunturais” (CERTEAU, 1998, p. 82).

2 SURGEM AS PISTAS HISTÓRICAS

P
O
E
(MA)

Não posso

Não devo

Não quero

Parar o tempo

(não)? quero simplesmente escrever o acontecido

Registrar com o sangue das minhas veias

O vivido!

A história escrita tem protocolos de verdades

Que se especializa no reservado

Ser sensível a escuta não (com)portada

Na vida ordinária

Feito de coisas viv(id)as

de coisas sentidas

das vozes retumbantes

trazidas pelos ventos

nas rotas dos eventos

elogio a construção

em narrativas

antopofagias

das letras acuradas

nas construções dos eventos do

nosso tempo

escalpelar o cotidiano

lembrar dos mortos

(vi)ver com os vivos

Sentir com as grandiosas

feituas dos sertanejos

2.1 Antes tarde do que nunca

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Rubem Alves

A historiografia da educação brasileira concorda em destacar que a gênese da educação no Brasil ocorreu com a catequização indígena, que utilizava elementos persuasivos assentados no discurso do medo associado a temas cristãos de céu-inferno, pecado, purgatório e a imposição de castigos físicos para os indisciplinados ou para aquelas pessoas que não conseguiam desenvolver a aprendizagem. Era uma educação alheia ao cotidiano da colônia, que tinha uma economia pautada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo.

O documento *Ratio Studiorum*⁴⁷ visava uniformizar a formação com base nos princípios católicos, por acreditar que as pessoas eram como se fossem folhas de papel em branco, no qual os professores poderiam nelas escrever e formar o bom cristão. O modelo jesuítico perdurou por duas décadas até que Marques de Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e do Brasil e implanta a Reforma Pombalina⁴⁸, com a proposta das aulas régias. A reforma educacional pombalina incitou as inquietações de Leonardo em saber como foi a educação no período colonial na província do Maranhão. A proposta era expandir o número de escolas no Brasil, porém, com a sanção da Lei Imperial de 15 de outubro de 1827⁴⁹, que estabelecia a criação das escolas das primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos populosos, a educação tinha um ritmo vagaroso, mesmo com Ato adicional de

⁴⁷ Era um modelo de educação direcionado aos padrões sociais católicos portugueses que privilegiava uma proposta de ensino fundamentada em nos fundamentos filosóficos de Tomás de Aquino (SAVIANI, 2007; RISTOFF; BIANCHETTI, 2012).

⁴⁸ A reforma pombalina inspirada nas ideias iluministas que contemplava a difusão e o progresso da ciência, pois, o “[...] processo de seleção de professores para as Aulas Régias dava-se por concurso, os quais ocorriam quando os professores se afastavam, aposentavam ou morriam, ou quando novas aulas viessem a surgir. Os professores instalavam as escolas em suas próprias casas, arcando com todos os custos do ensino. A conduta moral desses professores era atestada pelo pároco ou pelo chefe de polícia local” (CASTANHA, 2006). Também não existia uma ação efetiva para a formação de professores para o exercício do magistério.

⁴⁹ Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembleia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada. Registrada a fl. 180 do livro 4^o de registro de cartas, leis e alvarás. Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 29 de outubro de 1827. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em: 20 maio de 2021.

1834⁵⁰ as províncias passaram a ter autonomia para abertura das escolas de primeiras letras e secundárias.

No Maranhão, a distribuição de escolas públicas primárias em 1838, conforme os estudos de Jerônimo de Viveiros (1953) analisado por Cabral (1982), apontou um déficit de escolas distribuídas em todo o território, correspondendo ao total de 24 escolas distribuídas em 23 municípios, sendo 2 em São Luís e apenas 1 em Pastos Bons. Entre os anos de 1835 a 1841, foram criadas 10 escolas para meninos e 8 para meninas. Do total de 18 escolas, apenas uma seria implantada em Riachão. Essas escolas eram criadas em conformidade com o quantitativo de pessoas que residiam nas vilas, cidades ou povoações (ORLANDA, 2016).

Muitas promessas foram feitas para a ampliação da rede educacional maranhense, mas não houve motivações para favorecer a educação, procurou omitir-se em desenvolver a educação escolar, haja vista que “as preocupações dos governos locais com a educação escolar foram muito mais formais que reais” (CABRAL, 1982, p. 159). Vinte e dois anos após a abertura das primeiras escolas, o quantitativo não se expandiu, e a mesma autora, com base no Relatório de Francisco Primo de Sousa Aguiar, de 1861, apresentou que, em 1860, apenas 28 municípios eram atendidos com 57 escolas e 2.049 matrículas, sendo que dessas escolas 9 estavam na capital, com 541 estudantes matriculados; 1 estava em Pastos Bons, com 44 matrículas; 1, em Chapada, com 23 matrículas; 1, em Carolina; e 1, em Riachão. Nas duas últimas, não foram informados os dados sobre estudantes matriculados.

A leitura do volume 1 “*Das Amazonas às Alagoas*”, publicado na obra “*A instrução e as províncias: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889)*”, de Moacyr Primitivo (1939), que estampou uma análise detalhada da história da educação regional por meio dos documentos relativos às províncias, verificou a presença positivista na educação com a aplicação do método Lancaster.

Nos fios dessas tramas, as propostas educativas no período imperial valorizavam o método lancasteriano, que tinha o intuito de ensinar utilizando poucos recursos, em menor tempo para um número expressivo de alunos. A proposta de

⁵⁰ O Ato Adicional de 1834 à Constituição previu em seu §2º do art. 10, do referido Ato Adicional, estabelecia que era cabido às assembleias “legislar sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la”, com exceção ao ensino superior, que tinha como responsável exclusivo o Governo central. Para saber mais sobre o Ato Adicional, consulte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm.

ensino era pautada na exposição oral, repetição e memorização, afastando a originalidade, a criatividade e o pensamento reflexivo em favor da disciplina física e mental. Os professores eram autoridades, atuando como juristas e decidindo normas para o andamento da aula e a difusão do respeito à autoridade e aos poderes superiores. As escolas que atuavam com o método de Lancaster não consideravam os modos dos estudantes em perceberem o mundo e a forma de se estarem no mundo e se relacionarem com o mundo.

O cotidiano escolar da época apresentava estratégias de controles que difundiam a qualidade da educação, com o objetivo de moldar as crianças, vistas como sujeitos ausentes de vozes e cujas subjetividades eram dominadas pelo ideário político por meio dos dispositivos de poder. Agamben (2009, p. 41) aponta que o dispositivo é “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

Era o dispositivo que orientava e modelava a prática pedagógica da época, diferente das práticas das escolas cristãs, em que os estudantes que tinham dificuldades em aprender eram humilhados ou punidos pelo erro. No método lancasteriano, buscava-se incentivar os estudantes sob o viés da psicologia comportamentalista, que, à época, enfatizava os avanços de aprendizagem, valorizando os estudantes com a entrega de premiação como modo de reforçar o comportamento. “De qualquer forma, quem não aprendia podia até não ser castigado, mas também não ganhava nada, o que não deixava de ser uma punição e uma desonra para os membros da escola” (NEVES, 2003, p. 226).

A proposta pedagógica brasileira não era fomentar a emancipação das pessoas, e sim controlar o espaço, o tempo, as normas, o que (não) pode ser feito demasiadamente, o registro das ocorrências, as advertências, entre outras ocorrências. O dispositivo maior era moldar o comportamento por meio de estímulos desejáveis de aprendizagem, pelo recebimento do conhecimento advindo dos professores, pela memorização e pelo reforço do comportamento desejado, que fosse repetido até que se tornasse mecânico pela codificação do docente.

Essa pedagogia não reconhece as aptidões, o desejo e os sonhos dos estudantes. E aos professores não competia realizar o exercício da práxis docente no cotidiano escolar, não eram incentivados e, muitas vezes, não sabiam problematizar suas ações docentes para constituir-se sua própria existência, devido

às carências assistenciais para sua capacitação. A pouca ou nenhuma assistência para a capacitação docente foi mostrada por Wild Orlanda (2016) ao destacar que, para se tornar um docente na província do Maranhão, o candidato tinha como requisito dominar o método lancasteriano; exemplifica que um professor viajou para a França com o intuito de aprendê-lo e, posteriormente, difundi-lo na capital provinciana [São Luís].

Outrossim, consoante o livro *“Sobrados e Mucambos”*, de Gilberto Freyre (2004), com o segundo reinado, iniciou a decadência do patriarcalismo rural frente à valorização das pessoas com o título de bacharéis e/ou doutores, em sua maioria formados pelas universidades europeias, com suas ideias novas para a política brasileira.

Acredito que a disseminação desse qualificativo honorífico é filha de uma compensação urgida pelo nosso analfabetismo. Primeiro, só os médicos eram doutores, depois os bacharéis se apossaram do distintivo, com desespero dos que colavam grau em borla e capelo. Qualquer pândego espirrava da Academia com dez anos de “simplesmente grau 1” era doutor. Em seguida os farmacêuticos viraram doutores, os dentistas também, enfim os banqueiros, os ferragistas, os leiloeiros. E os médicos, para não se confundir, chamaram-se professores, o que antes só indicava a modesta função de mestre-escola (ANDRADE, 1972, p. 60).

Nesse período, muitos intelectuais brasileiros, em diversas áreas, como direito, medicina, literatura, matemática, tiveram a formações superiores nas universidades europeias. Até onde Leonardo conseguiu investigar, não encontrou dados sobre os impactos da intelectualidade brasileira para propor um sistema educacional genuinamente brasileiro no período imperial. Assim, os episódios educacionais maranhenses não estavam alheias às tramas nacionais e, até o advento da República, praticamente nada foi concretizado pela educação brasileira. O cenário ainda refletia o abandono das escolas, as dificuldades de contratação de professores pela falta de capacitação profissional, baixos salários, entre outros.

Sem dúvidas, a proposta educativa imperialista desconsiderou as características históricas, regionais, culturais e econômicas de cada província. Crê-se que, pelo fato de a intelectualidade ter sido influenciada pelas propostas formativas das universidades tradicionais da Europa, não se consideravam importantes os meios de ser, viver e sentir dos povos que habitavam abaixo da linha do Equador, que, na maioria das vezes, eram caboclos, escravos livres e homens e

mulheres pobres, que tinham trajetórias de vidas menos potentes do que as dos filhos da elite imperial brasileira e dos cidadãos de países mais desenvolvidos.

Mesmo com a afeição do Imperador D. Pedro II com a educação [chegou a declarar que, se não fosse Imperador, seria “mestre-escola”⁵¹], pouco se fez em sua gestão para que efetivamente fortalecesse um sistema educacional brasileiro. O Brasil herdara, desde a chegada dos portugueses, a ausência de produção de sentidos no que concerne a uma educação genuinamente brasileira, bem como a carência de ações efetivas para a implementação do sistema educacional, por meio de políticas públicas que reconhecessem as peculiaridades das dimensões continentais.

2.2 As escolas na cidade e no sertão

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo

Nelson Mandela

O contato de Leonardo com as pessoas do sertão tem revelado histórias e tramas que o (re)coloca como ser-no-mundo, por vivenciar outros Brasis, que, muitas vezes, não são vistos e ouvidos pelas metrópoles. Além disso, a participação no Grupo de Pesquisa Meio-Norte possibilitou-lhe discussões marcadas pelo olhar histórico e social do camponês no Brasil. Fato este que, nos estudos de Doris Bittencourt Almeida (2000), no livro *“A escola republicana na imprensa pedagógica portuguesa: imagens e imaginário”*, no capítulo “O decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil no século XIX”, de Maria Cristina Machado (2012), apontam que o cenário republicano do final do Século XIX ficou marcado pela vinda de imigrantes de vários países para trabalhar nas lavouras brasileiras, principalmente. Isso foi importante para as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais exigidas pelo capitalismo, pois o Brasil foi um país rural e se manteve rural até a década de 1920.

Para Leonardo, a entrada de pessoas de outras nações, assim como a movimentação dos brasileiros pelas regiões do país reforçaram a ideia de que os

⁵¹ A frase dita por Dom Pedro II foi capturada no site **MultiRio**: a mídia educativa da cidade (RIO DE JANEIRO, s/d). <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/65-o-rio-de-janeiro-novamente-corte-o-imperio/2877-o-colegio-de-pedro-ii>

seres humanos não são enraizados em locais, por serem pessoas que estão-no-mundo e interagem com-o-mundo, como se o exercício do pensar fosse um devir entre o exilar-se e migrar-se no mundo.

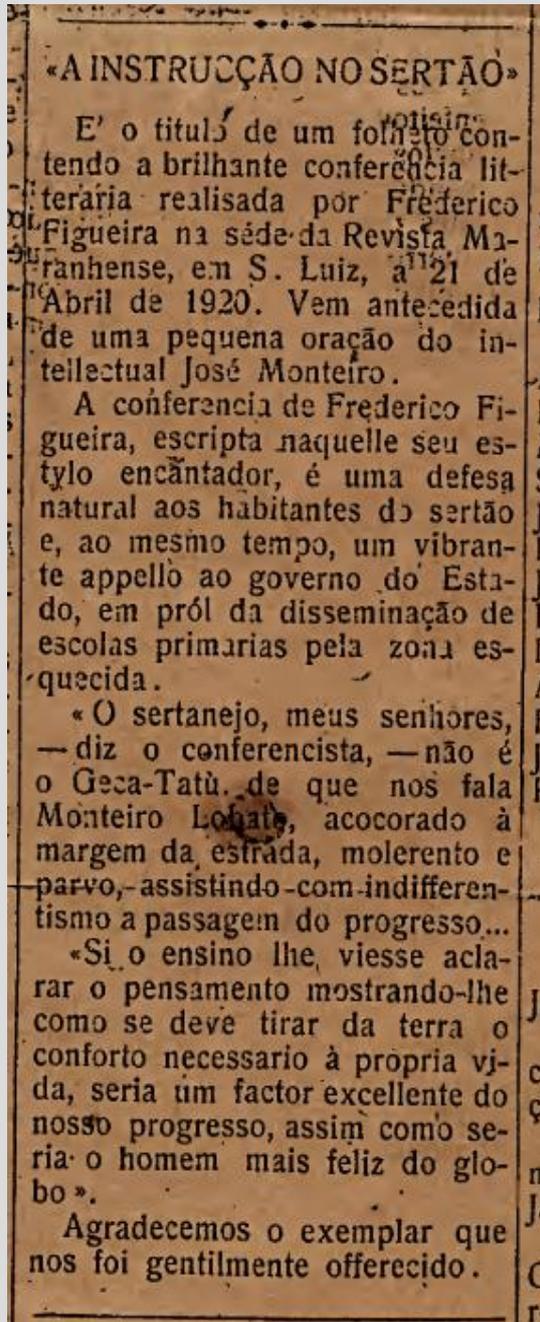
A estratégia foi fixar as pessoas da zona rural aquém das cidades, marcada com a proposta educativa do Ruralismo Pedagógico, que se expressou pela caracterização das dinâmicas hegemônicas e pelo planejamento de uma proposta educativa articulada com as demandas nacionais para conter o êxodo rural (SOUZA, 2006; FREITAS, PINHO, ANTUNES ROCHA, 2013; NASCIMENTO, 2009). Fixá-los na zona rural é um dispositivo de poder chamado escola rural pensada, criada e executada com uma pedagogia bancária que desconsidera os modos de ser, sentir e viver das pessoas; é violentar o direito de ser cidadão-no-mundo. A escola rural, pensada como forma de conter a migração de uma camada pobre da população em detrimento das camadas hegemônicas, funda-se na contínua elaboração de um processo de socialização que induz as pessoas rurais a se educarem e se posicionarem em espaços e tempos em consonância com padrões e critérios do discurso hegemônico.

As práticas educativas que desenvolvem a libertação e propagam a autonomia, proposta por Paulo Freire, personificam-se nas reivindicações da população rural em não aceitar uma educação que segue apenas as tramas educativas das cidades, que exclui, que dificulta a permanência e a sequência nos estudos.

Nessa esteira, as curiosidades de Leonardo em saber sobre a educação para os sertanejos do campo o levaram a procurar no acervo digital da Biblioteca Pública Benedito Leite documentos que informassem acerca da instrução ou educação no sertão do Sul do Maranhão. Nas buscas, ele apenas encontrou uma nota no jornal “*O Tocantins*”, de 1921, que mencionava a Conferência de Frederico Figueira na sede da Revista “*Maranhense*”, na capital do estado. Era um apelo para a abertura de escolas no sul do estado e enfatizava que o sertanejo não é o Jeca Tatu, personagem de Monteiro Lobato.

O sertão inspira respeito e está ligado à tradição dos costumes nas práticas de vida cotidiana, que “se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998, p. 38).

Notícia em Jornal - A instrução no sertão



Fonte: "O Tocantins"(1921, p. 2)

A despeito de um estilo de viver immortalizado pela literatura brasileira, em prosa e na musicalidade, os sertanejos têm deixado de serem vistos como Jeca Tatu, conforme descrito por Monteiro Lobato e apresentado na figura caricaturada de Chico Bento, de Mauricio de Sousa. Nesse raciocínio e considerando o cotidiano do sertão com o fortalecimento do agronegócio, já se ouviu de muitos sulistas que vivem na região que as pessoas eram vistas como "Jeca Tatu", por serem pessoas ultrapassadas, resistentes às inovações, por não saberem lidar com técnicas atualizadas para o cultivo da terra.

Para os sertanejos, os sulistas são aquelas pessoas que vieram de longe, sem apego pelo lugar, pois chegaram para explorar e desapropriar. Ademais, embora com vantagens nos financiamentos bancários, muitos vivem endividados, situação que as pessoas do sertão execram.

Nesses (entre)cruzamentos de tramas, a história da educação brasileira serviu para mostrar determinadas rupturas com as classes menos privilegiadas.

Por outro lado, a visão dos sertanejos como pessoas rudimentares e desprovidas de instruções hegemônicas ficou estampada no Referencial Curricular Nacional de Educação Rural (RCNER), o qual indicava a marginalização dos povos do campo, tratados como "bárbaros e ignorantes" em uma trama histórica capitalista excludente.

O homem do campo é antes de tudo um sujo. Não que o queira, mas porque não sabe viver limpo e não se sabe porque não lhe ensinaram isso. Os pés do rurícola sustentam a nudez consequente à sua ignorância, as suas pernas desprotegidas constituem para os répteis e insetos uma presa

indefesa. Desde pequeno o rurícola habitua-se a andar descalço. Mesmo possuindo calçado, ele só usa aos domingos ou dias de festas para ir à cidade. Voltando dela, no meio da estrada, o camponês retira o calçado para não gastar (BRASIL, 1955, p. 82).

Os meandros históricos da educação no Brasil apontam a ausência de qualidade no ensino. O pouco preparo dos professores buscou ser sanada com a implantação de programas especiais para qualificação e formação docente. Isso tem amenizado com a implantação de políticas educacionais para a formação de professores. As tramas nacionais ainda não assinalam a busca de melhorias para a educação rural, competentes o suficiente para considerar os modos de ser, sentir, viver dos camponeses em sua diversidade cultural, por meio das resistências⁵² e insistências. O advento da Lei 4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação seguia na esteira da intencionalidade capitalista e reforçava uma escola elitizada e excludente, já que, no campo, as escolas eram uma réplica do modelo pedagógico urbano, que insistia nos moldes bancários para sustentar o capital, conforme salientado por Paulo Freire.

À época, a proposta educativa de Paulo Freire em trabalhar com a educação popular foi aderida por muitas comunidades do campo, a fim de construir um projeto de educação libertadora. Mais adiante, com o advento do governo civil-militar, houve maior intervenção do capital internacional na economia. Os estudos, de Sobral (2000), assinalam que a política educacional adotada direcionou os interesses à rentabilidade dos investimentos educacionais, o que ficou visível na Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971. Essas mudanças desencadearam mais um retrocesso no sistema educacional brasileiro. Com um planejamento político desenvolvimentista, com fortes tendências de controle político e social, o povo brasileiro vivenciou “o detrimento da escola pública e a falta de políticas públicas de Estado que contemplassem os vários grupos sociais, inclusive os camponeses” (NASCIMENTO, 2009, p. 181-182).

No Centro-Sul-Maranhense, as escolas rurais surgiram da necessidade de alfabetizar os sertanejos das comunidades e seus filhos. Acrescenta-se que muitas escolas foram fundadas por professoras que não detinham formação em magistério,

⁵² Movimentos de resistência, a exemplo do Centro Popular de Cultura com a sua filosofia de que os seres humanos devem entender o mundo em que vivem para poder romper a situação opressora através de uma arte popular revolucionária; O Movimento de Educação de Base; Ligas Camponesas, Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outras organizações. Esses movimentos foram importantes para o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular (SILVA, 2018)

chamadas de professoras leigas. Leonardo buscou dados sobre professoras leigas nos municípios que compõem a região estudada, em teses, dissertações e artigos e também nas secretarias de educação e nos órgãos da igreja católica, como a Pastoral da Terra, mas não obteve êxito. É sabido da sua existência por meio das conversas ouvidas no cotidiano educativo do campo e nas narrativas que os estudantes da universidade compartilhavam nas aulas. Enquanto na cidade há alguns registros sobre a vinda de professores formados e habilitados para a docência, a legislação educacional garantia a fixação de professores leigos⁵³ para atender as escolas devido à ausência de docentes capacitados em cursos de magistério e/ou licenciatura plena⁵⁴.

O cotidiano da época estava envolto na política de contratação de docentes não habilitados para o ensino escolar. Essa prática se tornou corriqueira pelas unidades federativas do país, mediadas pelas secretarias de educação, com o intuito de atender a demanda da falta de docentes, em especial no campo, como um recurso provisório. Os professores leigos representavam uma categoria profissional que estava à margem da lei, a seleção era realizada entre os moradores das comunidades, uma vez que os professores com formação em magistério optavam para atuarem na cidade. Nas escolas do campo [rurais e sertanejas], os professores leigos eram, na maioria das vezes, a única opção para uma educação escolarizada voltada aos sertanejos do campo, ensinando-lhes a leitura das palavras, do mundo e a compreensão lógica para realizar cálculos. Os pais matriculavam seus filhos na escola com a esperança de que aprendessem habilidades que eles não poderiam transmitir e que as escolas reforçassem sua cultura. Além disso, as escolas

⁵³ Neste estudo, utiliza-se a nomenclatura "professor leigo", por ter sido ventilada no chão do sertão. O termo leigo não está relacionado à ignorância, e sim a professores resistentes, com ações políticas de ensinar o pouco que sabem mesmo não possuindo títulos exigidos pela legislação e políticas educativas vigentes.

⁵⁴ O artigo 53 da Lei n. 4.024/61, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacava que a formação de professores para o ensino primário ocorreria em: "a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais, em que, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial, será ministrada preparação pedagógica. b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao [...] grau ginásial. Já o art. 54 da supracitada lei estabeleceu que "As escolas normais de grau ginásial expedirão o diploma de regente de ensino primário e as de grau colegial, o de professor primário". E, na supracitada Lei, no art. 116 mantém a redação "Enquanto não houver número suficiente de professores primários formados pelas Escolas Normais ou pelos Institutos de Educação e sempre que se registre esta falta, a habilitação ao exercício do magistério, a título precário até que cesse a falta, será feito por meio de exame de suficiência, realizado na Escola Normal ou Instituto de Educação Oficial, para tanto credenciado pelo Conselho Estadual de Educação".

buscavam viabilizar as mínimas condições de igualdade de oportunidades no cenário de exclusão econômica, política e social.

A alfabetização e a educação são por si mesmas uma dimensão cultural. Assim, a ação de ler o mundo através da palavra possibilita aos sertanejos do campo a (re)descoberta das suas potências, dos seus valores em busca da libertação de forças que os oprimem. No livro *“Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”*, de Paulo Freire e Donaldo Macedo (2001), aponta-se que os segmentos hegemônicos sociais expressam interesses particulares como expressões sólidas da nação.

Assim, os grupos subalternos, que possuem seus próprios gostos e estilos de vida, não podem falar de seus gostos e estilos como expressões nacionais. Falta-lhes o poder político e econômico para fazê-lo. Só os que têm poder podem generalizar e estabelecer que as características de seu grupo são representativas da cultura nacional. Assim estabelecendo, o grupo dominante necessariamente deprecia todas as características pertencentes aos grupos subalternos, características que se desviam dos padrões estabelecidos (FREIRE; MACEDO, 2001, p. 601).

Nesse olhar e no rastro das tramas nacionais, os professores leigos, grupos subalternos, tiveram um papel essencial no processo de desenvolvimento emancipatório das pessoas, por terem sustentado parte da estrutura política que ofertava a educação para os sertanejos do campo e por ensinarem o pouco que haviam aprendido, considerando as peculiaridades de cada um dos locais. Os professores leigos, mesmo não sendo detentores de uma filosofia educacional sistematizada, eram conhecedores de métodos e técnicas didáticas, por isso foram eficientes dentro dos seus limites. A docência era adequada ao meio simples e distante da postura educativa hegemônica das escolas da cidade. Com isso, a ideia de desvalorização dos professores leigos não pode ser generalizada frente à época, em que o cenário brasileiro não era capaz de formar professores que atendessem a totalidade das escolas na cidade e quiçá no campo. Até o final da década de 1930, não havia escolas normais suficientes para fomentar a formação de professores para atender as demandas nacionais.

2.3 Estar ou ser professor: no rastro da sua feitura

*As instituições de educação superior têm a
obrigação de escancarar suas portas.
As que oferecem a educação mais rigorosa
é que têm a maior obrigação.
Vocês têm a qualidade, a habilidade, o apoio
necessário para pressionar por isso.*

Nelson Mandela

Refletir acerca da formação inicial e continuada de professores é imprescindível. Nessa seara, Leonardo considera a importância atribuída à educação escolar partindo da realidade existente, que sopesa as situações vividas, as necessidades regionais e locais e a construção da escola como espaço formativo.

A implantação das Escolas Normais no Brasil passou por várias tentativas⁵⁵. A título de exemplo, quanto à fundação da primeira Escola Normal em Niterói-RJ⁵⁶, as expectativas não foram satisfatórias e isso fez Leonardo pensar sobre as primeiras Escolas Normais no Maranhão. A efervescência do seu pensamento o direcionou à leitura do artigo “*Uma instituição de ensino popular no Maranhão Império: a Sociedade Onze de Agosto*”, de Samuel Velazquez Castellanos e Cesar Castro (2015), apontou que, décadas depois da criação da primeira Escola Normal no Brasil, através da Lei n.1088, de 19 de junho de 1874, criou-se a Escola Normal Noturna da Sociedade Onze de Agosto, com o objetivo de formar professores para atenderem o ensino primário ludovicense (CATELLANOS; CASTRO, 2015).

Enquanto isso, no sertão, amargava-se com os problemas de locomoção e comunicação, o que afetou diretamente a formação de professores. Não se encontravam docentes que se disponibilizassem ao enfrentamento de adversidades, como as citadas por Orlanda (2016): falta de materiais didáticos, salários atrasados,

⁵⁵ “A Escola Normal da Bahia, criada em 1836; a do Pará, em 1839; a do Ceará, em 1845; a da Paraíba, em 1854; a do Rio Grande do Sul, em 1870; a de São Paulo, como segunda ou terceira tentativa, em 1875/1878; a Escola Normal Livre da Corte, em 1874; e, depois, a oficial em 1880; a de Mato Grosso, em 1876; a de Goiás, em 1881” (ROMANELLI, 2010, p. 167-168).

⁵⁶ Em 4 de abril de 1835, o presidente da província do Rio de Janeiro Joaquim José Rodrigues Torres sancionou a Lei nº 10 que dispunha sobre a criação da Escola Normal de Niterói. E, para ser admitido, conforme o art. 4º, era necessário ter cidadania brasileira, idade acima de dezoito anos, com boa morigeração e deveria saber ler e escrever. Para saber mais detalhes sobre a lei mencionada, consulte Arquivo Público do Rio de Janeiro. Coleção de leis, Decretos e Regulamentos. Lei nº 10, de 4 de abril de 1835 e também consulte o site <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis>

adocimento profissional, abandono de suas casas. Até meados do século passado, a escola não era acessível para as pessoas do campo. As atividades da igreja católica surgiram para proporcionar educação aos sertanejos e despertar uma rede de conscientização e de vontade de aprender. Mas muitos professores ensinavam aquilo que sabiam, da forma como sabiam e nas condições que tinham. Isso desencadeou a ação educativa de professores leigos e sem formação em magistério, por ser uma formação escassa na Região Geográfica Imediata de Balsas.

A expansão da educação e a formação de professores aconteceram de forma tardia no Maranhão, somente com o Decreto-Lei n. 1.462, de 31 de dezembro de 1946, em que a Lei estadual seguiu o caráter prescritivo da lei federal para o ensino normal (MARANHÃO, 1946). Conforme o serviço de estatística da educação do Ministério da Educação e Cultura, no Maranhão, existiam sete escolas normais no interior do estado, sendo que apenas duas na Região Geográfica Imediata de Balsas, localizadas em Carolina e Balsas (BRASIL, 1959).

Foto da Escola Normal Nossa Senhora da Piedade, em Carolina-MA.



Fonte: IBGE (19--?)

Foto da antiga Escola Normal, atual Centro de Ensino Dom Daniel Comboni, em Balsas-MA.



Fonte: Foto de autoria própria

Alguns professores do campo [sertão] queriam qualificação, mas não tinham condições de estudarem devido à proposta educativa, a qual não atendia suas necessidades, como: sistema seriado regular, com aulas diárias; escolas distantes das comunidades; o difícil acesso para a cidade; ausência de formação modulada, nas férias, feriados e finais de semana; e muitos dos maridos não concordavam que as esposas fossem para a cidade e deixassem suas atribuições domésticas e

familiares. Enquanto isso, a classe média-alta da região vai à procura de qualificação com o ensino superior em outros municípios e estados.

Os estudos de Motta (2008) impresso no texto “*A outra Escola Normal Maranhense*” mostra a insuficiência do número de professores formados pelas Escolas Normais de São Luís e do interior do Maranhão, pois a maioria dos egressos não queria trabalhar no sistema de ensino, em razão das condições de crescimento profissional, por exemplo, baixos salários e pouco reconhecimento social da profissão. Ademais, aqueles que atuavam no ensino raríssimas vezes estavam dispostos a trabalharem nas escolas do campo.

Mesmo com as políticas formativas de professores do campo e da cidade, a educação ainda tinha marcas de abandono, e as dificuldades em aplicar a legislação do ensino revelaram a sua inadequação ao cotidiano real.

A legislação estaria fadada ao atendimento do contexto hegemônico político e social, ou resistências estariam ganhando novos espaços educativos, frente à repressão do governo civil-militar? O governo civil-militar levou a cabo uma maior intervenção no capital e a sua política fortaleceu os aspectos rentáveis da educação. Essas mudanças educacionais provocaram mais atraso na educação, o “Brasil viveu o detrimento da escola pública e a falta de políticas públicas de Estado que contemplassem os vários grupos sociais, inclusive os camponeses” (NASCIMENTO, 2009, p. 181-182).

Diante desse cenário, surgem os movimentos de resistência, a exemplo do Centro Popular de Cultura (CPC) e do Movimento de Educação de Base (MEB), ligados às Ligas Camponesas, aos Sindicatos de Trabalhadores Rurais e a outras organizações. Ocorreu o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma organização da igreja católica, com participação de outras igrejas, que assume a luta dos posseiros pela reforma agrária e permanência na terra. Destaca-se ainda que as Escolas Famílias Agrícolas (EFA)⁵⁷ de nível fundamental surgem no Brasil no final dos anos 1960 e se expandem na década seguinte, quando, em 1976, inicia-se a primeira experiência com o Ensino Médio (QUEIROZ, 2011). Nessa mesma década, a temática da educação rural ganha relevo na produção científica, pois os índices de analfabetismo chamaram a atenção de técnicos, que passaram a dar mais atenção à formulação de programas de desenvolvimento rural. E, a modernização do campo

⁵⁷ Consulte, a partir da página 226, a terceira rota arqueológica “Fragmentos do cotidiano escolar sertanejo”

trouxe a escola para o centro dos debates acadêmicos, apesar que os estudos tiveram pouco impacto em termos de políticas públicas (FREITAS; PINHO; ANTUNES-ROCHA, 2013).

Lado outro, por considerar o elevado percentual de professores leigos⁵⁸ no Brasil, em especial no Nordeste, vários projetos foram desenvolvidos para formar professores para a educação básica, além da implantação de escolas que ofertavam o curso normal com habilitação em magistério. A habilitação de magistério tornou-se um grande desafio da educação escolar, que não acompanhava a expansão das escolas de primeiro e segundo graus, conforme apresentado pelo Parecer CFE N° 346/72 – CESU, em 6 de abril de 1972.

Existiam carências no sistema educacional brasileiro para a formação de professores para atuarem na cidade e no campo. Como forma de minimizar a precariedade educativa no campo, o MEC elaborou programas emergenciais para a formação de docente. O Projeto Logos II, proposto pelo MEC e desenvolvido em convenio com 19 estados brasileiros promoveu a formação em nível de 2º grau/habilitação em Magistério, e o Programa de Expansão e Melhoria da Educação Básica do Nordeste (EDURURAL-NE)⁵⁹ capacitava professores leigos, com formação ginásial, por meio dos estudos de disciplinas pedagógicas.

Em uma visita que Leonardo fez na comunidade Belos Aires – popularmente conhecida como Zé do Kelé – constatou que o Grupo Escolar Raimundo L. dos Santos foi construída com recursos da EDURURAL em parceria com o Governo do Maranhão e a Prefeitura municipal de Balsas para atender aos estudantes da região. A pesquisa de Odélia da Costa (2018), intitulada *“Experiências de vida e formação na zona rural da região de Balsas no Maranhão”*, constatou que o Logos II e o EDURURAL-NE chegaram a Balsas e abrangeram um público característico, os professores da zona rural de Balsas e os municípios circunvizinhos. Os cursos de formação emergencial de professores além de ocorrerem no Grupo Escolar,

⁵⁸ A presença de professores leigos é constante em todas as unidades federativas do país. Em 1982, o quantitativo de professores leigos era: Rio de Janeiro (1,4%); Rondônia (44,3%); Maranhão (43,3%); Acre (41,3%); Pará (36,9%); Roraima (32,3%); Espírito Santo (3,3%); São Paulo (3,1%) (PICANÇO, 1986)

⁵⁹ Financiado pelo Banco Mundial, destinou-se a prover aperfeiçoamento de professores não qualificados que atuavam no ensino básico. Para saber mais, consulte o Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980, disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719publicacaooriginal-1-pe.html>. e o documento “Estudo de reajustamento das metas físicas e financeiras 80/85”, disponível no site <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002392.pdf>

doravante, Unidade Escolar Raimundo Lopes dos Santos e também na Escola Prof. Luís Rego.

Na atualidade, Leonardo visitou a comunidade e novamente passou pela escola, além de fotografar a placa de inauguração da escola, também registrou o panorama da escola em 2021. Contudo, o referido programa teve como identidade a diversificação de metas quantitativas e qualitativas devido à necessidade de atender as aspirações educativas decorrentes das variadas situações socioeconômicas das unidades federativas. Quando se elaboram programas educacionais é necessário considerar a realidade social, cultural, econômica e política de cada unidade federativa e das suas regiões, bem como as necessidades e aspirações das pessoas.

Foto da placa do Grupo Escolar Raimundo L. dos Santos.



Fonte: Foto de autoria própria

Foto da Unidade Escolar Raimundo Lopes dos Santos



Fonte: Foto de autoria própria

Se não se levam em conta esses elementos e insere apenas o uso de métodos e técnicas formativas educacionais, o risco que se tem é de apresentar apenas dados quantitativos satisfatórios e qualitativos frágeis. No caso dos professores leigos, Leonardo destaca que eles não detinham formação titulada, consoante as políticas educacionais da época, porém, devido às suas experiências docentes e à empatia quanto à realidade da região, desenvolviam um importante trabalho. As professoras leigas eram corajosas e, mesmo antes de frequentarem os programas de qualificação para o magistério, eram formados com a vida e pela necessidade de ensinar.

O surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, deu novo impulso às lutas que vinham sendo travadas no campo brasileiro nas décadas anteriores, pois, “as lutas não se destinavam somente à reforma agrária, mas, sobretudo, aos direitos sociais como saúde, educação, moradia e crédito” (NASCIMENTO, 2009, p. 184). A primeira conquista que vai sustentar e dar base para todas as discussões, lutas e ações em prol da construção da Educação do Campo é a promulgação da Constituição de 1988, a qual ressalta a compreensão e proclamação da educação como um direito (FERREIRA; BRANDÃO, 2011; QUEIROZ, 2011; FREITAS; PINHO; ANTUNES-ROCHA, 2013).

A tese intitulada “*Professoras de escolas rurais: Bolívia, Brasil e México*”, apresentada por Marilda da Conceição Martins (2015), sublinha que, em 2001, apenas 12,6% dos professores maranhenses possuíam a formação superior. Diante disso, vários programas foram implantados para fomentar a formação superior às pessoas que desejavam tornar-se docentes e para os professores que tinham formação. No Maranhão foram realizados, por exemplo, o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), ofertando formação em nível médio em Magistério, em parceria com o MEC, estados e municípios das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; O curso de Formação de Professores ESQUEMA I, oferecido pela UEMA, com cursos de complementação pedagógica para bacharéis que visavam ser professores, entre outros programas de formação docente.

Nas tramas históricas da formação docente, na Região de Balsas merece destaque com a implantação do *Campus* da UEMA, em 1994, para atender a formação de professores (BEZERRA; CARVALHO; LIMA, 2020; MENDES; BEZERRA, 2019), uma vez que a instituição de ensino superior mais próxima ficava a 400 km distantes de Balsas, fato que inviabilizava a continuação dos estudos em nível superior. Até então, a maioria dos interessados tinha formação pedagógica com titulação de licenciatura curta com os cursos de magistério conquistados nos programas emergenciais de formação de professores em nível médio ou em curso regular ofertado pela Escola Normal do município.

Não diferente de outras regiões distantes da capital do estado, a proposta de expansão da UEMA foi proporcionar a formação de professores pelo interior do Maranhão. A considerar o pressuposto de que a vocação da UEMA se fundamentou na formação de professores, Leonardo desenvolveu os projetos de pesquisa “*Memória e História: as contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o*

desenvolvimento da região de Balsas”, em 2016 e 2017; *“História da formação de professores: contribuições da Universidade Estadual do Maranhão para o dinamismo da Microrregião dos Gerais de Balsas*”, em 2018 e 2019. No percurso dessas pesquisas, Leonardo teve acesso a alguns registros que revelaram que o *Campus* em Balsas surgiu com a implantação do Programa de Capacitação Docente (Procad). A partir do Programa de Capacitação Docente, o *Campus* de Balsas implantou os cursos regulares de Ciências/habilitação Matemática e Letras/habilitação em Língua Portuguesa, inglesa e suas respectivas literaturas. De fato, os programas de formação de professores foram se adaptando à realidade socioespacial, como a implantação do Programa de Qualificação Docente (PQD) e o Programa Darcy Ribeiro (PDR), que tinham como meta a formação inicial de professores.

Leonardo, além de atuar nos cursos regulares, também lecionou nos cursos de Biologia, Matemática e Química no PDR e, a partir disso, pôde compreender que os programas de formação de professores foram importantes para potencializar o desenvolvimento regional por meio do processo educativo, cultural e científico, que articulou o ensino, a pesquisa e a extensão para despertar e conscientizar os estudantes sobre as atribuições docentes em um contexto de ensino articulado com as necessidades regionais, valorizando os saberes que os estudantes levaram para a sala de aula.

Em alguns momentos, essa pesquisa ultrapassou os limites geográficos estabelecidos pelo IBGE e adentrou em municípios, pouco distantes de Balsas, e que ofertaram a Pós-graduação *Lato Sensu* – Especialização em Educação do Campo, na modalidade EaD, ofertado pela UEMA (SERRA; ARAUJO, 2014). A escolha de Leonardo em ultrapassar os limites regionais ocorreu em razão do contato com alguns professores que cursaram a especialização. Os docentes egressos da referida especialização asseveraram que o curso possibilitou a discussão a respeito dos conteúdos específicos sobre a Educação do Campo, como os processos históricos, sociais, políticos dos movimentos sociais, da educação popular, das questões agrárias e ambientais, as políticas educacionais, a organização curricular, os processos de ensino-aprendizagem, a pedagogia da alternância, a gestão e a avaliação da educação do campo em um contexto axiológico das peculiaridades locais e regionais, além da discussão das questões que se encontram enraizadas no espaço campesino, como forma de ampliar a troca

de saberes e de conhecimentos que [não] são privilegiadas no cotidiano educativo do campo.

Diferente da educação rural, que se projetava no modelo educativo urbano, a pedagogia da alternância realçou a necessidade de uma educação escolar que atendia às peculiaridades psicossociais, econômicas e culturais dos educandos e educandas para integrar e fortalecer os saberes acumulados das vivências no campo. O intuito dessa postura pedagógica não é tão somente repassar conteúdos, e sim de focar na formação de cidadãos e cidadãs com o trabalho e com a formação humana capazes de intervir na sua realidade, que problematizem e (re)construam possibilidades de transformações sociais, econômicas e ambientais. Grosso modo, essa proposta educativa, pensada e difundida para além do capital, propõe uma educação libertadora, que emancipa o oprimido, conforme Paulo Freire (2014).

TERCEIRA ROTA ARQUEOLÓGICA
FRAGMENTOS DO COTIDIANO ESCOLAR SERTANEJO



Fonte: Artesanato esculpido pelo sertanejo do cerrado. Registro fotográfico de Leonardo M. Bezerra, ocorrido no Museu do sertão, em Balsas-MA.

1 AS ESCOLAS PENSADAS NA CIDADE PARA O SERTÃO

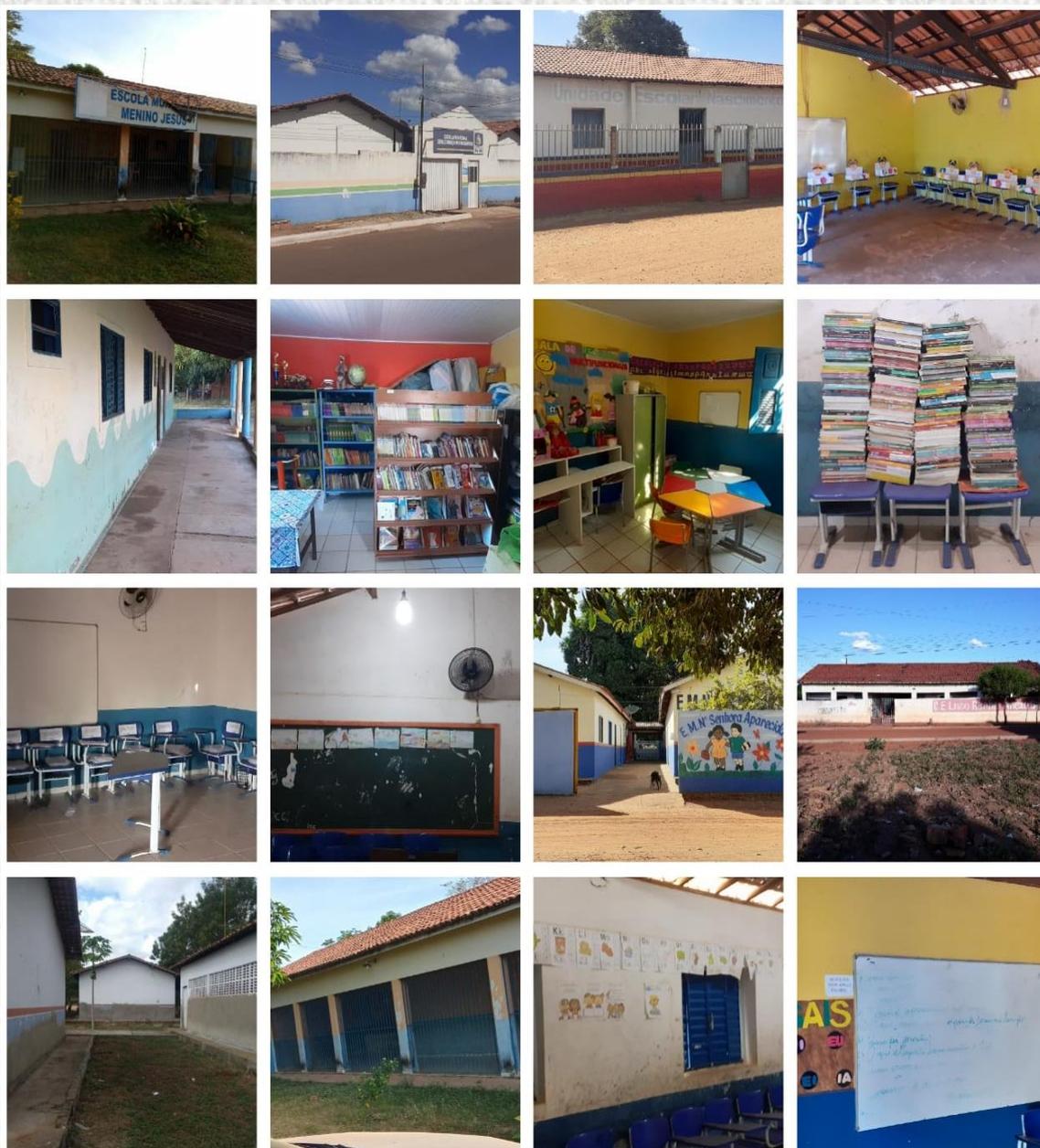
A educação sertaneja na região de Balsas surgiu pelos esforços da igreja católica, com a criação do Centro de Assistência de Educação Rural, cujo escopo era a formação religiosa e cultural. As ações dos combonianos, segundo Cabral (2001), buscavam alcançar pessoas do sertão que tivessem o perfil de lideranças para poder capacitá-las sobre os conteúdos do ensino primário, técnicas agrícolas, didáticas e primeiros socorros. As ações das 'professoras catequistas do sertão' eram educar os sertanejos, minimizar o analfabetismo e fomentar instrução dos ofícios agrícolas e para os ensinamentos de primeiros socorros. Essas professoras eram escolhidas estrategicamente por viverem em lugares mais habitados do sertão “[...] para cuidar do ensino formal, a catequese, presidir a celebração dominical, e repassar conhecimentos de caráter religioso-sanitário” (BOMBIERI, 2012, p. 29).

Foram diversas as tramas históricas e políticas, por exemplo, a Ditadura civil-militar; a redemocratização do país, o advento da Constituição Federal de 1988 e promulgação da Lei 9394/96, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a universalização da educação. No âmbito constitucional, é sabido que a Carta Magna de 1988 não menciona a Educação sertaneja, porém é estendida e assegurada de modo universal a todos os brasileiros o direito à educação e dever do Estado a sua oferta, assim como dispõe sobre a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. O suposto posicionamento de universalizar e promover o acesso à cidadania e aos bens econômicos serviu de pretexto para escamotear o direito a uma educação contextualizada pelas singularidades nos modos de viver, pensar e produzir dos sertanejos. Houve, de fato, a legitimação das escolas municipalizadas do sertão com a oferta a uma parcela dos sertanejos, o que a igreja católica já estava promovendo, uma educação instrumental que se resumia a atender as necessidades básicas e treinar mão de obra.

As escolas públicas do sertão tornaram-se desafiadoras na medida em que a história sertaneja era analisada sob o prisma de interesses econômicos e da ideia de escolas urbanas como melhores em qualidade de ensino. Esse enredo geográfico-pedagógico ainda é vociferado pelos lugares onde Leonardo passou. Mesmo com a legitimação da instrução pública, as missões e ações religiosas ainda representam instrumentos de conscientização e de produção de sentidos dos sertanejos e

cumprimento do direito de acesso universal à educação. No entanto no âmbito universitário e escolar urbano resiste a falsa percepção de que a escola do sertão é carente, atrasada e sufocada pelas tramas econômico-políticas centradas no agronegócio. Mas essas escolas são resistentes, que mantêm no seu chão a materialização das lutas dos sertanejos para garantir o acesso à educação para seus filhos.

Mosaicos de fotos das escolas sertanejas



Fonte: Fotos de autoria própria

As vivências cotidianas que Leonardo tem em seus percursos profissionais no Maranhão e no contato com a comunidade sertaneja, desde 2008, direcionaram o olhar para a diversidade de escolas existentes. Há escolas que são estruturadas com salas de aulas amplas, construídas com alvenaria, e recursos didáticos necessários para que os professores possam desenvolver atividades pedagógicas. Outrora, existiam escolas humildes, simples, construídas com parede de adobe. Existem escolas que tem biblioteca – enquanto outras guardam os livros didáticos empilhados em cadeiras que ficam expostos a poeira – sala dos professores, sala de direção e coordenação estruturada, também tem aquelas que não têm salas de direção e coordenação separadas. Há aquelas que carecem de reforma na estrutura física, aquelas que se aproximam das propostas da educação camponesa e outras da proposta da educação rural.

O modo rural de educar no sertão aproxima-se do modo mencionado por Paulo Freire (2014) da educação bancária, uma proposta educativa como ferramenta da opressão, caracterizada como um depósito, uma oferenda ou uma ação assistencialista para os povos do sertão, considerados tábua rasa. A educação rural tinha como escopo levar instruções para os povos do sertão, vistos como seres marginalizados e força de trabalho para sustentar as vicissitudes do capital. A educação era vista como uma ação de depositar nas pessoas do sertão as informações necessárias para assisti-los de forma mínima no que concerne à formação educativa. De antemão, o ser humano é um ser adaptável e ajustável, em que o educador e educando se anulam quando não podem potencializar as suas capacidades criativas, inventivas, reflexivas e transformadoras.

Os movimentos sociais tiveram grande relevância nas escolas municipais sertanejas para mostrar as reais necessidades educativas dos povos do sertão e comprovar que a proposta educativa rural não os atendia, pois respondia tão somente aos interesses das oligarquias de contenção do fluxo migratório. Fato ocorrido devido à necessidade de esses povos irem para a cidade satisfazer o desenvolvimento da industrialização. Isso é consequência da desigualdade e exclusão carregada desde o período colonial, no qual negros, índios e lavradores não tiveram acesso a terra que não fosse de forma subordinada à elite. Mas o que acontece nessas escolas que fogem ao estabelecido pelas políticas públicas educativas? Para isso, as conversas com os estudantes, professores, atuais e egressos, os sertanejos das comunidades e as atividades acadêmicas

desenvolvidas nas escolas sertanejas apresentaram subsídios para que a produção de sentidos e de conhecimentos fosse construída.

1.1 Professores com pé maiúsculo

*Um guerreiro sem espada
sem faca, foice ou facão
armado só de amor
segurando um giz na mão
o livro é seu escudo
que lhe protege de tudo
que possa lhe causar dor
por isso eu tenho dito
Tenho fé e acredito
na força do professor.*

Bráulio Bessa

Pelos locais por onde Leonardo passou, percebeu que uma parcela do perfil dos professores das várias escolas do sertão é de profissionais contratados, alguns com a formação em magistério, e outros com licenciatura nas diversas áreas do conhecimento. Além disso, há uma grande rotatividade de professores nas escolas sertanejas, que pedem transferência para as escolas da cidade. É comum encontrar professores que trabalham no sertão por ter sido a oportunidade que tiveram para iniciar a vida profissional, mas que vivem nos centros urbanos; na primeira oportunidade, pleiteiam transferência para a cidade. Os professores que vão trabalhar nas escolas do sertão geralmente são contratados e moram na cidade. Não raramente, mantêm uma residência no campo, para ficarem nos dias letivos, e, nos finais de semana e nas férias, voltam para a cidade, onde costuma ser sua residência fixa. Existem algumas dificuldades para chegarem às escolas, por exemplo: falta de infraestrutura das estradas, principalmente no período das chuvas, e dificuldade no transporte; às vezes dependem de caronas, outras vezes vão de motocicleta, bicicleta, até mesmo chegam a ir a pé.

O mosaico de fotos dos caminhos para se chegar a algumas escolas do sertão apresenta alguns dos percursos que Leonardo passou para se chegar até as escolas sertanejas.

Mosaico de fotos dos caminhos para chegar a algumas escolas do sertão



Fonte: Fotos de autoria própria

Devido ao árduo cotidiano escolar dos professores do sertão e de alguns professores que não moram nas comunidades sertanejas, eles acabam tentando transferência para as escolas da cidade. Como não é fácil conseguir, existem professores que abandonam a profissão. Há aqueles que preferem os estudantes sertanejos a trabalhar com o público estudantil urbano, por entender que as crianças são mais genuínas e afáveis e não se apresentam como adultos precoces e rebeldes, como pode ser visto nas escolas das cidades.

Leonardo conheceu docentes que tinham pavor de trabalhar no sertão, por estarem acostumados com os recursos da cidade, por declararem não ter formação para trabalhar de modo diferenciado com os estudantes, com novas metodologias e procedimentos didáticos, por exemplo, as propostas da pedagogia da alternância,

mas acabaram se apaixonando pelas escolas sertanejas, pela comunidade e pelas crianças. Foram solidificando suas práticas educativas com a interação com a comunidade escolar, foram orientados e adotaram o desafio para enfrentar situações diversas diferentes daquelas existentes nos vários chãos da cidade.

O estudo de Freitas; Pinho; Antunes-Rocha (2013) faz menção a esse cotidiano na execução de políticas públicas e administrativas quando as prefeituras buscaram saída na realização de concursos públicos como uma medida mais econômica, o que afastou a maioria dos docentes que atuavam nessas escolas e residiam no sertão, pois muitos não possuíam habilitação ou tinham dificuldades de aprovação nos processos seletivos que exigiam saberes que eles não dominavam. Essa situação, conforme Arroyo; Caldart; Molina (2008), favorece a existência de professores que não valorizam a prática docente e acabam vendo o exercício profissional no sertão como uma penalização, e não como uma escolha, apresentando, assim, uma baixa autoestima, e acabam executando desinteressadamente o ofício da sala de aula.

Ser professor do/no sertão exige que os educadores reconheçam os alunos e as famílias como corresponsáveis pela formação e que a interação social entre escola e família colabora no processo de desenvolvimento dos saberes escolares. Os professores precisam possuir atribuições fundamentais para o fomento à cultura, na educação das pessoas e na organização político-social, além de proporcionar a socialização dos conhecimentos. Eles devem acreditar no potencial de aprendizagem individual de cada um dos estudantes, nas capacidades de transformar, integrar e interagir com novas experiências do cotidiano, aceitando e respeitando os modos de ser, os limites e a história de vida de cada um deles. A interação dos professores com o cotidiano dos estudantes gera um relacionamento que provoca bons resultados por estabelecer laços de confiança mútua de ensinar e aprender ao mesmo tempo, por meio dos diálogos corriqueiros com os jovens para compreender o seu cotidiano. A práxis pedagógica do sertão instiga a libertação e transformação das pessoas pela ação e reflexão que podem ser potencializadas ao problematizarem o cotidiano vivido. Isso caracteriza o movimento de libertação, que surge a partir dos oprimidos, sendo assim, essa pedagogia proporcionará a consolidação do povo na luta pela sua humanidade.

Nas escolas existem professores que não seguem apenas o estabelecido nos livros didáticos, propõem temas geradores para favorecer o ensino e viabilizar um

aprendizado significativo e conectado com a realidade dos estudantes. Esses professores possibilitam a interação com os saberes locais, mesmo com as dificuldades encontradas com os planos curriculares do programa oficial. Entre essas dificuldades percebidas, estão a falta de tempo para planejamento das atividades das aulas; dificuldades com atividades interdisciplinares por não se sentirem seguros e/ou habilitados para a sua prática. Essas docentes são corajosas e versadas, que buscam resolver problemas, refletem sobre as particularidades das escolas e dos alunos, ajustam modos de ensinar e reajustam os modos de ver, entender e proceder aos processos avaliativos, em consonância com os interesses da comunidade. Assim, a identidade docente se adapta ao processo de socialização, pelos modos de sentir e estar no campo, e faz apropriação de competências profissionais, pela interiorização dos valores que direcionam o desempenho docente em suas várias práticas educativas.

A educação sertaneja carece de reportes às práxis que tem como estrutura as funções da prática educativa, buscando orientar o processo de ensino-aprendizagem pelas metodologias e didáticas que são a favor dos princípios democráticos e da emancipação dos educandos. Essa educação precisa ser pensada no sertão e para as pessoas do sertão, e não adotada de forma plena nos moldes urbanos. Contudo, existem grandes desafios para o ajuste e a efetivação de uma educação sertaneja. Um deles é que ela deve ser forjada e construída pelos povos do sertão, pelos movimentos sociais e sindicais. (Re)pensar educação sertaneja, que acompanha as dinâmicas sociais e políticas, não exclui plenamente a axiologia das cifras, mas desconsidera esse valor como fim último da relação das pessoas com o ambiente. Não por acaso, as identidades dos homens e das mulheres da terra podem ser pensadas por diferentes formas: política, econômica, cultural, social e, por consequência, pela perspectiva ecologista da educação, haja vista que o sertão é, sem dúvidas, território e espaço de vida onde se realizam as dimensões existenciais humanas.

A coragem, a ousadia e o compromisso são características que precisam integrar o cotidiano dos estudantes e dos docentes, porquanto o diálogo ocorre em uma relação horizontal, embasada na confiança entre os sujeitos e na procura inacabável do pensamento crítico. Assim, a educação autêntica, nas palavras do professor Paulo Freire (1987, p. 84), faz-se de “A com B, mediatizados pelo mundo”, sucedendo a sua ação na realidade a ser transformada, admitindo as condições

estruturais em que o pensar e a linguagem do povo dialeticamente se constituem. Certamente, cabe aos docentes (re)conhecer nos estudantes os seus modos de viver, de trabalhar, suas culturas, histórias e as formas de mostrar-se como existência humana. Precisam também contemplar a cultura como elemento intencional da práxis pedagógica para identificar e transformar situações opressoras que ocorrem [ou que possam ocorrer]; o diálogo seria um dos caminhos para que as práxis educativas das escolas do sertão, diferentes das escolas rurais, não sejam instrumentos de dominação, e sim de apropriação dos povos, pelos povos e para os povos do sertão; são, pois, um ato democrático.

Não dialogar e evitar o diálogo é intimidar a liberdade e não acreditar nas pessoas, pelo que chama a atenção para que as lideranças revolucionárias não se deixem envolver para posturas características das classes hegemônicas, como a absolutização da ignorância, a descrença nos humanos e a impossibilidade do diálogo (FRREIRE, 1987). Compete aos professores do sertão a organização do espaço educativo, a ser ampliado para outros espaços além da sala de aula e das atividades guiadas somente pelo livro didático. A comunidade escolar necessita considerar a história dos educandos, famílias e comunidades no contextos de reivindicações e (re)existências no local em que vivem, nos modos de ser e sentir.

Na pandemia da Covid-19, a proposta das escolas é trabalhar com atividades híbridas em que os professores preparam as aulas, gravam vídeos e desenvolvem atividades para serem trabalhadas em casa. Nas conversas cotidianas que Leonardo teve com a comunidade escolar – pais, diretores, coordenadores, professores e estudantes – apresentou que o maior desafio é a utilização da tecnologia. O acesso a esses recursos e o seu manuseio ainda encontra-se precário na região de Balsas, uma vez que as reclamações maiores é que os estudantes utilizam os aparelhos celulares dos pais com uma conexão móvel de baixa qualidade o que provoca rupturas para o acompanhamento das aulas. Outro fator é que existem famílias que tem mais de um filho estudando e não tem aparelhos celulares suficientes para que eles possam acompanhar as aulas síncronas, muitas vezes o problema tenta ser mediado pelos pais fazendo uma escola em que um dia um dos filhos assiste as aulas enquanto o(s) outro(s) não acompanham. Também tem pais que responsabilizam as escolas pela ausência da presença de professores mais próximos, porém as questões sanitárias não oferecem segurança para realizar atendimentos presenciais. De forma assíncrona, os professores tem preparado

atividade para que os pais peguem na escola, levem para casa para que os estudantes possam estudar.

No entanto, os estudantes pouco tem realizado as atividades pelas dificuldades em executá-las, com isso, muitos professores acabam ensinando os pais a ensinarem os seus filhos a fazer as atividades. Quando a atividade não é levada pelos pais para a escola, os professores tem realizado a entrega e a busca das atividades nas residências dos estudantes – esta atividade é conhecida como busca-ativa. Para tentar sanar os problemas de comunicação a secretaria de educação de Balsas em parceria com uma emissora de TV tem proporcionado a transmissão de aulas, mesmo assim, a reclamação dos pais é que os estudantes precisam de um acompanhamento mais próximo, mas ainda é muito deficitário, pois os estudantes não conseguem se concentrar e, com frequência, os estudantes acabam desistindo de acompanhar as aulas pelos recursos tecnológicos. Mas é necessário insistência e os professores tem se comprometido em ajudar, sempre que for necessário, o processo de ensino-aprendizagem se concretize. Existem escolas e professores que, pautados na postura da educação rural, fazem somente o necessário e acabam não acompanhando de forma intensiva os estudantes e a programação das aulas transmitidas são, na maioria das vezes, realizadas para os estudantes da cidade e não tem um contexto com a educação sertaneja do campo.

A propósito, ao atentar para essas peculiaridades dos sertanejos, é necessário cuidar das feridas e cicatrizes que os modos de educar rural não emancipador podem acarretar, uma vez que a educação rural ainda tem cicatrizes provocadas por professores incapazes de considerar as peculiaridades do sertão. Existem professores licenciados que sentem dificuldades em atuarem nas escolas do sertão e atribuem a isso uma formação generalista, que não contemplou a profissionalização direcionada à realidade sertaneja, à luz de suas idiossincrasias culturais, sociais, didáticas e pedagógicas. Portanto, urge (re)pensar os cursos de formação de professores, por estarem conectados, em quase sua plenitude, para uma educação urbana. Ou seja, não levam em conta outras realidades, como se o Brasil, de dimensão continental, tivesse uma composição homogênea de pessoas e regiões.

1.2 A integração da família e da comunidade

*Se caminhamos juntos,
se juntos dividimos,
quem sabe da renúncia
que nos vai conduzindo?
Quem sabe dos intentos
tão distantes, tão próximos,
que amamos em silêncio
como um segredo nosso?
Quem sabe do caminho,
se tudo é tão noturno
e o sonho é como um sino
além, além do mundo?*

Gilberto Mendonça Teles

A escola sertaneja é um ambiente que transmite, reforça, mantém e produz culturalmente e socialmente os modos de viver e de ver o mundo. Muito se ventila que as escolas do sertão são diferentes das escolas da cidade, mas são realmente diferentes? Muitos professores afirmam que o ambiente escolar sertanejo é mais aconchegante do que os da cidade, porém carentes de melhorias de infraestrutura. Nas escolas das cidades, a impressão que Leonardo tem é de que tudo é obrigação do governo, da secretaria de educação e dos professores, os pais acabam transferindo a responsabilidade da educação para o sistema educativo e, por vezes, se ausentam do processo de da educação escolar dos seus filhos.

Cotidianamente, a criança inicia seu processo de relacionamento interpessoal na família, no quintal de casa, em contato com pais, avós, irmãos, primos...; na comunidade, com as vivências com os amigos, filhos de vizinhos, a participação em festejos e em outras atividades diárias dos seus pais com o lugar onde vivem; e na escola, com os modos de aprender a ler, escrever, interpretar, calcular, com os saberes das disciplinas do currículo da educação básica e também com os saberes culturais do sertão, que se relacionam com os saberes estabelecidos pelos currículos escolares. Isso revela que os espaços vividos pelas crianças são compostos por momentos de socialização, que constroem os seus princípios. É nesse contexto que as crianças aprendem e se (re)conhecem como parte de um grupo.

Leonardo indica que é desejável a presença da família em todas as etapas da vida dos filhos, incluindo a vida escolar. Um dos papéis da família é colaborar com o trabalho das escolas sertanejas e criar condições para que as crianças obtenham sentidos em suas vidas. Tanto a escola quanto a família desejam preparar as crianças para o mundo em conformidade com as suas necessidades e ansiedades e a colaboração de outros atores como a igreja e a comunidade cooperam para o êxito das ações educativas.

No contexto de reivindicações, as conquistas para o sertão foram graças ao dinamismo dos sertanejos que buscaram melhorias nas escolas, e a igreja católica, por intermédio da Pastoral da Terra, dinamizou ações por meio de reuniões com as autoridades do Ministério Público, executivo, legislativo. O papel da igreja, assim como o das escolas, é conscientizar o povo do sertão em buscar avanços para sua localidade. É um trabalho árduo e lento, que, aos poucos, vai semeando os frutos para colhê-los. Assim, a presença da igreja e das outras instituições é importante para que os sertanejos não se sintam sós e desamparados.

As famílias sertanejas, em sua maioria, assumem o papel de principais responsáveis pela educação dos filhos, por influenciarem nos hábitos, costumes, valores e comportamentos das crianças, além de exercerem ações socializadoras na perspectiva de articulação, criada a partir do local, e (re)valorização do trabalho com a terra. A ideia de uma educação básica e específica para o sertão, partindo do cotidiano e dos anseios da comunidade para a construção de uma educação popular, a considerar as singularidades dos modos de ser, sentir, ver e viver do sertão, bem como a emancipação dos estudantes quanto ao seu papel no mundo.

Freire (2021), no seu livro *“Professora sim, Tia não”*, expõe que ser professor não é ser substituto dos pais ou babá, pois educar ultrapassa o ensinamento de boas maneiras, de ensinar as letras e a escrita, é criar condições para que os estudantes tomem consciência como cidadãos no mundo. Ao ensinar as crianças a serem cidadãos no mundo, a participação da família, comunidade e escola, é imprescindível para potencializar a aprendizagem. Logo, essas instituições não podem abster-se do seu papel na formação educacional, sob o risco de obstaculizarem o aprendizado e desenvolvimento sociocognitivo dos discentes.

Nas escolas do sertão, quase não se vê a ausência dos pais. Existe uma consciência das responsabilidades do governo com o sistema educativo, mas não deixa exclusivamente por conta dele, e a comunidade ajuda no que for necessário e

possível para o funcionamento das escolas, pois, os sertanejos tem uma relação de proximidade com a escola. Na “*bodega*”, na igreja, na casa do vizinho, no futebol, é possível ter notícias dos alunos. Isso é positivo, pela relação de proximidade entre a escola e a comunidade. Os professores que pertencem à comunidade em que a escola está, sentem-se orgulhosos do ofício, além de conhecerem a família de todos os estudantes. A relação que tem no âmbito escolar e familiar é de pertencimento; os docentes de hoje foram os alunos de ontem e são colegas dos seus professores; são, também, professores dos filhos dos seus amigos. Além de muitos participarem das reuniões escolares, o compromisso das famílias é louvável. Se falta água nas escolas, as famílias providenciam para que as atividades pedagógicas não paralisem; muitos doam alimentos para a merenda escolar quando sabem que não há determinado alimento na escola; se uma cerca está estragada, os pais fazem o conserto; se não há merendeira por alguma razão, algumas mães se oferecem para colaborar na cozinha da escola.

Todavia, a despeito da participação da maioria dos pais, ainda existem aqueles que pouco participam do cotidiano educativo dos filhos. Esse é um dos desafios que precisa ser trabalhado pelas escolas. De modo geral, Leonardo percebeu que as famílias do sertão são comprometidas, colaboram mais para a ampliação intelectual dos seus filhos e são mais empenhadas no processo formativo dos alunos do que aqueles que estão na cidade.

A participação da família e da comunidade, consciente para a abertura de trocas de experiências, por meio de uma parceria engajada e significativa, porque a escola não funciona isoladamente, e sim por meio de uma construção coletiva. Tal cenário concorre para o comprometimento das ações democráticas e participativas no ambiente escolar e o desempenho das crianças na execução das atividades. A interação entre família, comunidade e escola favorece aos estudantes um trabalho educativo e a ampliação de horizontes com atividades pedagógicas bem-sucedidas, capazes de estimular as crianças a conhecerem os seus direitos e deveres, bem como saber participar democrática e ativamente na sociedade. Assim, a comunidade necessita, “[...] através dos pais dos alunos, das lideranças e das organizações populares, compartilhar com os educadores a responsabilidade pela condução da escola, pois a educação é responsabilidade da família e da escola conjuntamente” (PILETTI, 1994, p.230).

As escolas do sertão precisam fortalecer o vínculo e a interação com a vida e o trabalho dos educandos e/ou o trabalho dos seus familiares, aproveitando seus prévios conhecimentos para potencializar a aprendizagem escolar, uma vez que os familiares do sertão possuem o grande desejo que os filhos e filhas tenham um futuro promissor, seja no sertão, seja na cidade. Para isso, é necessário que o sistema educacional proporcione “um futuro em que as crianças disponham de um sistema de ensino público efetivo e eficiente, onde possam se sentir seguras e capazes [...]” (REIS, 2010, p. 41).

Em vista disso, Leonardo destaca que a participação da escola, família e comunidade tem o condão de garantir um ambiente favorável no envolvimento ativo por parte dos estudantes. Isso ocorre quando os envolvidos reconhecem na figura dos discentes as personagens principais do processo educativo para a formação de cidadãos. Formar cidadãos conscientes da sua posição do mundo como sujeito histórico, social e participativo é uma das várias atribuições da educação sertaneja.

A escola, nessa trama, encontra-se nas suas contradições históricas da formação social, cultural, econômica e ambiental. Por isso, a partir do aprofundamento dos estudos e das intervenções, há consciência social e fortalecimento da dinâmica participativa da comunidade, família e escola. Conseqüentemente, essas instituições passam a ter mais habilidade para estabelecer parcerias com organizações não governamentais e o poder público. Com efeito, o papel das famílias e da comunidade no processo educativo é essencial na concepção de pessoas mais justas, democráticas, cidadãs e na sua formação e qualificação para o trabalho. Nesse aspecto, a família, a escola, a comunidade e o sindicato dos trabalhadores sertanejos comungam de funções relevantes que não podem ser reduzidos ao discurso liberal.

Caberia aos sindicatos a promoção de reuniões com secretários de educação e agricultura para fomentar ações sobre a importância da agricultura familiar na escola e comunidade; fomentar parcerias para incluir os produtos produzidos na merenda escolar e também a participação ativa do cotidiano escolar, nos fóruns e conselhos educativos. Por parte das escolas, caberia promover reuniões com a comunidade e com colaboradores, sindicatos, profissionais e outras instituições que colaborem para o fortalecimento da agricultura familiar, a fim de (re)construir a identidade escolar com os modos de ser, viver e sentir o sertão.

Além disso, outras inquietações nas comunidades sertanejas podem ganhar existência acadêmica e social. Com a leitura do livro *“A Floresta e a Escola”*, de Marcos Reigota (1999, p.72), Leonardo percebeu que os sertanejos têm um espaço fértil à medida que (re)interpretam a sua história, a história do seu país, do lugar onde vivem. Situações como essas escancaram “[...] a necessidade de se rever as raízes da formação cultural brasileira e de repensar a nossa identidade como povo diante da fragmentação das identidades nacionais como processo de globalização que vivenciamos”.

A educação sertaneja vincula-se ao projeto social do sertão que alude à desconstrução das desigualdades, injustiças sociais, ao acesso à terra, pela produção, por financiamento, pela educação, ou seja, pela produção do território. E esse projeto não se consolida sem o enfrentamento da visão hegemônica pelos povos do sertão. Pensar a educação sertaneja como um processo construtivo contra-hegemônico e de resistências à exclusão e dominação possibilita que os camponeses do sertão sejam protagonistas de seus próprios projetos educativos e emancipatórios. As escolas do campo, diferentemente das escolas rurais, não são instrumentos de dominação, mas de apropriação dos povos, pelos povos e para os povos do campo, são um ato democrático. Já que são idealizadas pelos sertanejos, estão além da produção de saberes que atendam as demandas neoliberais, elas têm como fundamento a adequação aos signos do sertão, na medida em que esses tem suas raízes para além da cidade.

Assim, as propostas das escolas do sertão aproxima-se das escolas ecologizadas. De acordo com Marcos Reigota (1999) a conexão com “a chamada cultura popular tem fundamental importância, assim como as chamadas culturas eruditas e científicas”. Para isso, é necessário o estabelecimento de diálogos entre diferentes saberes e conhecimentos e também de representações de tempo, espaço e relações com a natureza que se dinamizem em ações estimulantes para mudanças concretas no cotidiano.

1.3 Todos juntos e misturados

*Não sei... Se a vida é curta
Ou longa demais pra nós,
Mas sei que nada do que vivemos
Tem sentido, se não tocamos o coração
das pessoas.*

Cora Coralina

Pelos caminhos do sertão, Leonardo viu a existência de salas de aulas multisseriadas, e não há um consenso, ou os professores amam ou odeiam trabalhar com essa modalidade. O que é muito difundido na cidade, por alguns professores do sertão e das universidades, é que a multisseriação é um engodo, que não funciona e é perda de tempo.

As escolas sertanejas multisseriadas localizam-se em pequenas e longínquas comunidades sertanejas, geralmente possuem pouca infraestrutura e não possuem prédio próprio. Às vezes, funcionam em igrejas, casas de moradores ou nos quintais, debaixo dos pés de pequis, de mangas, em contato com a natureza. Hage (2011) aponta que a grande parte dessas escolas tem apenas uma sala de aula, um número insuficiente de carteiras, ausência de banheiros, refeitório, local para armazenamento da merenda e outros recursos necessários, além de não haver um profissional exclusivo para a gestão/direção e coordenação pedagógica, devido à falta de profissionais para atuarem nessas atribuições

Memórias...

Ká é uma estudante de um curso de licenciatura na universidade. Para ela, a educação acontece em qualquer lugar, em casa, na igreja, na sociedade, em contato com o mundo, e o fato de estarem todos juntos e misturados favorece o encontro com a diversidade de saberes, de aprendizagens, de troca de experiências cotidianas e a interação pode acontecer significativamente nas atividades socializadoras. As cooperações entre os colegas que estudam em níveis mais e menos avançados estimulam as trocas de ideias e de posicionamentos dos modos de ver o mundo mediado pelo mundo e interagindo com as professoras.

Nas salas multisseriadas, a ajuda pode acontecer mutuamente e o estímulo à leitura se desenvolve em contato com aqueles que já conhecem as letras, os sons e os fonemas... Os conteúdos podem ser trabalhados de modo a interagir com as

necessidades dos estudantes e as professoras podem não favorecer a competição para saber quem era o melhor, pois ninguém tem o mesmo ritmo de aprendizagem e o trabalho em grupo. Além de envolver, desenvolve um conjunto de capacidades que dialogam com os modos de ser, viver sentir o mundo.

Ká lembra com muito afeto da professora Nonatinha, pois foi a única no ensino fundamental que se importou com ela. Em suas lembranças, o ambiente da aula da professora era um espaço de trocas diárias de experiências continuamente.

As aulas aconteciam no refeitório da escola, por serem um ambiente com boa luminosidade, menos precário e quente do que na sala de aula, e tinha uma linda visão do Cerrado. A brisa era motivo de inspiração para permanecer nas aulas, o cantar dos pássaros também.

A amorosidade da professora era encantadora, a didática era envolvida pela boniteza de ensinar. Paulo Freire já nos advertia que o ato de ensinar não se resume ao esforço de apenas transmitir o saber acumulado de uma geração a outra. Ensinar não é transmitir conhecimento, não é ver os estudantes como sujeitos subalternos e neutros, em que os professores escrevem nas linhas das suas vidas.

A professora Nonatinha me fez ver a boniteza da criação, do entendimento de mundo sem perder o rigor científico dos conteúdos, valorizou os conhecimentos trazidos de casa e com eles proporcionou diálogos e trocas de experiências no processo de ensinar e aprender.

Nas aulas de linguagens, a professora partia do princípio de que existe um movimento entre a realidade, a linguagem e as formas de apreender o mundo; ensinava as formas de capacitar com as leituras e com as pronúncias das palavras e das formas de escrever.

Ela, em uma das aulas, dinamizou a promoção da integração entre os estudantes para potencializar o relacionamento interpessoal dos estudantes e as formas de entender o mundo. A professora solicitou que a turma organizasse um círculo e explicou a oportunidade de aprender um pouco sobre o mundo um dos outros, pediu para que segurássemos a mão de um dos colegas que estivesse do lado. Após as duplas estarem com as mãos dadas, a professora fez par com um dos alunos, o Tião, que tinha uns 9 anos de idade.

Ela iniciou com a seguinte pergunta: “Como você vê o mundo hoje?” os alunos iam falando e todos da turma íamos ouvindo atentamente como o mundo era visto por cada pessoa...

Chegou a minha hora de falar como eu via o mundo naquela época: “*O mundo que vejo é meu, é um mundo de belezas, de brincadeiras no riacho, do trabalho do meu pai na roça e do cantar da minha mãe enquanto faz o almoço e eu, debaixo do pé de manga, fico fazendo a lição. O meu mundo pode ser o mesmo mundo seu ou de todos nós*”, foi mais ou menos isso que respondi.

Depois que um dos integrantes e todas as duplas falaram como enxerga o mundo, o colega que estava segurando a mão do outro foi solicitado que falasse, pela professora, como entendia o mundo do seu colega.

Todas as explicações foram feitas, das mais elaboradas as mais simples. No final daquela etapa, a professora falou como ela via o mundo e mostrou como via os

mundos da turma. No final, ela separou a turma; os mais avançados deviam fazer uma redação sobre como a turma via o mundo, e aos menos avançados ela solicitou que fossem desenhadas as formas como viram o mundo.

Enquanto parte dos alunos desenvolvia as capacidades imaginativas e interpretativas por meio do desenho, os demais produziam textos orientados pela professora. Como éramos uma turma pequena, a atividade foi bem produtiva.

Nessa aula, a professora pôde trabalhar a importância de ouvir, de se posicionar sem medo de críticas, as capacidades de entendimento e de interpretação das falas. Em cada uma das palavras ditas, pude conhecer um pouco do dia a dia das crianças e esse movimento nos proporcionou ser pessoas mais reflexivas.

Ah, já ia me esquecendo, meus colegas tinham entre 7 e 10 anos, e eu era a única aluna que tinha 13 anos e muita fome pelo saber...

A leitura dessa narrativa demonstra que a interação da sala multisseriada é intensa, mas depende do planejamento e da capacidade dos professores em trabalhar com a diversidade e com procedimentos técnicos que minimizam as diferenças de atividades, agregando os estudantes em conformidade com os níveis de conhecimentos que podem ser construídos e potencializados. No primeiro momento, a professora trabalhou com todos juntos e misturados, e, no exercício de fixação da aprendizagem, as turmas foram separadas e a professora fez o acompanhamento individualizado com a turma. Embora a competência ortográfica e interpretativa dos alunos não seja igual, existiu a colaboração entre as crianças na atividade de socialização e de perceber o mundo onde vivem.

No cotidiano escolar, emergem novas práticas pedagógicas, que denotam outros sujeitos, outras formas de ver e estar-com-o-mundo. Esses sujeitos são alvo do processo de aprendizagem e precisam de professores capacitados e comprometidos com a multisseriação, a fim de torná-los sujeitos dinâmicos (ARROYO, 2012). A extensão educativa é coletiva e dialógica e de um ensino pensado para as diversas realidades do campo, em que o currículo se torna um elemento vivo e historicamente situado (VEIGA, 2006), no qual todos que estão juntos e misturados tenham condições de aprender.

Os estudos de Miguel Arroyo (2006) e Salomão Hage (2014) apontam que não há apenas aspectos negativos, se for entendida e aliada como organização escolar, e não somente como único fim para proporcionar o ensino-aprendizagem. Existem muitas possibilidades de pensar o espaço onde estão todos juntos e misturados, isto é, não corresponde ao discurso pessimista que o associa ao

fracasso da educação sertaneja. Ademais, presenciou que, em escolas do sertão, principalmente aquelas distantes da sede, é comum os professores assumirem as funções de preparação da merenda e até da faxina.

É fato que as escolas do sertão não guardam muitas semelhanças com as da cidade, visto que suas formas de lecionar são distintas. Mesmo assim, os cursos de licenciatura, com exceção do curso de Educação do Campo, não capacitaram os egressos para atuarem no sertão. Há também professores contratados, por concurso público ou por processo seletivo simplificado, que não conhecem a rotina das comunidades do campo. Isso porque moram na cidade e vão diariamente para as comunidades do sertão, ou passam a semana no sertão e voltam para a cidade nos finais de semana, feriados e férias. Esses professores que não pertencem à comunidade e não vivem no sertão podem acabar reforçando a precarização do ensino sertanejo. Esses professores, em sua maioria, comungam do pensamento de que trabalhar em salas multisseriadas é praticamente um “castigo”.

1.4 Ficar, ir ou desistir? Eis a questão!

*E a vida prosseguia. Humilde e brava.
Difícil e deserta, naquelas plagas longínquas.
Vida dura, de muita labuta.
Trabalho infindo. Vida cansada.
Sim, era vida cansada.
E seguia que seguia.*

Murilo Costa

Histórias ocultas que atravessam as vidas dos estudantes e dos professores anônimos reflete na escolha das profissões, na continuidade dos estudos nas universidades, na insistência em ir ao encontro dos seus sonhos e não desistir dos inéditos-viáveis, mesmo apresentando uma tênue linha com as situações-limites (FREIRE, 2014) no cotidiano.

A primeira micronarrativa ficcional apresenta os fragmentos de vidas ocultas que revelaram histórias secretas que inspiraram alguns estudantes a serem professores. A segunda micronarrativa apresenta alguns motivos da desistência do sequenciamento dos estudos.

Fragmentos de vidas reunidos que revelam histórias ocultas - Pai, mãe... Quero ser Professor!

“Pai...Mãe... quero ser professor!” É o que ecoou pelas potentes vozes dos estudantes egressos das escolas sertanejas.

Muitos estudantes escolheram ser professores porque, inspirados nas práticas pedagógicas dos seus antigos professores, vivenciaram os sabores da docência. Ser um bom professor não é apenas ensinar, é despertar a curiosidade para entender o dia a dia e conectar com as teorias já estabelecidas. Ser professor é conscientizar-se cotidianamente!

Conscientizar inexistente fora da práxis, sem a ação-reflexão. A práxis desvela e transcende a realidade. A ação dos professores, quando envolta em ações dialéticas, possibilita a relação consciência-mundo. Isso é um compromisso histórico, político e pedagógico.

Assim, para muitos estudantes, os professores marcantes são aqueles que, além de terem um conhecimento aprofundado dos conteúdos, são agentes que não deixam o amor pela profissão se transformar em tédio, que ajudam os estudantes a alcançar a compreensão das coisas e dos fatos.

Ser professor pode motivar as aspirações de (re)construir um mundo melhor e mais justo. São sujeitos que, apesar da pouca valorização, insistem na formação dos discentes, ensinam e aprendem ao mesmo tempo. Esses profissionais têm o poder de impactar o presente, de vislumbrar a construção de futuros sonhados e têm nos estudantes companheiros de jornadas, pois todas as profissões são importantes, mas nenhuma outra é mais importante do que a do professor, cujo papel é imprescindível para fazer com que as pessoas se transformem e transformem o mundo. Os docentes são capazes de despertar sonhos, sensibilizar para as preocupações urgentes na economia, na política, na sociedade, no meio ambiente e nos diversos tipos de conhecimento.

Ser professor é movimentar-se em *devires-viáveis*, é professar, professorar e profe(sonhar).

Pai, mãe... Quero ser professor! Eles desempenham importantes papéis nas vidas das pessoas, de valor incalculável. A propósito, há estudantes que, por falta de oportunidade, acabam optando pela docência com o intuito de, posteriormente, fazer outro curso de graduação e, na práxis profissional, acabam sendo mordidos pelo bichinho chamado ‘bicho pedagógico’, que nos faz apaixonar pela arte de ensinar e aprender.

A profissão de professor é a personificação da boniteza, “já que mais importante do que o conteúdo ensinado é o modo relacional que se vai imprimindo na subjetividade do aprendente” (FERNÁNDEZ, 2001, p. 29).

É compreender que ensinar e aprender não ocorrem fora da procura, da

alegria e da boniteza. Do mesmo modo, o ensino dos conteúdos é ter coerência no viver – a coerência entre o que é dito, o que é escrito e o que é feito –, pois não estão no currículo dos cursos de formação de professores os modos de “ensinar-aprender a sermos humanos” (ARROYO, 2000, p. 55).

Ser professor é sonhar com mundos-possíveis e agir-refletir para que o mundo se transforme. Ser professor é viver na intensidade do devir-professor com o seu tempo e com ações emancipadoras.

Por esses e por tantos outros motivos que serão construídos nos inéditos-viáveis é que alguns estudantes optaram por ser professores por viver, compreender e dialogar com diversos mundos. É querer dizer: ***Pai, mãe, sou professor!***

A desistência dos estudos escolares

Nas comunidades onde não há oferta do ensino médio, aqueles que desejam prosseguir os estudos teriam que ir para a cidade. Ir para a escola urbana não era uma atividade fácil, pois não era sempre que os pais poderiam levá-los; outras vezes, iam para a rodovia pegar carona com caminhoneiros, outros ficavam à espera do ônibus escolar. Era desafiador, desestimulante e cansativo chegar à escola. Não era sempre que havia ônibus, o caminho era longo, alguns estudantes chegavam cansados e dormiam na aula. Outros pensavam que era melhor sair da escola e ficar trabalhando no sertão, pois acreditavam que seria melhor para eles e melhor para a escola, que não teria alunos improdutivos.

Para aqueles que não tinham condições de sequenciar os estudos ou para os que não os desejavam prosseguir, independente do motivo, os rapazes iam trabalhar no sertão com as suas famílias ou nas atribuições mais simples nas fazendas do agronegócio. Já para as moças, algumas procuravam “amigar” e não demoravam em engravidar. Uma delas casou grávida e reclama que é mais difícil associar um horário que atenda às suas necessidades, pois cuida dos pais, do marido, dos filhos. Para ela, a escola ainda tem horários muito rígidos e ela acaba por priorizar o que é mais importante no momento. A maternidade e o cuidado com os pais ocupam um tempo considerável e isso precisa ser levado em conta pela equipe pedagógica da escola, tendo em vista a realidade dessa estudante, por exemplo, a adaptação das atividades escolares e a possibilidade de elas levarem os filhos para a escola.

Aqueles e aquelas que vão para a cidade estudar afirmam que os conteúdos das escolas não estão contextualizados com os interesses, os anseios e as expectativas para envolvê-los na ação educativa, são sujeitos educativos em contato com os professores e a comunidade, bem como em diálogos críticos e reflexivos. A escola não oferecia uma proposta significativa com a realidade dos discentes, a escola não tinha muito para oferecer e o que era apresentado pouco era utilizado na vida e menos ainda no cotidiano profissional, o que havia na aula

era apenas uma teoria sem sentido para eles.

Assim, o currículo da escola da cidade poderia até ser vivo, que se movimenta e se adapta ao ambiente dos estudantes da cidade. Mas, para algumas pessoas que vinham do sertão, o currículo escolar era algo imposto e estabelecido e pouco dialogado com a realidade dos estudantes do sertão, salvo alguns professores que, utilizando de formas interdisciplinares e transversais, tentavam dialogar com a diversidade de interesses dos jovens. O ambiente da escola, o acolhimento, a atenção com as diversidades culturais e com o projeto de vida que os estudantes vão construindo são elementos decisivos para seguir ou não com seus estudos.

O desafio das escolas da cidade é considerar nos seus espaços de aprendizagens a abertura da diversidade, do multiculturalismo, de um ensino que proporciona a emancipação das pessoas. As escolas não podem fechar seus espaços para os estudantes se refugiarem em si, nos seus desejos e sonhos, as escolas precisam potencializar os inéditos-viáveis dos estudantes e não apenas ser uma instituição autoritária e, de certa forma, promover um ensino opressor.

Vários são os motivos para os estudantes seguirem os estudos ou deles desistirem. No que se refere a renúncia das atividades escolares, Leonardo aponta que as longas distâncias, a falta de transporte, a precariedade física das escolas, fazem com que muitos professores não veem no processo educativo a boniteza em ensinar, os estudantes não conseguem ver na escola um ambiente onde pode ser revelar como eles são. Há, também, aqueles que deixam de estudar para trabalhar, para casar e ter que cuidar da família, a distorção entre idade-série, entre outros que podem surgir nas intenções. Sobre isso, Arroyo (1997) apontam um jogo de empurra-empurra, em que a família, a escola, o estudante, os políticos não assumem a sua parcela de culpa. A escola da atualidade não pode estar apartada da vida dos estudantes e do cotidiano da comunidade. A escola precisa se livrar do ciclo vicioso de uma formação bancária descontextualizada, estática, desestimuladora e não criativa.

As escolas necessitam considerar o cotidiano dos estudantes em sua diversidade na busca pela equidade de oportunidades e modos de não exclusão social, uma vez que é corriqueiro que alguns discentes abandonem os estudos para casar, cuidar da família. Outros estudantes resistem e insistem e veem como ação revolucionária o ato de estudar, mesmo enfrentando diversidades, dificuldades que são encaradas como um projeto de vida, de autonomia e de liberdade. Além disso, Arroyo (1993) destaca que as escolas das classes trabalhadoras têm apresentado

dificuldades em todos os lugares por não considerarem a diversidade corriqueira dos estudantes.

A intenção aqui não é apontar o culpado pela opção de não estudar ou de abandonar os estudos, e sim apresentar duas breves histórias ocultas que atravessaram a vida dos professores e estudantes anônimos, em seus vários contextos e escolhas, que se refletem em ficar, ir ou desistir! Os projetos e percursos de vida dos estudantes são relevantes para que o processo educativo se concretize no ambiente escolar. Para isso, a parceria entre a escola, a família e a sociedade/comunidade se concretiza em uma rede de apoio para o processo pedagógico. Isso reforça a importância de dar atenção às peculiaridades dos estudantes e a uma proposta curricular que repense o excesso de conteúdo, insira novos conteúdos, a serem trabalhados de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, de modo a contextualizar o cotidiano escolar com o cotidiano vivido pelos estudantes e permitir, de fato, ações pedagógicas conscientizadoras e autônomas.

2 AS ESCOLAS PENSADAS NO SERTÃO PARA O SERTÃO

As escolas agrícolas criadas no período imperial não são, apesar de frequentemente confundidas por muitas pessoas, o mesmo que escola família agrícola. Ambas foram fundadas em contextos sociais e tramas políticas diferentes, logo o ensino ofertado também o é. As escolas agrícolas foram fundadas na transição dos séculos XIX para o XX, com uma proposta pedagógica com tendência para o empirismo. Não se tinha, no Brasil, profissionais conhecedores das práticas científicas da agricultura e do sistema agrícola, que possuíam como força motriz a mão de obra escrava, exportadora de matérias-primas e importadora de produtos manufaturados. Já as escolas famílias agrícolas são marcadas pelas tramas dos conflitos, pelas resistências dos povos do campo por lutarem para permanecerem na terra, mesmo com as forças hegemônicas nos rincões do Brasil.

A leitura do artigo “*Primeiras escolas agrícolas no Brasil: limites e falências (1877-1936)*”, de Rodrigo Molina (2012), trouxe a lume cinco tramas da dinâmica agrícola do Brasil no século XIX e início do século XX: 1. Não era necessário investimento na educação agrícola, pois havia abundâncias de terras férteis e não se preocupavam com o manejo e a conservação do solo; 2. A classe hegemônica latifundiária substituiu a mão de obra escrava pela de imigrantes pobres da Europa; 3. Atraso técnico e tecnológico agrícola, com uma agricultura arcaica e não científica; 4. Visando soluções rápidas para os problemas agrícolas que iam surgindo, a classe dominante decidiu trazer profissionais de outros países, visando soluções rápidas e mais baratas; isso implicou o não investimento nas escolas agrícolas; 5. O absenteísmo, haja vista que os latifundiários, movidos pela cultura ‘civilizatória’, foram para a cidade e colocaram a propriedade sob comando de um gerente.

As experiências da primeira EFA no Brasil ocorreram no Espírito Santo, com a proposta da Pedagogia da Alternância, que teve sua origem na criação das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs) ou Casa Familiar Rural (CFR)⁶⁰ no sudoeste da França, em 1935, impulsionada pelas insatisfações de agricultores sindicalistas e dos seus

⁶⁰ As CFRs seguem o modelo francês e sua predominância ocorre na Região Sul do país, sobretudo no Paraná, de modo a diferir das EFAs predominante no Nordeste. No estudo encomendado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, [...], o número de CFRs e EFAs/ECORs correspondia a 117 e 146 centros educativos, respectivamente. Para cada CEFFA a ser criado, forma-se inicialmente uma associação, que se incumbirá pela gestão pedagógica (SILVA, 2018, p. 92).

filhos, que estavam sequiosos com a educação hegemônica naquele período, a qual não considerava as necessidades do campo (QUEIROZ, 2007).

A expansão mundial das *Maisons Familiales Rurales* teve como consequência a divulgação e notoriedade da Pedagogia da Alternância. No Brasil, a proposta de educação com auxílio da Pedagogia da Alternância teve a denominação de Escola Família Agrícola, baseada no modelo italiano de educação. No entanto, em território nacional, o movimento de origem francês iniciou no Nordeste com a implantação da primeira CFR em Alagoas, em 1981 (RIBEIRO, 2008).

Queiroz (2005) atesta que os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) designam as instituições que aderiram parcialmente ou completamente à proposta Educativa da Alternância. Coligam diversos tipos de associações constituídas pela proposta da Pedagogia da Alternância. Alguns centros assumiram a terminologia CEFFA, porém a sua atuação educativa não é alterada em relação às EFAs. Outrossim, a datar de 2021, alguns centros admitiram a nomenclatura CEFFA, porém a sua atuação educativa não alterou em relação às EFAs e CRFs. Adiciona-se a esses centros, conforme Silva (2018, p. 92):

Casas das Famílias Rurais (CdFRs), Casas Familiares do Mar (CFMs), Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR), Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas Populares de Assentamentos (EPAs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs).

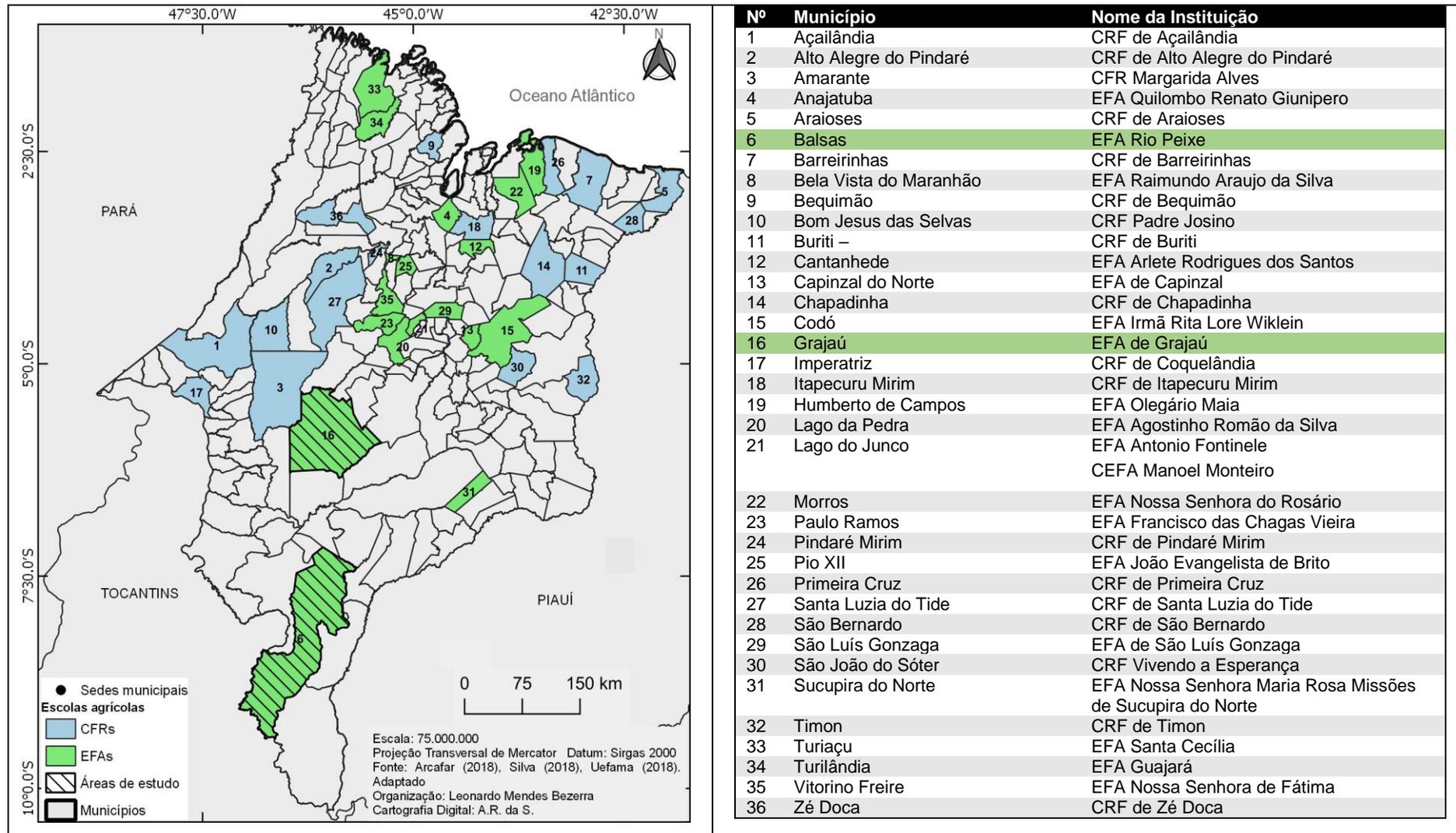
Existem diferenças⁶¹ entre as EFAs e CFRs, mas isso não é objeto de estudo desta pesquisa, mas que o que as aproxima é a articulação entre a escola e a comunidade/trabalho, o que permite ações educativas que consideram o cotidiano dos estudantes em suas múltiplas visões, sentimentos, sensações e produções de

⁶¹ As Casas Familiares Rurais têm sua origem na proposta educativa francesa, trabalham em parceria com o poder público; geralmente o público-alvo são jovens de ambos os sexos, a partir dos 14 anos de idade. As CFRs localizadas no Sul do Brasil geralmente recebem apoio financeiro das prefeituras locais e, no Nordeste do Brasil, estão atreladas às lutas de resistência dos movimentos sociais e são acentuadas pela formação técnica dos agricultores e filhos dos agricultores. As EFAs originaram no Brasil com base nas escolas italianas, têm ligação com movimentos religiosos, sociais e sindicais; originalmente ofertam o ensino fundamental, mas não excluem a formação de nível médio e técnico. O estudo de Marcos Nicolau Santos da Silva assevera que atualmente a “manutenção financeira das escolas famílias do Maranhão depende de recursos dos governos estadual e municipal. A instabilidade desse apoio público, em muitos casos, pode levar à precarização das instalações e descontinuidade das atividades, uma vez que os recursos do estado são destinados ao pagamento de salários de monitores/professores e alguns municípios dão suporte à alimentação escolar e disponibilização de servidores para as demais tarefas.” (SILVA, 2018)

conhecimentos, além de desenvolver as capacidades emancipatórias, que implicam educar pessoas livres para decidirem se permanecem ou deixam o sertão.

O mapa e o quadro que segue apresenta a localização das instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância, com destaque para a EFA Rio Peixe e EFA de Grajaú, por serem instituições com as quais Leonardo teve contato.

Mapa da localidade das EFAs e CRFs no Maranhão



Fonte: Organização própria com base em Arcafar (2018); Silva (2018); Uefama (2018)

2.1 Existências e resistências

*Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer*

Geraldo Vandré

As tramas para a fundação de EFAs frequentemente são frutos de insistência e resistência materializadas de modo conscientizante⁶² nas relações humanas com-o-mundo e com-as-pessoas, que se organizam em um sistema de ações coletivas orientadas por significados plurais, compreendidos por Leonardo como movimento social⁶³.

O movimento social é uma ação educativa por formar “[...] novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo” (ARROYO, 1999, p. 10). Assim, os movimentos sociais transitam em espaços pouco ou não consolidados em um determinado contexto sociopolítico e econômico-cultural, muitas vezes sob a ótica marxista de sindicatos, igrejas, ligas camponesas, Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, entre outros atores que se constituem essencialmente através das categorias classe social ou lutas de classes.

A dinâmica da criação das EFAs, resultado das reivindicações e dos movimentos camponeses, apoiada pelos sindicatos e pela igreja, é que no Brasil a sua implantação originou no final da década de 1960, palco da ditadura civil-militar e de políticas educativas pouco eficazes quanto às necessidades dos povos do campo, que tinham a economia voltada para a produção agropecuária patronal, pautada na ciência, na sofisticação das técnicas e tecnologia para atender ao

⁶² Conscientizar é tomar posse da realidade, é saber que estar-no-mundo e com relações-com-o-mundo. A dinâmica de estar-relacionar no-mundo e com-o-mundo é que desenvolve a tomada de consciência, quando a pessoa assume o papel peculiar de (re)significar. Para Paulo Freire (2021) existem dois tipos de consciência: crítica, que é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais”; e a ingênua, em que existe a crença superior aos fatos, “dominando-os de fora, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”

⁶³ “Um objetivo para os movimentos sociais?”, o movimento social é [...] um sistema de ações que liga orientações e significados plurais. Uma ação coletiva singular ou um evento de protesto, além disso, contém tipos diferentes de comportamento e as análises têm de romper sua aparente unidade e descobrir os vários elementos nela convergentes e possivelmente tendo diferentes consequências.” (MELUCCI, 1989, p. 56).

mercado externo. A primeira experiência pedagógica da alternância ocorreu no Espírito Santo, e o movimento continuou na Bahia e no Amazonas, em meados da década de 1970. No Maranhão, a primeira experiência ocorreu em 1984 na EFA, no município de Poção de Pedras e em Coroatá. Já a primeira Casa Rural Familiar iniciou as atividades em 1996 em Imperatriz (ALMADA, 2005).

A implantação das EFAs no Sertão Maranhense possui forte ligação com os movimentos sociais sertanejos que reivindicavam o acesso à educação com uma proposta pautada na Pedagogia da Alternância. Essa pedagogia favoreceu e fortaleceu o “[...] desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo” (CALDART, 2011a, p. 104).

Foto da EFA de Grajaú



Fonte: Foto de autoria própria

Foto da EFA Rio Peixe em Balsas



Fonte: EFA Rio Peixe (2021)

A educação sertaneja contrapõe o processo histórico de dominação e a Pedagogia da Alternância não apenas instrumentalizou a comunidade sertaneja, foi além ao permitir a tomada de consciência histórica, crítica e cotidiana na liberdade de pensar e agir no pleito de justiça social. As EFAs foram, ainda, uma resposta às dificuldades⁶⁴ cotidianas do sertão, como o êxodo rural, bai-

xa qualidade de vida, pouco acesso às escolas pelos filhos dos agricultores e escolas rurais descontextualizadas do ambiente do campo, por serem réplicas das escolas urbanas. As primeiras EFAs, segundo Queiroz (2011), surgiram ofertando o nível fundamental e, na década de 1970, implantaram o ensino médio.

⁶⁴ Os agricultores franceses estavam insatisfeitos com a quantidade das escolas rurais e pela evasão escolar, por não ter um ambiente de ensino que considerasse os modos de viver no campo, por exemplo, calendário diferenciado para camponeses, uma proposta pedagógica de ensino que atendesse as necessidades dos camponeses. Daí surgiu a pedagogia da alternância como uma proposta que formasse os estudantes para a vida e para a profissionalização (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003)

O caráter educativo dos movimentos sociais do sertão e para o sertão reforçou a criação de escolas com singularidades nos diversos ambientes. Agregado a isso, ocorreu o movimento por uma educação que afastasse da postura urbana e que o termo “rural” fosse substituído por “campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999). Neste estudo, por exemplo, adota-se o termo educação sertaneja. Dessa maneira, embora essa educação não tenha sido indicada explicitamente em todas as Constituições Federais do Brasil e em todas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação, Leonardo acredita que a legítima educação [do sertão] precisa ir além do que é prescrito nas legislações citadas.

Educação Sertaneja

Escola Família Agrícola “Rio Peixe”

A chegada da agricultura mecanizada e científica à região de Balsas trouxe disputas, insistências e resistências em Balsas. Muitas famílias abandonaram suas terras por forças hegemônicas que disputavam o poder pela posse, outras foram expulsas das suas terras para ceder espaço para o agronegócio.

Algumas famílias, por intermédio da atuação da Associação Camponesa e das ações do irmão comboniano Bruno Haspinger, não abdicaram de suas terras, mesmo não existindo registros que comprovassem a posse.

Nesse processo, idealizou-se a fundação de uma escola para ofertar educação àquelas pessoas que não tinham oportunidade de estudo. A concepção de assentamentos rurais na microrregião dos Gerais de Balsas certificou às famílias de algumas comunidades o título de escrituração de terras, emitido pelo Iterma. A Comissão Pastoral da Terra, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Associação Camponesa apoiaram a criação da escola como um reforço para a territorialização do local.

Com a leitura do artigo *“Caminhos da sustentabilidade: análise preliminar das práticas pedagógicas e o ensino-aprendizagem dos alunos na Escola Família Agrícola Rio Peixe – Balsas/MA”*, de José Conceição e José Rodrigues (2012), e a tese de Roberto de Sousa Miranda (2011), intitulada *“Ecologia política da soja e processos de territorialização no Sul do Maranhão”*, entende-se que a criação da escola ocorreu em um contexto no qual a comunidade de Porto do Isidoro temia novos conflitos e queria garantir aos filhos uma educação diferenciada. Com isso, foi criada a Associação de Pais e Mestres, com vistas a materializar a territorialização da esperança.

A escola EFA Rio Peixe, situada a 250km da cidade de Balsas, atende às expectativas das famílias por valorizar os conhecimentos empíricos dos sertanejos, tem a Pedagogia da Alternância como eixo articulador, teórico e metodológico do movimento, cuja base é o engajamento e o compromisso social,

que abrangem as dimensões culturais, agropecuárias, políticas, sociais, agroecológicas e ambientais. Indiscutivelmente, a educação do sertão direcionada à realidade da comunidade e dos estudantes contribuiu para a qualidade de vida das famílias sertanejas, por visar à ampliação local no concernente à saúde, à agropecuária, à produção de alimentos e ao abastecimento dos mercados.

Essa proposta me fez recordar da letra da música “Não vou sair do Campo”, (<https://www.youtube.com/watch?v=fEMlQUsdKpc&t=37s>), de Gilvan Santos:

Não vou sair do campo
 Pra poder ir pra escola
 Educação do campo
 É direito e não esmola
 O povo camponês
 O homem e a mulher
 O negro quilombola
 Com seu canto de afoxé
 Ticuna, Caeté
 Castanheiros, seringueiros
 Pescadores e posseiros
 Nesta luta estão de pé
 Cultura e produção
 Sujeitos da cultura
 A nossa agricultura
 Pro bem da população
 Construir uma nação
 Construir soberania
 Pra viver o novo dia
 Com mais humanização
 Quem vive da floresta
 Dos rios e dos mares
 De todos os lugares
 Onde o sol faz uma festa
 Quem a sua força empresta
 Nos quilombos nas aldeias
 E quem na terra semeia
 Venha aqui fazer a festa.

Existem resistências dos sertanejos no contexto da capitalização do sertão. O discurso do agronegócio atravessa a ideia de capitalizar o campo para suprir as carências urbanas ascendentes. Por isso, a conquista da terra pelos pequenos produtores é um espaço de resistência e de lutas a favor do direito à terra para moradia, produção, educação. Desse modo, durante quase duas décadas, ofereceu ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Devido à demanda de estudantes para o ensino médio, a Escola Família Agrícola Rio Peixe oferta, a partir de 2016, o ensino médio integrado à educação profissional técnica em agropecuária.

A escola utiliza o método pedagógico da alternância e, de acordo com Miranda (2011, p. 160), “Todos os alunos contribuem com uma taxa mensal

(dinheiro ou alimentos) para ajudar nos custos de manutenção da escola, cuidam de hortas, de bovinos, de caprinos, de galinhas e de peixes para ajudar na alimentação (café da manhã, almoço, lanche e jantar) e contribuir para a aprendizagem de novas técnicas produtivas”.

A organização escolar me fez lembrar do capítulo “*A escola em movimento*”, de Caldart (2011), o qual esclarece que existe nas escolas do campo a proposta de dois tempos: o primeiro é tempo escola e o segundo é tempo comunidade. No primeiro, os educandos participam das aulas teóricas e práticas, integram o processo de aprendizagem, realizam atividades e atribuições para garantir o funcionamento da escola, além de participarem do planejamento das atividades escolares. O segundo tempo refere-se ao momento em que os educandos realizam pesquisas sobre o cotidiano, registram suas experiências, suas práticas e as trocas de saberes e conhecimentos em seus diversos aspectos.

Mas o que me chamou a atenção é que a construção da Escola Família Agrícola representa, no sertão, os ecos das vozes que não permitiram que fossem silenciados seus modos de pensar, ser, viver e sentir e os modos de educar com uma proposta pedagógica adequada às características da vida sertaneja.

A EFA Rio Peixe e a EFA de Grajaú têm ofertado o ensino médio integrado à formação técnica em agropecuária, que abrange as atividades agrícolas, como o cultivo e a distribuição de plantas, com a pecuária, que visa a criação de animais, além de operar equipamentos, máquinas agrícolas.

Entretanto, para o ingresso dos estudantes nas EFAs, é necessário participar de um processo seletivo conforme critérios⁶⁵ previamente estabelecidos, que podem variar de uma EFA para outra. O cartaz de divulgação da EFA Rio Peixe apresenta imagens do cotidiano educativo da escola, informações do processo seletivo para 2021.

⁶⁵ Critérios da EFA Rio Peixe (2019, p. 9): possuir o ensino fundamental completo, prova de conhecimentos gerais, entrevistas (família e com os pretendentes estudantes), participação de uma fase de experiência como período de adaptação, além de outros instrumentos decididos pelo conselho administrativo e pela coordenação pedagógica da escola. As vagas são assim distribuídas: “25% para jovens egressos de EFAS e CFR e movimentos populares do campo; 20% para jovens de áreas de assentamentos; 20% para jovens indígenas ou de comunidades remanescentes de quilombos e pescadores; 25% para filhos de pequenos agricultores; e 10% para candidatos que não se enquadram nos critérios situados Já para a EFA de Grajaú, os critérios da seleção são divulgados via edital, e o processo seletivo passa por prova escrita e entrevista. “São priorizados alunos filhos de agricultores familiares, enfim, que tenham perfil do aluno prescrito no regimento escolar. A oficialização do ingresso do aluno à instituição escolar ocorre mediante matrícula” (EFA DE GRAJAÚ, 2011, p. 20).

**Cartaz de divulgação do processo seletivo para
Estudantes na EFA Rio Peixe**

PROCESO SELETIVO 2021
CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA

1ª ETAPA
PROVA: 18/01/2021

2ª ETAPA
ENTREVISTA: 01/02/2021

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA **VISITAS DE ESTUDO** **INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

INSCRIÇÕES ATÉ O DIA 18/01/2021
VALOR R\$ 20,00
Na EFA RIO PEIXE ou pelo Whatsapp (99) 98405-8093 / (99) 98402-9887
Entre em contato para mais informações!

Fonte: EFA Rio Peixe (2021)

Também apresenta as atividades escolares, por exemplo: a visita de estudos em uma fazenda do agropênegócio, na primeira foto; o ensino sobre a prática da piscicultura, na segunda foto; o ensino sobre hortas, na terceira foto; o ensino sobre a preparação da terra para o plantio, na quarta foto. As três últimas fotos apresentam o ambiente escolar onde ocorre o ensino-aprendizagem no cotidiano educativo da EFA Rio Peixe.

2.2 Alternar o quê, para quem e para quê?

As EFAs do sertão destinam-se à formação dos filhos dos agricultores familiares sertanejos, atendem ao público de jovens, adolescentes e adultos, também acolhem estudantes da cidade, desde que possuam ligação com o sertão. A escola família agrícola busca valorizar situações e experiências cotidianas dos estudantes, permitindo a formação de cidadãos livres, conscientes, criativos e atuantes na sociedade, com vistas à elaboração de propostas concretas direcionadas para o trabalho e valorização da cultura e dos modos de viver no sertão. Ademais, assumem o compromisso de contribuir para o desenvolvimento

socioambiental das comunidades sertanejas e a agricultura familiar, bem como elaborar os princípios da produção sustentável da vida.

A sustentabilidade deve ser compreendida como linhas subjetivas voltadas à vida, sem alinhamento com um sistema engessado, único e fechado. Deve-se permitir a criação, a produção de subjetividades que escapam aos dispositivos de poder como forma de potencializar a vida tecida no coletivo sertanejo (SAMPAIO; GUIMARÃES, 2012). Nesse pensar, a expansão e multiplicação de relações socioambientais originárias das linhas de fuga do sistema hegemônico podem abrir espaço para a subversão das novas relações de força.

A proposta educativa das EFAs é favorecer a construção da educação por meio da Pedagogia da Alternância, utilizando instrumentos e técnicas específicas⁶⁶. A oportunidade do estudo no sertão conjuga o desenvolvimento humano, a escolarização e a formação profissional qualificada para potencializar os princípios agroecológicos da agricultura familiar. A escola promove o hábito da leitura, da escrita, do estudo por intermédio da pesquisa a fim de integrar os diferentes conhecimentos de modo interdisciplinar⁶⁷, além do reconhecimento e da valorização do direito de promover uma educação no sertão pensada e feita pelos sertanejos e para os sertanejos.

São vários os sujeitos envolvidos no cotidiano das escolas do sertão. Na verdade, são agentes que contribuem para a prática educativa dialógica, democrática; visam propiciar a autonomia dos estudantes. Os sujeitos envolvidos são estudantes, monitores, professores, família, comunidade, gestores e outros parceiros/companheiros de percursos. Nessa perspectiva, a gestão escolar deve ocorrer de modo democrático, participativo e dinâmico, pois, consoante Paulo Freire (2000, p. 136), as pessoas ainda estão em processo de aprender a fazer democracia, e a “luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.”

O processo de construção democrática escolar não acontece repentinamente ou por decreto de uma autoridade que se intitula democrática. A construção e o exercício da democracia no ambiente das escolas sertanejas indicam o exercício da autonomia e liberdade com ações dialógicas e de respeito a todos que participam da

⁶⁶ Os elementos essenciais da Proposta Pedagógica da Alternância encontram-se no apêndice A.

⁶⁷ A interdisciplinaridade é caracterizada pelas intensas trocas de saberes entre os especialistas e pela integração das disciplinas para a produção de pesquisas, conforme o foco epistemológico do termo atribuído por Japiassu (1976) e também na perspectiva pedagógica com Ivani Fazenda (1994) ao considerar que é uma inter-relação entre as disciplinas com o intuito de alcançar um objetivo comum com o diálogo dos métodos de construção do conhecimento.

caminhada. A participação da família no cotidiano escolar carrega uma carga axiológica nos movimentos do sertão, nas suas peculiaridades nos modos de sentir, viver e interagir na cultura sertaneja. Com isso, a participação das associações, das cooperativas, das igrejas, dos sindicatos, dos partidos políticos e da sociedade é importante instrumento para assimilar a aprendizagem dos estudantes por meio da Pedagogia da Alternância. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico é um documento de planejamento flexível que deve ser elaborado com a participação da comunidade (direção, coordenação pedagógica, professores, monitores, estudantes, família e comunidade sertaneja), pois pensar e transformar a escola são trabalhar em conjunto e colocar em prática as ações transformadoras sociais e formativas.

Sob essa perspectiva, a Pedagogia da Alternância⁶⁸ foi criada como um modelo peculiar, abrangendo um leque de possibilidades para a formação dos estudantes/alternantes. A alternância surgiu pela experimentação pedagógica que buscava aproximar o ambiente escolar com o ambiente do campo, com o fim de se formarem cidadãos participativos, interessados em trabalhar na agricultura e com competência para ler e interpretar o mundo. Fundamentava-se em uma educação com situações de ensino-aprendizagem e no cotidiano vivido (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; PESSOTTI, 1978).

Essa pedagogia foca na necessidade de uma educação escolar que contemple as singularidades dos diversos *espaçostempos*. Os conhecimentos ocorrem com a partilha entre professores, estudantes e comunidades atravessados pela ação-reflexão-ação, que ocorre em uma rede complexa de relações com um currículo escolar pensado como elemento de luta, de posicionamentos democráticos, participativos, de equidade e de justiça social. A proposta da alternância na pedagogia destacou-se quando passou a ser vista como teoria e técnica pedagógica, que se expandiu com as Casas Familiares Rurais pela Europa e também pelo mundo. No Brasil, não deve ter sido fácil implantar as EFAs com a proposta da pedagogia da alternância, pois o contexto socioeconômico era de acentuado êxodo rural, pauperização e abandono do campo em detrimento do modelo econômico urbano e industrializado.

⁶⁸ Os estudos de Gimonet (1999) e Estevam (2003) advertem que historicamente um grupo de agricultores franceses, insatisfeitos com os modos educativos que não atendiam as peculiaridades de uma educação para o meio rural que atendesse as necessidades escolares dos filhos dos camponeses voltada ao estudo e ao mundo do trabalho. Essas reivindicações com o aval da Igreja e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, iniciaram em meados da década de 1930, com o Movimento das Casas Familiares Rurais, o que culminou na concepção da Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia genuinamente do campo realçou a necessidade do atendimento às singularidades culturais, econômicas e psicossociais dos estudantes para a integração e o fortalecimento dialógico entre os saberes acumulados nas vivências na comunidade e na família com os saberes científicos. A intenção dessa pedagogia não é o acúmulo de conteúdo, como na pedagogia bancária. Seu foco é a formação de seres humanos, cidadãos e profissionais que tenham capacidade de intervir no cotidiano, de problematizar e de (re)construir possibilidades de transformações sociais, econômicas e ambientais. É uma proposta pensada e difundida para além do capital, por propor uma educação libertadora.

A formação em alternância busca evitar o desgaste dos estudantes em percorrer longos caminhos de ida e volta para a escola e também a educação escolar nas cidades. O diferencial da pedagogia para os camponeses é que a alternância alterna em tempo escola, em que os estudantes ficam internos para os estudos teóricos e práticos com os professores e encontros com os monitores em regime de plantão noturno; e tempo-família-comunidade, em que os saberes e conhecimentos são construídos no cotidiano da comunidade e família. Por considerar o cotidiano dos estudantes, o processo formativo alterna sequências formativas escolares no regime de semi-internato, geralmente 15 dias na escola, com a sequência formativa de prática realizada no contexto profissional e familiar, geralmente 15 (quinze) dias.

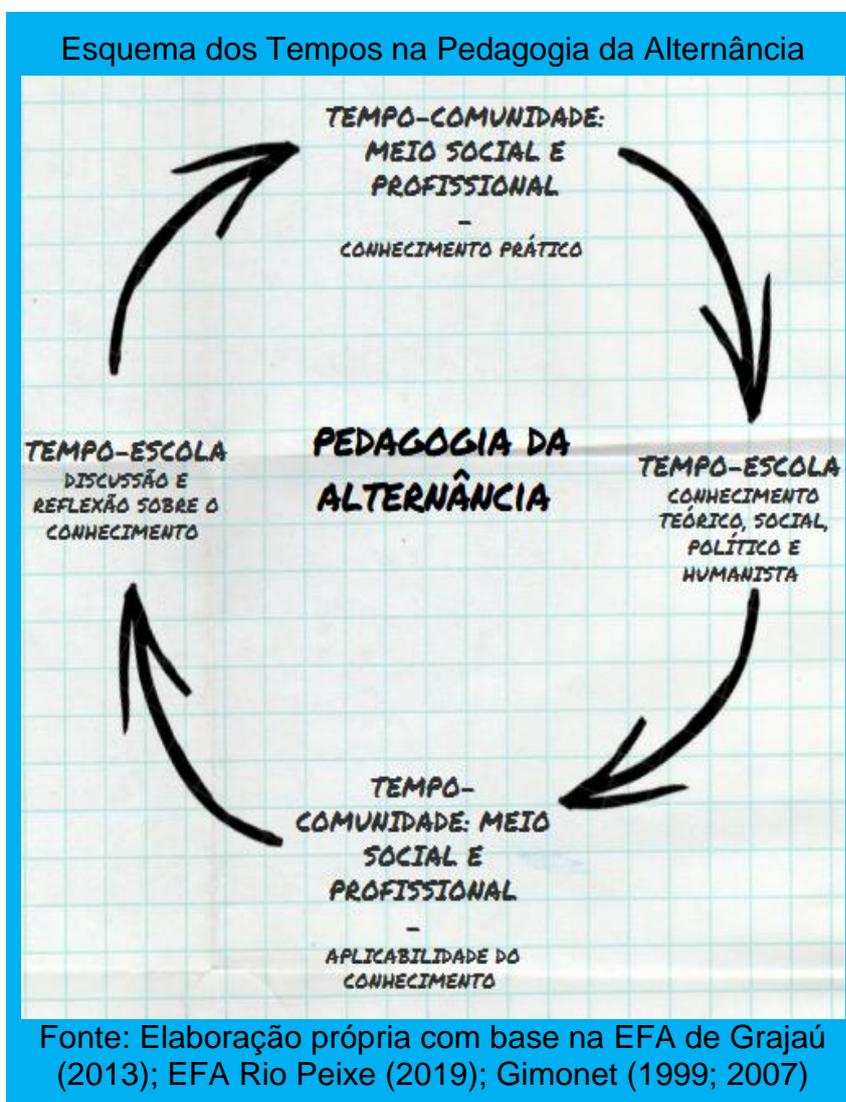
Assim, o termo alternância se refere aos *espaçotempos* formativos de revezamento. Essa proposta permite uma formação ampliada pela criação de situações singulares de aprendizagens que articulam dois momentos: tempo escola e tempo comunidade.

A Pedagogia da Alternância no Brasil antecede a letra das legislações educacionais brasileiras. Porém, encontra-se regulamentada no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão, que se apresenta no Capítulo III, que diz respeito às Modalidades de Ensino; na Seção IV, que se refere à Educação Escolar do Campo. Mais precisamente, a letra da lei aponta em seu Art. 95:

Quando a escola adotar a alternância regular de período de estudo deve observar a divisão do período letivo em tempo escola e tempo comunidade: I- o tempo escola e o tempo comunidade sejam realizados de forma dialética e processual, em espaços e tempos pedagógicos internos e externos à escola, com efetivo acompanhamento do monitor; II- o tempo escola corresponde ao

período em que o estudante permanece efetivamente no espaço da unidade escolar em contato com o saber sistematizado; III- o tempo comunidade corresponde ao tempo em que o estudante é motivado a partilhar seus conhecimentos na família, na comunidade ou nas instâncias de participação social” (MARANHÃO, 2016)

Articula-se articula entre tempo-escola e tempo-comunidade. Assim organizados, no período que o discente permanece na EFA, discute-se o saber de mundo, as vivências, as necessidades regionais e pessoais para orientá-los quanto ao fazer científico adaptado ao calendário agrícola. No período que fica no meio social e profissional, colocam em prática os conteúdos vivenciados na prática cotidiana e estudados na escola, a fim de estabelecer relações entre a teoria e prática.



Os caminhos pedagógicos da alternância valorizam os conhecimentos populares dos estudantes em um processo de ação-reflexão-ação do ensino que dialoga com os saberes científicos para contextualizarem o cotidiano educativo, profissional e da vida, pois, na prática educativa os professores trabalham com os instrumentos pedagógicos que relevam o cotidiano dos estudantes e visam fomentar a relação entre estudo, trabalho e meio

sociocultural para potencializar o desenvolvimento social, solidário, economicamente viável e de baixo impacto ambiental. A Pedagogia da Alternância valoriza a vida do sertão e integra o currículo escolar obrigatório com o currículo construído em

conformidade com o cotidiano de vida dos estudantes para socializar na escola conhecimentos no seu ambiente de vida e de trabalho, além das disciplinas específicas para a formação agropecuária.

Quando os estudantes retornam para casa, devem aplicar os conhecimentos escolares na comunidade e contribuir para o desenvolvimento regional. Uma vez que no tempo escola, a rotina cotidiana segue um planejamento para direcionar o fazer educativo partindo das particularidades de cada EFA.

No tempo escola, os estudantes seguem uma rotina organizacional: inicia com as atividades de higienização pessoal, segue com atividades domésticas e agropecuárias e, depois, o café da manhã. A proposta incentiva os estudantes a se envolverem em todas as etapas das atividades do cotidiano escolar e colabora para a auto-organização e a responsabilidade em viver em comunidade. Além dis-

Foto do Roteiro do cotidiano dos estudantes na EFA de Grajaú

5h45	→Higiene pessoal, tarefas domésticas e agropecuárias, música e café da manhã.
7h20 às 9h30	→ Aulas teóricas e/ou práticas.
9h30	→ Lanche
10h às 11h30	→ Continuação das aulas teóricas e práticas
11h30	→ Almoço
12h às 13h	→ Repouso
13h15 às 15h30	→Aulas teóricas e/ou práticas
15h30	→Lanche
16h às 17h20	→Atividades práticas nos setores e aulas de informática. Após as 17h atividades esportivas duas vezes por semana.
18h30	→Jantar
19h30 às 20h30	→ Serão
21h30	→Recolher para dormir

Fonte: EFA de Grajaú (2013)

so, outras atividades foram incluídas, como as aulas teóricas e práticas, o momento do lanche, do almoço, do descanso, a prática esportiva, o jantar, o serão e a finalização do dia com o recolhimento para descanso no quarto coletivo.

Leonardo percebeu que existem *espaçotempos* nas escolas famílias agrícolas do sertão que estruturalmente são educativos, dialógicos e participativos. A compreensão ocorre por meio da perspectiva ecologista de educação, do processo educativo das EFAs em quatro *espaçotempos* assim apresentados: investigativos; socializadores; didáticos; avaliativos. Todos eles esses consideram as peculiaridades socioeconômicas e culturais dos estudantes, por isso apresentam o cotidiano registrado nas EFAs.

2.2.1 espaçostempos investigativos

*Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e
me indago. Pesquisa para constatar, constatando
intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para
conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou
anunciar a novidade.*

Paulo Freire

Os *espaçostempos* referem-se ao ambiente em que há planejamento participativo e experiências pedagógico-investigativas de atuações conscientes, com relações dialógicas em diversos âmbitos, as quais permitem reunir ideias e expectativas, a divisão de opiniões, as atribuições dos saberes escolares, entre outros compartilhamentos, que não permitem que situações estáticas perdurem a neutralidade nos espaços educativos. A ação educativa não deve ser neutra, ela é carregada de intenções, ela indica um projeto político educacional.

Uma das propostas epistemológicas da pedagogia freireana compreende a educação para a liberdade, para a autonomia e para o exercício das singularidades que as pessoas assumem no-e-com-o-mundo. É o *dever* humano consciente de que, na vida cotidiana, há um emaranhado de perguntas e “altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia” (FREIRE, 1969, p. 40).

A partir das necessidades e das expectativas dos estudantes, das comunidades e das famílias, as escolas planejam das ações educativas, que visam à superação de desafios dos ambientes onde estão vivendo. Assim, os planos de estudos são construídos coletivamente pelos professores, monitores e alternantes para que possam trabalhar as unidades de conhecimento [disciplinas] que serão trabalhadas em ambientes educativos. Cabe aos professores, com a participação da comunidade escolar, a escolha dos temas geradores. Estes farão conexões das unidades de conhecimento e estimularão os alternantes, com vistas a criar *espaçostempos* comunicativos, investigativos e em consonância com vários conhecimentos.

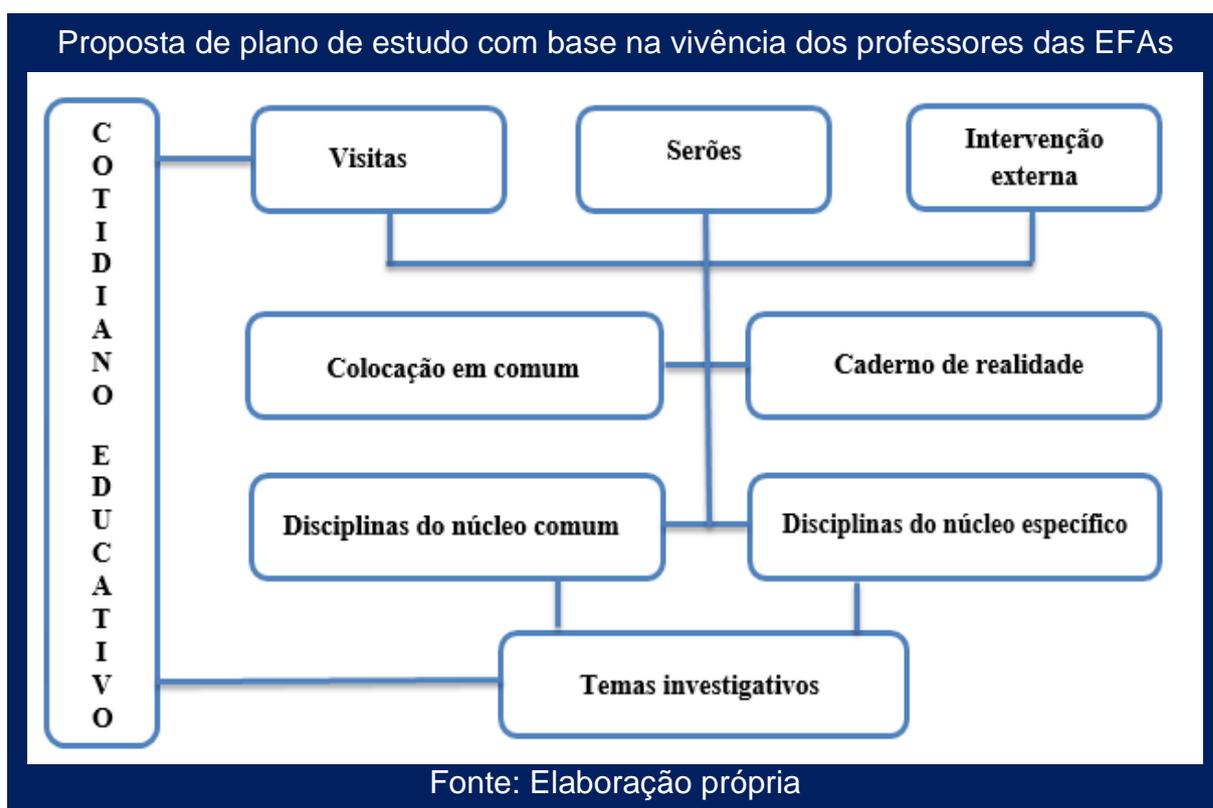
O conhecimento é uma arte que (trans)forma aquilo que se sabe na ação dialógica entre os professores, estudantes e o mundo. É a experiência que resgata a biografia das pessoas em criações de espaços para partilhar histórias de vida, de aprendizagens e de aproximações entre alternantes e professores. Assim, a educação se (re)constrói considerando vários fatores que integram essa arte, pois o “conhecimento emerge apenas através da invenção e reinvenção, através de um questionamento inquieto, impaciente, continuado e esperançoso de homens no mundo, com o mundo e entre si” (FREIRE, 2014, p. 33).

A (re)invenção do conhecimento, compreendida na relação dialógica do ato de problematizar, é uma ação que deve adentrar o cotidiano escolar do sertão. Desse modo, compete aos professores criar situações nas quais os alternantes encontram a dinâmicas da práxis educativa em ensinar e aprender. Para Freire (2002, p. 47), o processo de ensinar e aprender é (re)conhecer que “[...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos”.

Os *espaçotempos* não podem ser erigidos apenas dentro das escolas e devem (re)construir o currículo com foco na realidade sociocultural e econômica dos estudantes para oportunizar ambientes educativos de conscientização, libertação, autonomia, formação técnica, científica, valorização dos sertanejos e escolha pela permanência no sertão/ prevenção do êxodo rural e. Esta última, para se efetivar, precisa de políticas públicas que propiciem condições de geração de renda e de envolvimento dos jovens em praticar novos modos de trabalhar em diferentes espaços.

No planejamento educativo nas EFAs sertanejas, o plano de estudo se constitui pelo diálogo cotidiano do tempo-comunidade com o tempo-escola. “O Plano de Estudo [...] constitui um meio para o diálogo entre aluno-EFA-família. É feito de questões elaboradas em conjunto, na EFA, a partir de um diálogo entre alunos e monitores, tendo por base a realidade objetiva do jovem.” (ZAMBERLAN, 1996, p. 29). Os planos de estudos são estruturados dinamicamente à luz dos conteúdos estabelecidos pelas políticas públicas educacionais, pelo BNCC e pelos diversos objetos de estudos – políticos, sociais, culturais, econômicos, entre outros. Estes são transformados em programas de grandes ou pequenos ciclos educativos, com foco no planejamento, na execução e na avaliação.

A partir do cotidiano dos estudantes e na sua relação com os professores e com a família/comunidade no tempo-escola e tempo-comunidade, espera-se que os estudantes considerem a proposta pedagógica da alternância e os seus instrumentos, conforme a proposta do plano de estudos em que as atividades são desenvolvidas com os temas geradores de pesquisas, o auxílio dos instrumentos pedagógicos e a socialização dos conhecimentos produzidos em seus *espaçotempos*.



No planejamento educativo, é necessário se atentar ao ciclo no qual os estudantes estão ingressando ou sequenciando os estudos, as disciplinas do núcleo curricular comum e profissional e os temas de pesquisas gerados pelos estudantes, com base na sua curiosidade e em inquietações advindas do seu meio familiar/profissional ou de estudos e vivências. A partir dos temas geradores de pesquisa pelos estudantes, o conhecimento passa a ser construído na proposta pedagógica da alternância. Uma vez que o estudo do tema gerador, segundo Freire (1987), se realizado com uma metodologia conscientizadora amplia nas pessoas modos críticos para pensar o mundo (FREIRE, 1987).

Os planos de estudos elaborados consideram a dinâmica mobilização *versus* investigação, problematização *versus* hipótese, reflexão/generalização e conscientização/ação. De tal modo é permitido aos estudantes a preparação para a formação, a qual envolve diversos tipos de saberes e conhecimentos, conforme os temas geradores, que são estimulados para a ação de pesquisar o cotidiano. É evidente que o professor, nas suas atribuições de educador, estimula, acompanha e facilita as ações educativas dos estudantes como protagonistas da aprendizagem ao promover o diálogo entre a vida e a escola.

Os planos de estudos representam o fundamento formativo e integrador na relação ação-reflexão-ação, ao sublinhar o diálogo entre conhecimento de mundo dos estudantes e o conhecimento teórico, com o intuito de despertar o espírito empreendedor da família e da comunidade, além de fortalecer os aspectos históricos, culturais e axiológicos do sertão.



O planejamento educativo foi inspirado na proposta da metodologia científica, passando por três elementos: o cotidiano vivido dos estudantes, a abordagem científica dos conteúdos e abordagens dialógicas de cunho humanista, social e

profissional. E, também, considera a pesquisa científica para a elaboração do plano de estudo, que é individualizado, e os professores consideram as necessidades, as peculiaridades e o planejamento do futuro dos estudantes, por estes levarem para a escola suas expectativas, suas dúvidas e ansiedades. É considerada a problematização da vida e de estar-no-mundo. Ao problematizar a vida e o mundo os estudantes, busca-se a sua compreensão em diversas possíveis respostas, em diferentes hipóteses. No caso, o papel dos professores é estimular o diálogo que aproxima o cotidiano vivido com a teoria e com as expectativas singulares em práticas educativas motivadoras a partir de uma educação libertadora.

A função dos professores não é a de impor a sua visão de mundo e os sentidos que produzidos sobre ele, e sim dialogar com os mundos dos estudantes, que são manifestados pelas ações e pelos pensamentos constituídos no ato educativo e político libertador e problematizado. A educação libertadora aceita a problematização como forma de estimular os estudantes a lerem e questionarem o mundo. O conhecimento não ocorre apenas com o estudo dos textos científicos, ele ocorre na aventura de estar-no-mundo e na interação com outras pessoas. A motivação se materializa no (re)conhecimento da boniteza, porque se reconhece como sujeito que escreve a história à medida que está se relacionando com-o-mundo.

As EFAs apresentam-se como espaços que motivam os estudantes a produzirem conhecimentos contextualizados com um currículo que possui certa flexibilidade para atender às necessidades peculiares dos estudantes do sertão. Nelas os professores não engessam a sua prática por currículos encarcerados em padronizações estáticas, e os estudantes não são vistos como 'folhas em branco', em que os professores registram conteúdos; pelo contrário, reafirmam as capacidades políticas, sociais e profissionais em (re)fazer a sociedade sertaneja (FREIRE, 1992). Assim, o ambiente educativo escolar necessita despertar a curiosidade e a capacidade interpretativa, político e pedagógica dos estudantes para enfrentar desafios.

Entende-se então que a motivação na aprendizagem é extremamente necessária e deve ser trabalhada no contexto em que os alunos estão. Assim, o professor que está disposto a assumir de fato as responsabilidades da sala de aula, indo além de matérias e currículo, mas pensando na relação estabelecida com o aluno, conseguirá mudar essa realidade encontrada nos dias de hoje que é a desmotivação (BIANCHI, 2011, p. 21).

Paulo Freire já alertava que uma das formas para motivar os estudantes é a aprendizagem por meio da indagação, do diálogo, da problematização do mundo e da teoria. O professor não pode se restringir a lecionar; o professor deve se reconhecer no cotidiano e conhecer o cotidiano dos estudantes, pois, a partir da habitual realidade destes, os professores podem ser mais dinâmicos e ativos e instigar os estudantes a serem sujeitos participativos e envolvidos no processo educativo. No entanto, alguns docentes, desgostosos com o magistério no sertão, não acreditam no seu potencial de proporcionar mudanças significativas nos estudantes, por ainda estarem atrelados às práticas docentes bancárias. Por consequência, vale-se de uma pedagogia desmotivadora. Falta-lhes a prática libertadora, das crenças e hábitos que inviabilizam uma educação autônoma, criativa, humana e atenta à realidade.

A educação para a realidade é fundada no desejo de tornar-se – do *dever* –, que se afasta aos poucos da pedagogia bancária e aproxima-se da solidariedade, rompendo com as arapucas hegemônicas de dominação epistêmica. A práxis docente é essencial à compreensão do cotidiano, que vai além da escolha de conteúdos que serão ensinados. É importante sentir e viver o processo de aprender, auxiliar os estudantes no aprendizado a considerar as necessidades individuais para que o ensino seja guiado para o cidadão sertanejo, a justiça social, a capacitação profissional e humana. Quando os estudantes entendem que a aprendizagem não está centrada na figura do professor nem no método de ensino, e sim neles, há a conscientização educativa, o conhecimento dos fatos cotidianos, a compreensão e o diálogo com as teorias científicas.

A docência nas escolas família agrícola implica pesquisa e leitura de mundo, sem quaisquer vínculos com a cegueira educativa em transmitir conhecimentos, nos moldes da pedagogia bancária, que levam à ilusão inventiva do próprio conhecer.

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 2002, p. 192-193).

A docência requer (re)pesquisar, (re)aprender e (re)construir conhecimento, com o compromisso do ato de leitura do mundo, das letras e do elo com a ação

conscientizadora de se tornar autônomo. Ler e entender o mundo e as letras indicam ações interpretativas calorosas nas virtudes da linguagem do autor (estudantes e docentes) envoltas pelas bonitezas.

[...] é ela que nos lança ao que ela significa; ela se dissimula a nossos olhos por sua operação mesma; seu triunfo é apagar-se e dar-nos acesso, para além das palavras, ao próprio pensamento do autor, de tal modo que retrospectivamente acreditamos ter conversado com ele sem termos dito palavra alguma, de espírito a espírito. As palavras, ao perderem seu calor, recaem sobre a página como simples signos, e, justamente porque nos projetaram tão longe delas, parece-nos incrível que tantos pensamentos nos tenham vindo delas (MERLEAU-PONTY, 2012, 21-22).

A boniteza educativa na leitura cotidiana do mundo ultrapassa os limites da linguagem da práxis entre o fazer e o refletir o próprio fazer. É um mergulho voltado para si mesmo que não admite a arrogância pedagógica portadora da verdade. Na elaboração do plano de estudos, considera-se que a reflexão crítica acontece à medida que a autonomia vai se apresentando e aprendendo no percurso educativo e não com perguntas previsíveis e com respostas prontas.

O plano de estudos, como instrumento pedagógico, abre espaço para se pensar criticamente na prática do passado, do presente para melhorar a prática do futuro. Trata-se, assim, de um ensino comparativo e dialógico que não é meramente técnico, mas de caráter epistêmico e político. A ação de comparar é próprio do pensamento humano, é uma forma de construir conhecimentos cotidianos por meio de novas situações. A interpretação das situações se altera à proporção que a leitura amplia as buscas de respostas e abre espaços para novos questionamentos, que podem originar novas formas de conhecimento. As ações pedagógicas comparativas dos sertanejos e o reconhecimento definem as próprias peculiaridades, construídas nas histórias de vida conectadas com as objetividades teóricas e com as singularidades cotidianas.

2.2.2 espaçostempos socializadores

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.

Paulo Freire

Compreender os *espaçotempos* socializadores implica adotar a perspectiva de construção de conhecimentos freireana, que dá relevância às margens, à antropofagia e à subversão ao sistema que enrijece o pensamento libertador e oprime o pensamento daqueles que têm sede pela autonomia.

Nos *espaçotempos* socializadores, existe a revelação, interação, intervenção no mundo e com as ações comunicativas de cada indivíduo ao participar do processo educativo, pois “[...] a necessária comunicabilidade do interligado, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre dignidade e indignidade, entre decência e o despudor, entre boniteza e feiura do mundo” (FREIRE, 2016, p. 52). É na comunicabilidade socializada que se assevera que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção [...]” (FREIRE, 2016, p. 24).

A visão de que o conhecimento é algo que as pessoas fazem em interação com-o-mundo e com-as-pessoas é a própria socialização do conhecimento, a qual Mary Jane Spink (2010) aponta como algo que se constrói junto no tempo vivido ou no tempo de socialização, que produz sentidos, inter-animação dialógica, é o momento cotidiano presente. A participação da comunidade escolar é fundamental para colocar em ação, junto com os estudantes, os acompanhamentos [tutorias] que se estendem no percurso escolar. O professor monitor acompanha os estudantes no tempo escola [internato], na família e na comunidade, orientando quando possível nos diversos aspectos necessários para promover a educação com aspectos axiológicos, no ritmo de aprendizagem e na promoção da projeção do futuro.

A participação dos professores nos *espaçotempos* socializadores é fundamental para a socialização, materializada no instrumento “colocação em comum”, que se apresenta em formato textual e sintetiza as reflexões oriundas do plano de estudo. Igualmente, a “[...] colocação em comum valoriza os planos de estudo e demonstra sua utilidade. Mas cria também a necessidade de aportes complementares através do questionamento ou hipótese que faz crescer, assim, ela introduz as outras atividades da formação” (GIMONET, 2007, p. 45).

A colocação em comum, além do texto produzido pelos estudantes, é apresentada em conformidade com a criatividade dos professores e dos estudantes; pode acontecer por debates, seminários, dramatizações, com o intuito de gerar debates e problematização do que foi apresentado pelos estudantes e pelo grupo. É nesse ambiente que os estudantes se conscientizam de que o conhecimento é

mutável e, semelhantemente às palavras, está sujeito a morrer nas ideias e nas palavras que nada fazem para produzir sentidos para as pessoas. O professor deve ser, sobretudo, um antropófago, e as ações dialógicas precisam ser socializadas nos encontros que dinamizam os seres humanos, com o escopo de devorar conhecimentos hegemônicos e produzir enriquecidos saberes das/nas relações diversas.

A socialização, como elemento de produção de sentidos, evita o etnocentrismo educativo no sertão, pois não é a intenção das EFAs o convertimento dos seus princípios pedagógicos em elementos que desembocam no etnocentrismo. A socialização reconhece que podem existir várias peculiaridades na cultura sertaneja, nos saberes, na produção de sentidos, entre outros.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja reponsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí eu insista tanto na problematização do futuro e recurso a sua inexorabilidade. (FREIRE, 2016, p. 52).

O processo de socialização pedagógica é construído no meio social e ocorre acoplado aos aspectos dos modos de viver da cidade. A individualidade dos sertanejos respira e transpira nesse processo de pertencimento, que se sobrepõe à transmissão de valores, normas e regras. Nesse tom, Leonardo acredita que as experiências são diferentes nas diversas etapas da vida, haja vista que a compreensão de mundo se altera quando as experiências produzem modos e sentidos de entender o mundo. O contato com diferentes gerações propicia o seguimento do processo de socialização no-mundo e com-o-mundo, preparando para a vida, reconhecer a dignidade e o valor humano, a construção da cidadania e da justiça social. As ações socializadas produzem sentidos, saberes e conhecimentos nas formas de compreensão do mundo-dos-outros e com-os-outros e no desenvolvimento do compromisso ético das pessoas no *dever-mundo*, que tendem para autonomização em outras pedagogias, seja subversivas, no sentido do caos nietzschiano, por apontar que a verdadeira aprendizagem significativa não é aquela que memoriza informações e as reproduzam como verdades e sim que para

construir o conhecimento é necessário ter o caos dentro de cada um para que a luz fulgurante desponte, seja antropofágica, no sentido andradiano de deglutir o estrangeirismo antropológico, pedagógico, epistemológico do norte para uma devoração crítica de preceitos estabelecidos pelo velho mundo, pelo estilo de vida e de pensar norte americano.

Os *espaçotempos* socializadores indicam ambientes para aprender ensinando e ensinar aprendendo. Isso coloca o diálogo como fundamental para ambientes de ensinar e de aprender, é um ultimato existencial do pensar, agir, refletir no mundo.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2014, p. 45).

Aprender ensinando e ensinar aprendendo ocorrem quando se compromete com o ensino sem fronteiras, que andarilha entre a vida e a política e é socializado nos ambientes educativos. Pensar essa ação educativa é pensar na ação como politização para a construção de mundos-possíveis ou inéditos-viáveis, os quais representam a efetivação dos sonhos. Se no passado eram vistos como utópicos ou inviáveis, no presente, com a postura autônoma e libertadora da educação, com uma práxis transformadora do mundo por meio das ações coletivas, passam a ser tratados como viáveis ou possíveis.

2.2.3 *espaçotempos didáticos*

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.

Paulo Freire

Os *espaçotempos* para aprender ensinando e ensinar aprendendo foram chamados neste estudo como *espaçotempos* didáticos, que consideram o cotidiano educativo como elemento fundamental humano em seu contexto social, cultural e pedagógico. A cultura no ambiente didático recusa a concepção tradicional – cartesiana e positivista, nos dizeres de Paulo Freire, uma pedagogia bancária –

presa a conhecimentos e criações artísticas socialmente aceitos e economicamente valorizados.

Os *espaçotempos* para aprender ensinando e ensinar aprendendo foram chamados neste estudo como *espaçotempos* didáticos, que consideram o cotidiano educativo como elemento fundamental humano em seu contexto social, cultural e pedagógico.



A axiologia cultural dos *espaçotempos* didáticos se mantém às margens da posição da cultura hegemônica e se legitima em toda criação humana.

A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. [...] Descobriria que tanto é cultura o boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como cultura também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor, de um grande músico, ou de um pensador. Que cultura é a poesia dos poetas letrados de seu País, como também a poesia de seu cancionista popular. Que cultura é toda criação humana (FREIRE, 1980, p.109).

Os *espaçotempos* didáticos devem, nas escolas do sertão, considerar o cotidiano social e cultural no qual os estudantes estão inseridos e isso integra o processo de ensinar e de aprender, por meio de ações dialógicas e problematizadoras, cujo intuito é promover os sertanejos na sociedade, dar voz a eles, e não de ajustá-los às demandas sociais. O conhecimento, nesse sentido, revela-se como um conjunto de devires, e não como transmissão de conteúdos prontos, encarcerados nas matrizes curriculares. Os professores e os estudantes são agentes do processo educativo, com competências e habilidades para se libertarem das armadilhas estruturais da exploração e opressão.

Os *espaçotempos* didáticos das EFAs reconhecem elementos fundamentais: 1. A cultura do sertão; 2. A leitura de mundo dos professores e dos estudantes; 3. Educação humanística; 4. Educação dialógica; 5. Educação libertadora; 6. Educação emancipadora; 7. Educação criativa; 8. Educação profissional. Esses oito elementos didáticos, organizados, permitem a flexibilidade para atender as necessidades dos estudantes e das comunidades sertanejas.

2.2.3.1 Registrar no caderno o cotidiano vivido

Originalmente, o caderno de realidade sofreu algumas alterações no decorrer da aplicação da Pedagogia da Alternância. A sua primeira nomenclatura era “monografia da comunidade”, que era um relatório a ser construído com riqueza de detalhes, observações e coleta de dados sobre a realidade dos estudantes, com foco na propriedade e na história da comunidade, dos seus membros. Era necessária uma coleta de dados com instrumentos científicos positivistas e sua análise exigia uma rigorosidade metodológica, o que desencadeou o desinteresse dos estudantes em desenvolvê-la (SILVA, 2003).

Como forma de melhor ajustar esse instrumento pedagógico, o termo “monografia da comunidade” passou a ser denominado caderno da propriedade “[...] O Caderno da Propriedade traz uma grande inovação: é o instrumento pedagógico que permite e requer do jovem a sistematização (escrita) de suas dúvidas a partir das experiências acumuladas na vida cotidiana”. (SILVA, 2003, p. 85)

Os estudos de Gimonet (2007, p. 33) informam que esse instrumento também pode ser denominado de “Dossiê dos estudos de alternância, Caderno ou dossiê de estágio, Caderno da realidade, Caderno de vida ou Caderno do meio de vida”. O

pesquisador utiliza a nomenclatura “caderno de realidade”, porque é a utilizada no cotidiano educativo das EFAs do Sertão. Contudo, é onde os estudantes registram inicialmente as suas bio:grafias, as suas formas de ver o mundo, anotam suas dúvidas, os acontecimentos cotidianos, suas práticas e reflexões; desenham mapas conceituais e outras ilustrações. O caderno de realidade é um caderno bio:gráfico pedagógico que considera os diversos setores da vida e das atividades pedagógicas, a comunidade, a família, a sociedade, a cultura e outros aspectos relevantes para o processo constitutivo do conhecimento dos estudantes.

Na elaboração do caderno de realidade, o exercício da escrita da bio:grafia torna-se o próprio exercício de resgatar pela memória a própria existência e reconhecer-se como construtor da própria história, um ser consciente e autônomo. Na primeira parte do caderno, os estudantes retratam a sua própria existência e o seu cotidiano vivido dentro da sua cosmovisão (Quem sou? Quais são os meus valores, saberes, opiniões, conhecimentos e as minhas opções de projetar a vida? Quais são os meus modos de sentir, viver e interpretar o mundo? O que é o meu projeto de vida e como farei para alcançá-lo?) (GIMONET, 2007).

Também são registrados os temas e as propostas investigativas que advêm do cotidiano dos estudantes, em pequenos fragmentos, textos, desenhos, mapas-conceituais ou mentais. Ademais, são elaborados problemas que geram temas investigativos. Assim, apresentam-se, nesse percurso, rotas para que se possa construir e alcançar saberes.

Se a experiência encontra-se no ponto de partida do processo pedagógico, ainda precisa que ela seja explorada, analisada, expressa e confrontada para se tornar um suporte de formação e de educação. Esta é a razão de ser do Caderno da Realidade como primeiro livro a ser construído. Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagem variadas [...]. (GIMONET, 2007, p. 31-32).

Na elaboração do caderno, são considerados os modos de escrita dos estudantes, sua subjetividade e objetividade, o diálogo entre as disciplinas formalizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o percurso pessoal e profissional dos estudantes, gerando ações de pesquisa do cotidiano a partir da práxis ação-reflexão-ação. Esse instrumento contém os fatos, as descobertas, datas, locais de investigação, tudo preenchido ao longo do processo educativo. Também representa a tomada de consciência cotidiana pela percepção da vida dos estudantes por eles mesmos, ao retratar memórias, histórias, sonhos, perspectivas

sociais, políticas e profissionais. O caderno de realidade permite sistematizar as experiências pedagógicas cotidianas para posteriormente analisar os resultados e dialogá-los de forma socializada no momento da colocação em comum. Os apontamentos do caderno de realidade proporcionarão aos estudantes buscar/elaborar respostas com base nas teorias das disciplinas do núcleo comum e nas disciplinas do núcleo profissional (as estabelecidas no currículo do curso técnico). O ato de apropriar-se dos conteúdos provoca os estudantes para ações educativas, auxiliadas pelos professores, em que destacarão os pontos, os conceitos apresentados em sala de aula.

Como resultado desse processo de dialogar com as disciplinas para responder aos próprios problemas elaborados, os estudantes devem apresentar um texto, uma síntese ou outra forma gráfica que apresente os assuntos que mais se relacionam com a sua história de vida, com a sua história formativa.

2.2.3.2 Adentrar em outros cotidianos

As visitas ou viagens de estudos são elementos bastante valorizados pela pedagogia da alternância. A origem dessa modalidade de ensino remete à proposta do filósofo Grego Aristóteles, com a sua filosofia de orientação empírica. A proposta peripatética, ou do ensino por meio dos passeios, consistia em explorar os ambientes por onde os discípulos e o filósofo caminhavam, de modo a observar, perceber, interpretar, comparar e refletir sobre o que foi percebido pelos sentidos, é uma forma de reconhecerem-se no mundo e de interagir com o mundo e com os outros, a fim de produzir saberes a uma vida prática e com virtudes morais.

A aprendizagem por meio de viagens e visitas a o cotidiano é revelado em formas e dimensões diferentes pelo contato direto com o que se busca compreender, em conformidade com aquilo que já está estabelecido no programa educativo. Nos dias de viagens/visitas pedagógicas, os estudantes conseguem encontrar outros cotidianos e realidades, que lhes viabiliza aprender com a preleção, observação, experimentação, comparação, problematização e reflexão, com vistas a construir novos conhecimentos.

O ambiente das visitas possibilita a realização de intercâmbios de informações e experiências, de leitura do mundo e dos outros. Portanto, mergulha o discente em outros cotidianos a partir de propósitos dos inéditos-viáveis de cada um,

fá-lo vivenciar e experimentar o mundo e socializar/politizar em sala de aula as suas produções de sentidos.

[...] a experimentação, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A criação, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a documentação a busca da informação desejada em diferentes fontes que é como uma tomada de consciência da experiência realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações. (FREINET, 1998, p. 354-355).

Nesse raciocínio, os estudantes têm a oportunidade de participar das aulas visitas/viagens alcançam mais capacidades compreensivas, autônomas e dialógicas, porque conhecem outros cotidianos pedagógicos. Segundo os estudos de Carbonell (2002), o cotidiano fora da sala de aula desperta as curiosidades dos estudantes e favorece *espaçostempos* de aprendizagens. Sem dúvidas, as visitas são estimulantes para a construção de conhecimentos, dada as intenções propositivas para a compreensão dos conteúdos, a apreensão de fenômenos que compõem o universo temático da aula, as relações dialógicas, afetivas e de confiança estabelecidas nas vivências e experiências (VIVEIRO; DINIZ, 2009).

Memória de um dia na preparação para a visita externa

No início do turno matutino, o professor adentrou a sala de aula, não carregava livros, mas estava de posse de alguns cadernos de realidade dos estudantes. Sentou-se e olhou atentamente para todos na sala de aula, os seus olhos azuis luziam de tal modo que despertaram nos estudantes olhares de curiosidade. Após os poucos segundos de observação, começou o diálogo com um “Bom dia!”

Alunos: estamos todos ansiosos para saber o planejamento dos professores, sempre foi nossa vontade conhecer e aprender com outras realidades. Sabemos que nela vamos nos deslocar para uma prática do espaço, do estudo do ambiente cotidiano fora da sala de aula. Professor, as nossas curiosidades e imaginações afloram a cada instante. A primeira pergunta que temos é como foi preparada a viagem para fazer a visita de estudo?

Professor: A preparação para a visita seguiu um roteiro focado na intenção de conhecer outros cotidianos, outras formas de ver, entender e interagir com o mundo, que podem ser aproximar ou, quem sabe, se afastar do nosso modo. A

viagem foi planejada conectando os desejos de vocês, registrados nos planos de estudos dos estudantes das duas EFAs.

No decorrer da explicação, um dos estudantes o interrompeu e antecipou o que já seria falado: “Como é a nossa primeira viagem para visitar outro ambiente educativo? o que precisamos observar? o que devemos fazer?”

Professor: Para que fosse preparada a viagem de estudo, adotamos a seguinte sequência: 1. Organizar em pequenos grupos compostos por nossos colegas de outras EFAs acompanhado por um professor para as visitas e apontar os aspectos a serem observados, além de auxiliar os estudantes a organizar o pensamento; 2. Na visita, devemos observar, escutar as explicações, fazer as anotações e elaborar perguntas. 3. Depois vamos nos reunir em espaços educativos para orientá-los para discutirem e socializar as anotações, as observações, os questionamentos, os pontos comuns, as divergências e os pontos que precisam ser melhorados. 3. Auxiliá-los na produção de conhecimento e sistematizar o que foi colocado em comum no relatório como forma de materializar a compreensão do conhecimento para podermos agir e transformar a realidade.

Alunos: Entendemos, professor. A viagem será uma oportunidade de estudo a contemplar diversos temas para que possamos explorar, compreender e fazer projeções com base naquilo que vamos ver, sentir, ver, problematizar, avaliar e registrar. Mas qual será o tema principal do estudo, professor? Outros temas serão trabalhados caso surja a necessidade?

Professor: O objetivo do estudo é que vocês compreendam a educação ambiental sob vários olhares, pois ela nos requer um (re)pensar e refletir sobre o nosso papel no mundo, que, por sinal, é um grande laboratório de convivências. Também para ampliar o conhecimento, por meio do intercâmbio entre realidades cotidianas e dialogar com as diversas áreas de saberes para sensibilizar e conscientizar sobre os valores ambientais, que estão além da sua utilidade para o capitalismo.

A intenção é a de provocar deslocamentos nas formas de captar o cotidiano pelos ruídos, pelos cheiros, pelas texturas e por outras formas não comportadas. Esses deslocamentos aguçam os modos de ver, sentir e pensar. É captar aquilo que está no silêncio diante dos ouvidos, captar aquilo que se mostra sem ser visto, aquilo que é tocado e causa estranheza por nunca ter sido sentido pela viciada pele na qual habitamos.

A partir dessas palavras, os estudantes ficaram com as mentes efervescentes e ansiosos para que o dia da viagem chegasse, por acreditarem que a viagem de estudo será inusitada. O cotidiano das aulas possibilita a eles (re)pensar em com o mundo e compreender sensivelmente uma ecologia que transcende e transborda desde sempre e para sempre.

2.2.3.3 Intervenção externa

Com o intuito de fomentar a participação do público externo em seminários, cursos, palestras, entre outras atividades, que podem ser profissionais, sociais e culturais, e para que se realize a intervenção externa, a equipe pedagógica convida pessoas da comunidade conhecedoras dos temas de interesses dos estudantes. Podem ser técnicos, estudantes de graduação que possuem saberes significativos, familiares e/ou profissionais que tenham afinidades e que contribuam para o processo educativo dos estudantes e da comunidade escolar. Nas atividades de intervenção externa, os estudantes compartilham de vivências com os convidados e produzem concomitantemente conhecimento. Esses momentos contribuem para a compreensão dos saberes e dos conteúdos atualizados e de necessidade dos estudantes. Com isso, “muitas vezes, a comunicação de um “saber fazer”, de uma vivência, de uma prática concreta vem complementar o aprofundamento teórico do Plano de Estudo no CEFFA” (BEGNAMI; BURGHGRAVE, 2000, p. 84).

Na EFA Rio Peixe, a Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Maranhão proporcionou um ciclo de palestras sobre educação sanitária.

Notícia sobre Intervenção externa realizada na EFA Rio Peixe

Unidade Regional de Balsas promove palestras de educação sanitária na Escola Família Agrícola Rio Peixe



O chefe da Unidade Regional de Balsas, Eugênio Pires com os alunos da Escola Família Agrícola Rio Peixe

Na quarta (18), a Unidade Regional de Balsas da Agência Estadual de Defesa Agropecuária do Maranhão (Aged) ministrou palestras na Escola Família Agrícola Rio Peixe, na microrregião dos Gerais de Balsas, para tratar da 1ª Etapa da Campanha de Vacinação contra a Febre Aftosa e do uso correto e seguro de agrotóxicos.

As palestras reuniram estudantes e professores da Escola Família Agrícola Rio Peixe, que atende, atualmente, 35 alunos do Curso Técnico Agropecuário, 10 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 80 alunos da rede municipal de ensino de 15 povoados de Balsas. Durante as palestras, os fiscais reforçaram a importância da vacinação contra febre aftosa e brucelose, ambas obrigatórias em todo território nacional e deram orientações quanto ao uso correto e seguro dos agrotóxicos.

Segundo o chefe da Unidade Regional de Balsas, Eugênio Pires, nos povoados e escolas distantes da sede do município de Balsas, as pessoas têm menos acesso a palestras. “Realizamos encontros nesses povoados e escolas para conseguirmos manter nossos índices de cobertura vacinal sempre acima do que estabelece o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, para mantermos a conscientização dos criadores e, também, para a esclarecermos estudantes e criadores sobre o uso correto e seguro de agrotóxico”, explicou.

Fonte: AGED-MA (2020)

Outro exemplo sobre a intervenção externa são as anotações realizadas pelos estudantes. No decorrer do evento, os estudantes realizam anotações, descrevem as atividades desenvolvidas no âmbito teórico e prático. Consoante Silva (2011), a linguagem utilizada influi que os estudantes aprofundem as suas capacidades de representar e, por meio do discurso, fortaleça as experiências na interação comunicativa com os responsáveis pelo curso, palestra ou outra atividade em *espaçostempos* educativos.

Um dia importante “Intervenção externa”

Data: um dia importante para a minha formação escolar

Assunto: Agricultura familiar

Palestrante: Jota da Bela Água

Jota foi o convidado que realizou a palestra sobre Agricultura familiar. Ele é técnico agropecuário e, atualmente, está estudando Agronomia.

Como já sabemos, o agricultor é importante na economia brasileira, por gerar emprego e renda. E a agricultura ecológica nas propriedades das famílias trabalha com processos naturais que cuidam da vida animal e vegetal, do uso da água, do controle de pragas etc.

Ele falou que o objetivo maior da agricultura orgânica é a preservação do meio ambiente, produzir alimentos saudáveis sem os agrotóxicos e o cuidado com a saúde das pessoas.

Também nos apresentou as principais vantagens da agricultura orgânica, que são: ausência de agrotóxicos sintéticos, adubação com elementos naturais, alternância de cultura para não enfraquecer o solo, melhoria na vida dos animais, por serem alimentados com produtos naturais e viverem em espaços maiores, e cultivos orgânicos, os quais geram empregos e renda para as pessoas que estão longe da cidade.

O agricultor familiar tem muita importância na preservação do meio ambiente e a tendência é que o pequeno agricultor conquiste seu espaço na sociedade com os seus produtos, mais saudáveis, como alface, tomate, cenoura, couve, coentro, frutas, galinhas caipiras, entre outros produtos.

A agricultura familiar é fundamental para a sociedade por fornecer alimentos com melhor qualidade e que sustentam várias pessoas diariamente.

[Nilta de Tal, 1º ano, em 2015]

As ações efetivadas na intervenção externa devem ser expressas pelos estudantes de modo narrativo, descritivo ou dissertativo, e a utilização de imagens,

figuras, esquemas é importante, na medida em que amplia o conhecimento e conquista a autonomia nas ações educativas, já que, antes, acentua a compreensão e reflexão do texto e das imagens colocadas e explicadas em um processo dialógico dos *espaçotempos* educativos da pedagogia da alternância. Isso porque ajuda a visualizar a realidade cotidiana da vida sertaneja e da comunidade onde a escola se encontra.

As atividades realizadas no momento da intervenção externa podem ocorrer no ambiente escolar e fora dele, como nas instituições parceiras das escolas. Cabe aos estudantes participar das atividades para aprenderem ou potencializarem seus saberes com as informações técnicas e os procedimentos trabalhados, assim como registrar no caderno de realidade. De modo geral, para a realização da intervenção externa, a equipe pedagógica faz o convite para pais, agricultores, pessoas da comunidade. Instituições e profissionais de interesse dos estudantes são convidados para contribuir para fomentar o processo formativo profissional e dialógico da aprendizagem.

2.2.3.4 Serões

Os serões são atividades pedagógicas em conformidade com as necessidades e o planejamento de estudo dos estudantes. Realizadas no turno noturno nas EFAs, têm o objetivo de promover atividades que complementam ou que sejam necessárias para a formação dos estudantes. O período em que os estudantes estão no semi-internato é crucial para instigar o amadurecimento educativo; é outro lugar, são outras pessoas, mas também entre eles há muito em comum, por exemplo o amor e o apego ao sertão.

A programação dos serões ocorre de forma flexível e atendendo às necessidades dos estudantes. Vale-se de análise de filmes, dinâmicas, estudos acompanhados para que os estudantes coloquem as atividades em dia e até mesmo a aula. Os temas geralmente trabalhados nos serões têm cunho social, político, cultural, técnico-profissional para estimular os discentes a expressarem seus sentimentos, ideias e dialogarem com as reflexões geradas no ambiente educativo. As atividades socializadoras nos serões possuem o intuito de aprofundar os temas geradores ou complementares que valorizam as atividades e os modos de viver dos

sertanejos. Por conseguinte, promove o intercâmbio de saberes e a promoção da solidariedade e do exercício do pensar junto.

Os *espaçostempos* educativos oportunizam a convivência em grupo, para o exercício consciente da cidadania, a construção de saberes contextualizados com a cultura dos estudantes em diálogos com outras culturas.

Aprendemos a pensar junto com o outro, num grupo coordenado por um educador. Aprendemos a ler, construir novas hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com o outro. Aprendemos a refletir, estruturando nossas hipóteses na interação e na troca com o grupo. A ação, a interação e a troca movem o processo de aprendizagem. Função do educador é interagir com seus educandos para coordenar a troca na busca do conhecimento (FREIRE, 2016, p. 7).

A aprendizagem ocorrida nos *espaçostempos* dos serões exige um clima de respeito mútuo, de confiança, de sinceridade, de amorosidade e de solidariedade; para propiciar aos estudantes e professores aprendam a *pensar juntos*.

2.2.3.5 Estágios

É imprescindível o entendimento de que o estágio não pode ser encarado tão somente como uma oportunidade de os estudantes estarem em pré-serviço, ou em treinamento. Mais do que isso, o estágio supervisionado é, com certeza, um ato educativo de integração dos jovens com o mundo de trabalho.

Os *espaçostempos* no estágio estatuem que as aprendizagens e as vivências no ambiente escolar sejam potencializadas para a formação profissional e educativa, em que o processo dessa ação educativa considere que a



teoria, a prática e o conhecimento científico caminham juntos em um constante diálogo com o cotidiano vivido pelos estudantes.

É um *devoir* da passagem da teoria para a prática, da prática para a pesquisa, que se materializa no projeto formativo educacional e profissional. As EFAs motivam os estudantes ao engajamento no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando novas descobertas cotidianas e a sua própria emancipação. Os estágios ocorrem nos *espaçostempos* formativos profissionais dialógicos com o cotidiano dos estudantes e com os componentes curriculares. Esses *espaçostempos* acontecem em ambientes com atividades programadas pelos professores e pelo mestre de estágio, como propriedades agrícolas, órgãos de pesquisa, assistência e fiscalização, outras empresas ligadas ao plano de ensino etc.

O estágio integra um conjunto de atividades supervisionadas e compreende o último ciclo formativo – mas não o último ciclo educativo. Propicia aos estudantes as experiências que transitam entre a formação escolar e a aprendizagem na prática profissional, sociocultural e tecnológica com o mundo de trabalho. Assim, os professores responsáveis pelo estágio, com a participação da família e dos Mestres de estágio, orientarão os estudantes para as diversas atividades a fim de favorecer uma formação condizente com o cotidiano dos estudantes.

A aprendizagem é um ato de conhecer o cotidiano vivido. Faz sentido em ações formativas que não se resumem à memorização de atividades técnicas, pelo contrário, envolvem, também, a ação-reflexão-ação, pois a existência é articulada com o mundo para modificá-lo por meio da leitura problematizada com o seu compromisso com o mundo e, conseqüentemente, com a profissão.

No caso do profissional, é necessário juntar ao compromisso genérico, sem dúvida concreto, que lhe é próprio como homem, o seu compromisso de profissional. Se de seu compromisso como homem não pode fugir, fora deste compromisso verdadeiro com o mundo e com os homens, que é solidariedade com eles para a incessante procura da humanização, seu compromisso como profissional, além de tudo isto, é uma dívida que assumiu ao fazer-se profissional (FREIRE, 1981, p.20).

Assim, os estudantes assumem-se no fazer-se profissional. Então, o estágio é mola propulsora para os estudantes, em diferentes modos, inovar sua prática e embrenhar-se na produção dos conhecimentos científicos, técnicos e de novas leituras do mundo; vivenciar situações cotidianas dos ambientes onde farão os estágios e potenciais ambientes de trabalho profissional, uma vez que muitos

estudantes veem no estágio uma porta de entrada para a concretização dos seus projetos profissionais; Encarar os reptos sertanejos para projetarem-se profissionalmente, com vistas a colaborar qualitativamente para melhorar as condições sociais, econômicas e culturais do sertão.

O agronegócio seduz?

Em uma bela tarde, o sol já estava se escondendo pelo horizonte quando dois amigos que estudaram em uma Escola Família Agrícola se encontraram depois de um certo tempo. Um se tornou agricultor familiar e o outro fez o curso de Agronomia e se especializou na área tecnológica. Mesmo com as restrições da pandemia da covid-19, eles conversaram e se lembraram da época em que estudaram na EFA. Uma passagem bem interessante diz respeito às preocupações e ansiedades sobre a escolha do local em que iriam realizar o estágio do ensino médio técnico em Agropecuária. Na época, eles acreditavam que as ações desenvolvidas nas atividades do estágio potencializariam seus *espaçostempos* formativos, pois o estágio contemplaria a construção do conhecimento e fomentaria o desenvolvimento do jovem para a vida cidadã e para o (mercado de) trabalho. E, assim, seguiu o fragmento sobre a escolha do local onde realizaram o estágio:

André: Escolhi estagiar em uma das fazendas do agronegócio porque me identifiquei com a sojicultura, com as suas formas de produzir, com as técnicas e com a tecnologia. Minha vocação sempre teve tendência para trabalhar nesses ambientes. Minha pretensão foi a de colaborar para que o agronegócio potencializasse e que eu pudesse também crescer e desenvolver seguindo seu ritmo. Hoje sou funcionário de uma multinacional de insumos agrícolas. E você, amigo, no que trabalha e por que escolheu estagiar com a agroecologia?

João: Nasci e vivo no sertão, é nele que mantenho grande parte das minhas relações sociais, econômicas e afetivas. À época, decidi empreender na propriedade familiar que meus pais tinham e não me arrependo da escolha que fiz. Respeito a sua profissão, amigo, mas nunca tive olhares afetivos para o agronegócio, mesmo estando cada dia mais próximo dos sertanejos da nossa região. Respeito a sua opinião e escolha pelo agronegócio, mesmo não concordando com o seu ponto de vista. A escolha pela agricultura familiar foi a mais certa que tive, além de não me sentir encantado pela sedução do agronegócio. Para mim, estudar e trabalhar na agricultura familiar foram modos de não cair nas armadilhas do agronegócio no sertão. Além de produtor familiar, eu me formei em licenciatura em Biologia e também colaboro como professor na EFA, e o que percebo é que as intensas mudanças no sertão têm estimulado as pessoas a buscarem um crescimento pessoal e profissional que atenda às necessidades do agronegócio em suas atividades cotidianas. Mas lhe pergunto: por que se encantou com a cultura do agronegócio e se deixou seduzir por ele?

André: Lembra-se de que alguns dos nossos colegas decidiram fazer estágio em hortas em propriedades que estão mais próximas da cidade, outros foram para

viveiros e cooperativas que trabalham com laticínios, granjas etc.? Escolhi o agronegócio e o caminho que tive para iniciar o meu percurso profissional foi estudar na EFA e, naquela época, passei a olhar com mais atenção para o cotidiano regional e perceber que cada vez estávamos ficando mais aldeados pela cultura do agronegócio. Vi que as oportunidades são maiores e melhores. A minha visão é direcionada para a produção que deve sempre estar orientada para alcançar a máxima produtividade com uma variedade de empresas e com avançadas tecnologias. Amigo, atualmente o Brasil é destaque mundial na produção de soja, estando em segundo lugar, e o plantio de eucalipto é uma realidade no nosso estado, assim como nos outros, para a produção da celulose. E o que você tem para me revelar sobre a agricultura familiar?

João: A sua escolha foi estagiar em uma fazenda do agronegócio. Eu reafirmo: “quero permanecer no chão do sertão”. Sabíamos que muitas propriedades familiares da nossa região não estavam completamente organizadas, e a minha intenção era organizar a propriedade dos meus pais para impulsionar a agroecologia e comercializar os produtos, pois acreditei que a agroecologia, quando implantada e implementada na propriedade familiar com a adoção de práticas e uso de tecnologias, agride bem menos o meio ambiente do que a produção em larga escala, e hoje continuo com a mesma convicção. Na proposta agroecológica, utilizamos os adubos naturais, e isso reduz a contaminação das águas e dos solos, pois os fertilizantes e pesticidas artificiais pode matar os organismos vivos do solo e isso afeta o equilíbrio biológico. Além de proporcionar boas condições de trabalho no sertão, acho relevante valorizar a nossa cultura, modos de viver e produzir. Amigo, andei pesquisando sobre a agricultura familiar e encontrei informações interessantes no site do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento de que o Censo Agropecuário de 2017 apontou que “a agricultura familiar empregava mais de 10 milhões de pessoas em setembro de 2017, o que representa 67% do total de pessoas ocupadas na agropecuária. A agricultura familiar também foi responsável por 23% do valor total da produção dos estabelecimentos agropecuários [...] os agricultores familiares têm participação significativa na produção dos alimentos que vão para a mesa dos brasileiros. Nas culturas permanentes, o segmento responde por 48% do valor da produção de café e banana; nas culturas temporárias, são responsáveis por 80% do valor de produção da mandioca, 69% do abacaxi e 42% da produção do feijão”. Caso queira conferir mais detalhes, indico que leia as informações que estão no site <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1>. Ressalto a importância da agricultura familiar, ainda mais para a nossa região, que, como você mesmo disse, está aldeada pelo mar do agronegócio. Minha escolha é uma resistência, essência do nosso pensamento e ações profissionais não alienadoras.

André: Pensei diferente, quis crescer e cresci profissionalmente. Gosto do sertão contribuo para um sertão mais produtivo. O bom desenvolvimento refletirá em melhores salários para os profissionais envolvidos e melhor qualidade de vida para mim e para minha família, além do desafio de trabalhar em uma área de grande

referência na economia mundial.

João: Você foi seduzido pela cultura do agro, pois, na mídia, ele é divulgado como a melhor invenção que se tem do século XXI; atualmente, ele é difundido com o slogan “O agro é pop, o agro é tech, o agro é tudo”. Essa sedução está enraizada no discurso emergente homogeneizador de um novo e único modo possível de produção no sertão. Amigo, li um artigo, “o discurso do agronegócio e a evidência do sentido único”, que aponta que o discurso propagado prestigia o agronegócio nas mídias publicitárias e nos diversos veículos de comunicações. Há a utilização de artistas como garotos/as propaganda e isso engendra os “[...] efeitos de (oni)potência e poder, vinculando o cotidiano do homem comum a práticas da agricultura monopolista e silenciando os sentidos indesejáveis, que possam inscrever rachaduras e equívocos no lugar dessa suposta pujança” (ROMÃO, 2006, p. 12).

Após lembrarem do cotidiano que viveram na época de estudantes da EFA, **André e João** foram interrompidos por uma criança que havia falado que a mãe já estava à espera do pai na perfumaria. Os amigos se despediram e trocaram números de telefones para que pudessem manter contato.

2.2.3.6 Projeto profissional

A elaboração dos projetos profissionais dos jovens (PPJ) perpassa pelas vivências cotidianas pedagógicas em *espaçostempos* sociais, econômicos, políticos e culturais, que consideram os desejos, os sonhos e as singularidades dos estudantes.

É o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região, que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional (SANTOS; PINHEIRO, 2005, p. 41).

Considera-se, na elaboração do projeto, o sentido atribuído à formação e à vida (CALVÓ, 2002), por incentivar a implantação e/ou implementação do empreendimento sertanejo para gerar renda ou para capacitar profissionais técnicos de nível médio para o emprego no sertão e também para o sequenciamento dos estudos. O projeto profissional do jovem não deve ser pensado somente para atender a mão de obra na cidade.

As diretrizes para a elaboração do PPJ, segundo consta na Proposta Pedagógica da EFA Rio Peixe, apresentam as etapas para sua elaboração

Foto das etapas propostas para a elaboração do projeto profissional

Partes do Projeto:

TEMA: O tema de projeto atende a um tema gerador e seus respectivos subtemas. Deve-se evitar envolver mais de um tema gerador em um único projeto. Recomenda-se a escolha do

primeiro tema gerador de cada série para evitar acúmulo de atividades no final do ano, devido à avaliação final, estágios, projeto profissional e outras atividades das quais se concentra mais no final do ano.

TITULO: O Título deve ser abrangente o suficiente para que os conteúdos das áreas estejam correlacionados ao mesmo. O título pode ser comum para a turma ou diferente para cada grupo. Para que sejam bem estruturados a atender aos temas de fichas, deve ser uma das últimas atividades desenvolvidas.

INTRODUÇÃO: Seguindo os mesmos critérios do título, também deverá ser uma das últimas atividades desenvolvidas, garantindo assim uma ideia geral de tudo o que já foi abordado no projeto;

DIAGNOSTICO: A constatação da realidade, bem como a sua fundamentação científica. O diagnóstico faz um contexto global das temáticas apresentadas de todas as situações problemas, partindo assim do diagnóstico a nível mundial, Brasil, Estado, sua região, comunidade até chegar à realidade do estudante.

JUSTIFICATIVA: É basicamente o porquê trabalhar o tema. Sua motivação expressada através da razão com ciência;

OBJETIVO: Para que trabalhar o tema, aonde quer chegar;

PLANEJAMENTO: Como interferir na realidade. São as suas ações, atividades e técnicas, com um nível de consciência já melhorado, projetando uma nova realidade que seja equilibrada através das fundamentações científicas;

CONCLUSÃO: O estudante de forma sucinta e objetiva deverá escrever o que compreendeu e analisou do projeto.

Fonte: EFA Rio Peixe (2019, p. 33-34).

Agregado a essa proposta de elaboração do Projeto, inserem-se também os elementos pré-textuais (capa, folha de rosto, agradecimentos, dedicatória, sumário) e os pós-textuais (referências, anexos, apêndices).

Ao iniciar seus estudos no CEFFA, o jovem será orientado a construir o seu Projeto Profissional. Será um meio de o jovem concretizar as pesquisas dos Planos de Estudo buscando conhecer melhor a realidade sócio-econômica, cultural, política e profissional regional. O Projeto é um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, ou seja, de implementar um empreendimento que gere emprego e renda para o jovem. Este instrumento proporciona aos jovens uma alternativa de futuro na região. Por isso, os Planos de Estudo deverão orientar-se nesta linha, de profissionalização de jovens empreendedores rurais (EFA DE GRAJAÚ, 2011).

O modelo ora apresentado para a elaboração dos projetos profissionais dos jovens da EFA Rio Peixe são orientados a executar com fundamentos que consideram a pesquisa e o empreendedorismo, enquanto que na EFA de Grajaú, conforme o modelo que consta no anexo F, tem uma visão mais técnica e empreendedora.

Numa visão empreendedora, o Projeto Profissional do Jovem, também chamado de “projeto de inserção profissional”, “projeto de vida”, “projeto pessoal” é o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar, da infraestrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região, que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela proposta metodológica do CEFFA, à aptidão do jovem, à motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional. (SANTOS; PINHEIRO, 2005, p. 41).

Em ambas as escolas⁶⁹, o que se espera é que os projetos profissionais dos jovens visem ao empreendedorismo por meio da implantação e/ou implementação de uma unidade produtiva, lucrativa e agroecológica. Leonardo percebeu que o projeto profissional do jovem está sendo seduzido pela proposta capitalista e hegemônica do agronegócio do sertão. A proposta do projeto profissional deve ser amadurecida ao longo dos anos escolares dos estudantes e ser aplicada na sua vida. O que se constata é que os jovens são seduzidos pela empregabilidade das grandes fazendas e acabam reduzindo-se a ser mão de obra. A realidade dos estudantes está aldeada pelo agronegócio e isso é bastante visto no caderno de realidade, assim como também fica expresso que as propriedades familiares não estão organizadas de modo que possa seduzir grande parte dos estudantes.

⁶⁹ Na EFA Rio Peixe (2019, p. 55), o Projeto Profissional é uma disciplina que “[...] objetiva instrumentar o técnico em agropecuária com técnicas de elaboração de projetos rurais, análise e diagnóstico de propriedades rurais e a transformação da propriedade rural da família do jovem através da implementação de uma unidade produtiva lucrativa e sustentável”. Na EFA de Grajaú (2011, p. 9), ao iniciar os estudos, os jovens serão orientados a elaborar o projeto profissional porque será uma forma de o “[...] o Projeto é um meio de buscar inserção no mundo do trabalho, [...] de profissionalização de jovens empreendedores rurais”

A proposta pedagógica tem uma relação significativa com o próprio trabalho no sertão, em suas diversas tramas, por meio da tomada de consciência de pertencimento ao lugar e dos seus valores. A construção do projeto profissional são elementos que reverberam as vivências sertanejas com o envolvimento da família e da comunidade, que colaboram para a sua concretização. Assim, o projeto profissional valoriza o cotidiano dos estudantes, aptidões, afinidades e desejos. A metodologia segue um sistema estrutural que pode ser diferente de uma EFA para outra, porém sempre leva em conta que, para a sua elaboração, os estudantes se identifiquem com a temática e com a possibilidade de colocar em prática na sua vida profissional.

A EFA localizada na região onde o agronegócio está consolidado tem uma proposta para a elaboração dos projetos de cunho mais científico do que o da escola que se encontra na região onde o agronegócio está em processo de consolidação. O pesquisador notou que, na EFA Rio Peixe, a proposta de investigação científica é mais salientada do que na EFA de Grajaú. Isso porque, na matriz curricular da EFA Rio Peixe, há a disciplina Metodologia Científica, que aborda as formas e etapas de produção de conhecimento científico e as normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas e Técnicas. Já a EFA de Grajaú tem uma proposta investigativa mais exploratória.

As EFAs defendem a agroecologia e o empreendedorismo agrícola familiar, mas o cotidiano educativo também indica os dois lados, a agricultura familiar e o agronegócio. O Projeto Profissional, em sua filosofia educativa, tem um forte potencial de empreender, todavia não é sempre que acontece, por depender de uma série de condições e de desejo dos estudantes. Em algumas situações, exercitar o projeto profissional dos estudantes torna-se um desafio, pois alguns deles preferem uma inserção rápida no mercado de trabalho a fortalecer as reivindicações por um sertão mais justo e com melhores condições de viver. Além disso, falta-lhes desenvolver um elo de cooperação e solidariedade ecologista que articule o fortalecimento das redes com organizações (não) governamentais que favoreçam a continuidade de ações libertárias, autônomas, criativas, ecologicamente e economicamente viáveis. No entanto, Leonardo também depreendeu que a elaboração do projeto profissional do jovem não é garantia de permanência no sertão.

O sertão vem mudando e novas tramas e histórias têm emergido das dinâmicas cotidianas, as quais deixam na memória aquela noção de lugar distante e simples. Muitos sertanejos da atualidade estão antenados com a tecnologia, os temas cotidianos que estão além do espaço em que vivem. Nesse sentido, os projetos precisam salientar às mudanças sociais, culturais, econômicas e pessoais dos estudantes, dialogando com um conjunto de diversidades de saberes: social, ambiental, histórico, cultural, histórico, econômico, entre outros. Para a elaboração do projeto, não é essencial seguir um padrão único, e sim considerar elementos peculiares do local para construir uma educação contextualizada com o sertão, em que os jovens (re)criem suas relações e intervenção no cotidiano sertanejo como forma de não estarem somente no mundo, mas com o mundo (FREIRE, 1980).

2.2.4 *espaçostempos avaliativos*

Avaliar não é uma atividade fácil para os professores e os estudantes. Exige postura eticamente responsável ao reconhecer, apreciar e atribuir conceitos e valores que devem ocorrer mutuamente nos *espaçostempos* educativos, os quais comportam múltiplos *espaçostempos* individuais do processo educativo cotidiano. De mais a mais, avaliar transcende processos mecânicos e instrumentos focados apenas em mensurar quantitativamente por meio de testes e provas.

O cotidiano avaliativo precisa se voltar para a análise da bio:grafia dos estudantes, sob um processo dialógico com a bio:grafia dos professores, em uma ação reflexiva e interativa para problematizar as dificuldades e potencialidades cotidianas que possam surgir como resultado do diálogo. Assim, a avaliação deve ser contínua, diária e, principalmente, deve preceder a intervenção. Nessa linha de pensamento, a própria palavra da Lei 9394/96 aponta para a necessidade de que haja uma “[...] avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, Lei 9394/96, art. 24, inc. V, alínea a).

O texto da lei é frio e seco, apenas remete à importância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos da avaliação, mas o mundo ainda seleciona para a continuação dos estudos em níveis acadêmicos e também para concursos públicos e processos seletivos, que, por sua vez, obedecem à ideologia

hegemônica, a qual valoriza os resultados quantitativos, uniformizados, utilitários e, de certa forma, medíocres no sentido de não favorecer uma emancipação das pessoas. Os *espaçostempos* avaliativos devem partir do cotidiano e ser (re)inventados à medida que se tornam necessárias as peculiaridades culturais, sociais, econômicas e pessoais dos estudantes e dos professores. Nesse processo, os discentes precisam entender que os professores não são os detentores do saber.

A avaliação é entendida como parte do processo de aprendizagem e não um elemento separado da prática, ou mesmo separado da reflexão sobre a prática, neste sentido a avaliação, a reflexão e a prática são elementos indissociáveis. [...] outro equívoco que cometemos por causa, possivelmente, desse deslocamento de foco – em lugar de avaliar para melhor formar, avaliamos para punir – está em que em pouco ou quase nada nos preocupa o contexto em que a prática se dará de uma certa maneira com vistas aos objetivos que temos (FREIRE, 2001, p.11-12)

A avaliação não pode ser punitiva, e sim participativa, pois a relação dos estudantes com os professores, interagem no-mundo e com-o-mundo. Todos são criadores de cotidianos e de realidades interrogativas das raízes do próprio pensar e agir, como forma de sair da penumbra da caverna platônica, em que a cultura hegemônica define os padrões e os parâmetros de saberes e avaliações. Com efeito, o processo avaliativo que (precisa) acontece(r) deve considerar os inéditos-viáveis, um convite para sonhar com *espaçostempos* justos, solidários e cooperativos, que inventam caminhos inspiradores da educação sertaneja e não ditam caminhos para inchar os números estatísticos dos resultados avaliativos.

[...] verificar se a prática está levando à concretização do sonho por causa do qual estamos praticando. Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar (FREIRE, 2001, p.11).

Os *espaçostempos* avaliativos devem envolver a comunidade escolar na ação de avaliar e problematizar a relação de *aprenderensinando* e *ensinaraprendendo*; não pode se limitar à ação de receber nota, e sim considerar as transformações e o amadurecimentos dos estudantes em trilhar os caminhos da construção do conhecimento. O erro, por exemplo, também é visto como uma ação didática para compreender que “programar e avaliar não são, contudo, momentos separados um à espera do outro. São momentos em permanentes relações. A programação inicial de uma prática, às vezes, é refeita à luz das primeiras avaliações que a prática sofre” (FREIRE, 2001, p.11).

A avaliação das EFAs do sertão busca oportunizar uma integração com-o-mundo da comunidade escolar na constituição de novos conhecimentos, na construção de valores inerentes à vida sertaneja responsável e autônoma intelectualmente. Logo, a avaliação da aprendizagem deve acontecer na boniteza dos infinitos *espaçotempos* avaliativos, ela deve ser “[...] amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa dos exames, que são classificatórios, seletivos e excludentes.” (LUCKESI, 2005, p.39).

Os processos avaliativos na Pedagogia da Alternância são (re)inventivos, pois cada ser humano é único no palco existencial, cada um é um universo que interagem e experimentam, porquanto é, na experiência, no diálogo, no posicionamento com-os-outros e com-o-mundo, que aquilo que foi aprendido se manifesta, algumas vezes em silêncios escondidos – que auxiliam a fazer uma leitura do mundo cotidiano com mais autonomia e liberdade compreensiva para refletir sobre as coisas (in)compreendidas. Outras vezes se manifesta nas (des)venturas da caminhada, para construir conhecimentos e entender que os acertos e os erros são originários das vivências que se ocultam nas entrelinhas daquilo que está sendo construído. Assim, permite acompanhar cotidianamente os estudantes nos momentos e atividades vivenciadas para serem avaliados [individualmente ou em grupos] nos aspectos, a saber: na convivência em grupo, na atuação na comunidade, nas atividades domésticas e organizacionais, nas atividades teóricas e práticas dos conteúdos curriculares do núcleo comum e específico. E os dados avaliativos qualitativos serão convertidos em quantitativos.

As propostas avaliativas da alternância são endossadas pelas atuais políticas educacionais em geral nas tramas bimestrais e de responsabilidade de cada professor que acompanham a aprendizagem e o rendimento escolar dos estudantes e de cada unidade curricular e suas conexões com o ambiente escolar e comunitário. Apesar das avaliações seguirem as tramas das políticas públicas avaliativas, ainda carregam em si as singularidades qualitativas em detrimento das censitárias ao considerar todo o processo de produção do conhecimento. Mas também existem vestígios que apontam para uma avaliação que se aproximam de suposta educação corporativa no sertão, uma vez que a educação sertaneja, pautada nos princípios da educação do campo, consideram as necessidades dos estudantes e o seu plano de estudos para a sua formação como cidadão e como profissional.

As EFAs seguem as tramas hegemônicas avaliativas educacionais⁷⁰, no entanto possuem traços singulares. Ou melhor, os critérios são erigidos e dissolvidos a partir do momento em que a sua função genuína é a de redimensionar a uma práxis pedagógica para desenvolver potencialidades interativas dos professores e dos estudantes, que se transformam concomitantemente.

⁷⁰ O Anexo G apresenta um modelo avaliativo quantitativo utilizado pela EFA Rio Peixe. O anexo H apresenta a ata de avaliação do Projeto Profissional da EFA Rio Peixe.

O DESFECHO

Noite do dia 6 de dezembro de 2021, 23h. no céu não tem luar e nem estrelas...

Para sentir-pensar-grafar as considerações sobre esse enredo-tese foi preciso pensar aos poucos, em doses [quase homeopáticas] na reflexão daquilo que foi vivido-sentido e nas palavras lidas-ouvidas. Assim, Leonardo retoma o pensar no convite-provocação – “Como sentir-pensar antropofagicamente a arqueologia educativa no/do sertão maranhense frente à expansão do agronegócio?” – proporcionou momentos de sabores, prazeres, desmoronamentos, escavações, ação-reflexão-ação em sentir-pensar-grafar o enredo-tese na arqueologia antropofágica. A ideia de pesquisar sobre a educação sertaneja foi fruto das vivências que Leonardo teve [e ainda tem] no cotidiano dialógico com-o-sertão nos deslocamentos e no percurso de várias rotas. Para sentir-pensar-grafar as considerações sobre esse enredo-tese foi preciso pensar aos poucos, em doses [quase homeopáticas], a respeito daquilo que foi vivido-sentido e nas palavras lidas-ouvidas e no que elas o fizeram sentir em vários momentos...

...após uma jornada de aulas assíncronas, o pesquisador-conversador pôs-se a pensar nas cirandas arqueológicas que giraram em devires-pensares que rememorou os caminhos, rastros e os estratos foram encontrados em rotas não lineares das tramas que não tiveram a intenção de serem perfeitas. Defronte à tela iluminada do *notebook* lembrou das andanças, das canções e dos caminhos que seguiu pelo sertão ao apresentar modos em que a boniteza do enredo-tese foi elaborada em desmoronamentos, escavações, escavações e camadas arqueológicas que registraram textos despídos, em leituras que ultrapassaram os tradicionais ambientes universitários e que precisa percorrer pelos espaços sertanejos no Maranhão.

Os estratos arqueológicos encontrados pelo pesquisador-conversador apresentaram-se de modo (não)comportado, porém com marcas da deglutição acadêmica subversiva [afastada do epistemicídio]; como foi o caso da utilização dos gêneros textuais cartas e micronarrativas [ficcionais]. A primeira como modo de relatar as produções de sentido do pesquisador-conversador e a segunda como forma de apresentar os fragmentos soltos, embaralhados, escovados, cosidos e sentidos-pensados. Estas narrativas misturaram, embaralharam dados e informações que aconteceram na vida real e que foram remontadas com personagens anônimos ou ocultos, que se apresentam com codinomes para respeitar os princípios éticos-filosóficos.

Os diversos encontros com pessoas anônimas, envolvidos na perspectiva (po)ética do pesquisador o fez sentir-pensar o cotidiano vivido, falado, visto e ouvido em sensações atravessadas de afetuosidade e amorosidade. Nos encontros foram achados fragmentos para uma arqueologia antropofágica que mereceu uma interpretação não tradicional [antropofagizada] que considerou várias formas de se fazer pesquisa não enrijecida e não violentada pelo mito da neutralidade científica e pelo epistemicídio. Nela o pesquisador-conversador desnudou o seu bio:campo-tema em sua bio:grafia. Nessa investigação, a intenção não foi de elaborar um estudo que seguisse fielmente rotas lineares e tramas perfeitas que se concatenam, ele se viu como um forasteiro que adentrou em outras terras sertanejas.

A organização da tese ficou diferente do que tradicionalmente se esperou, pois, a sua escrita se consolidou em narrativa com personagens, com a apresentação de cartas e de micronarrativas ficcionais, materializando, assim, o sentido produzido nas rotas andarilhadas, pensadas e grafadas. Leonardo estampou em suas linhas grafadas e pensadas do texto, nutridas por novas experiências que considerou a narrativa como eixo principal da sua construção em *espaçostempos* de pesquisa acadêmica – mediados pelo mundo e com encontros com a sua bio:grafia, com os relatos que presenciou, com as atividades que desenvolveu na sua prática docente, com aquilo que viu, observou, sentiu e com as pessoas anônimas encontradas por onde passou [a prática do seu bio:campo-tema]. A inspiração pela arqueologia foi significativa para a investigação, uma vez que ele declarou ser um forasteiro que se encantou pela cultura e pelos modos de viver dos sertanejos maranhense.

Na arqueologia do eu, as palavras que foram escavadas pelo vento viu-se como um homem comum que tem no seu bio:campo-tema uma nova forma de sentir-pensar o ambiente-assunto que se construiu no cotidiano emaranhado em terras férteis, que deram luz à escrita ofegante e transpirante, que o direcionou para uma arqueologia ecologista não comportada [antropofágica], que revelou como Leonardo sentiu a ecologia no percurso da sua vida, iniciada com as curiosidades e se intensificou em estudos e vivências pulsantes, cintilantes, reluzentes.

Quando o pesquisador trouxe a origem dos temas geradores, lá na infância, declarados no cotidiano vivido no seio familiar em que as professoras das telenovelas sempre chamaram a sua atenção. Isso, já era uma pista para a sua natureza educadora e investigativa em devires-curiosidades. Na sua interpretação da

literatura sobre educação rural e do campo, foi trazido a relevo que a primeira é uma educação comportada, por seguir padrões estabelecidos por pessoas que não são do campo, e a segunda é uma educação não comportada, de certa forma subversiva, por não ser bem-procedida e ter sido pensada/sentida e executada pelos camponeses, expressando, assim, resistência ao padrão hegemônico de educação. Nesse pensar, decidi utilizar o termo “sertão” e “sertaneja” para substituir o termo rural e campo, pois foi visto que no sertão maranhense a educação tem características (não)comportada.

O cerratense goiano pisou no chão sertanejo no Maranhão viu um sertão pouco revelado, divulgado pela mídia e estudado pelas academias. Um sertão de pessoas fortes, ora (não)revelado pela literatura com suas histórias, memórias, súplicas, alegrias, conquistas e lutas que foram encontradas nos uivos das pedras por onde o pesquisador passou. O encontro com pessoas anônimas, em cotidianos não planejados, deixou todo o percurso investigativo atravessado por episódios nascidos pelas diferentes gerações que se depararam com as de um goiano forasteiro, que sentiu uma tênue linha imaginária que cruza o cotidiano do sertão, da escola, da história e da vida em distintos mundos que se atravessam, se aproximam, se distanciam, se reaproximam, se (re)inventam. Esses ambientes revelaram histórias da ocupação do espaço no sertão do centro-sul do Maranhão [ou no antigo sertão de Pastos Bons] que marcou vários episódios em suas tramas que vieram acompanhadas pelas transformações espaciais, de novas formas de produção do território, no sentido de possibilitar resistências e adequações nos modos de pensar e sentir dos sertanejos e nas suas relações políticas e sociais. Nesse itinerário processual, foram incluídas as descontinuidades das ações e dos hábitos sertanejos do passado que se transformam e se revigoraram no presente com o acesso aos recursos tecnológicos, apesar que existem algumas comunidades no sertão que ainda mantém fortes traços singulares com os modos de viver dos antigos sertanejos, devido às condições financeiras – que também se potencializou com o desenvolvimento do agronegócio que é diferente da agricultura. Enquanto a primeira traduz em cifras e *commodities* pela influência que o setor possui no meio político, a segunda é o cultivo que ainda resiste em se representar nas paisagens, nas pequenas propriedades com roçados e com a criação de animais em pequena escala, que tem perdido expressividade no meio político e com poucos investimentos concedidos aos produtores familiares.

... [uma pausa para o descanso]

Tarde aquecida pelos raios de sol no dia 7 de dezembro de 2021, 16h. e 49min...

...as inquietações ainda persistem, não é fácil finalizar um texto em que se passou meses e meses envolvido no processo de pensar-grafar. O sentir os rastros da educação sertaneja, não poderia deixar de apresentar a arqueologia de um professor, que pelos percursos cotidianos revelados em histórias e memórias de pessoas anônimas, das vivências do pesquisador-conversador em espaços sertanejos, com as atividades didático-pedagógicas realizadas nos curso de Agronomia, Letras e Pedagogia, adicionada às produções científicas e acadêmicas estudadas, reforçam que a lógica capitalista produtiva deixou marcas expressivas de sua atuação no espaço investigado. Mas antes de pensar no cotidiano atual, buscou conhecer os cotidianos do passado para poder compreender o cotidiano presente.

Nessa trama, embora Leonardo não tenha posicionado o sertanejo como vítima das tramas do agronegócio, ele o enxergou como sujeitos resistentes que ora não aceitam em silêncio os (des)mandos do agronegócio, mas também não o excluem totalmente. Assim, o pesquisador-conversador verificou que não é fácil ir contra o sistema vigente, mas que aos poucos pode-se construir uma legitimidade social, educativa e cultural na tentativa de barrar o processo de exclusão social, pois, muitos sertanejos lutam pelos seus anseios e buscam efetivar os seus direitos.

As transformações culturais, econômicas e sociais no sertão maranhense seguem caminhos peculiares e a cultura do agronegócio tem aos poucos adentrado os ambientes educativos das escolas do sertão construídas para o sertão e nas escolas do sertão construídas pelos sujeitos das cidades. Isso também foi sentido-pensado no rastros da educação sertaneja que são conectados por uma tênue linha com o agronegócio [nas escolas do sertão pensadas na cidade e ainda nas escolas do sertão pensadas no sertão que tem na Pedagogia da Alternância, um dos modos de contrapor o modelo produtivo capitalista desigual e excludente] fato que alguns estudantes e egressos das escolas sertanejas chegaram a declarar que foram seduzidos pelo agronegócio. A sedução pela ideologia do agronegócio tem se apresentada pelos interesses da lógica colonialista das tramas produtiva, dos interesses privados e de uma educação que se afasta do caráter emancipatório, crítico e transformador para solidificar as intencionalidades e interesses imediatos da economia.

Em meio a esse contexto econômico, as práticas do devir-professor que esperança em terras distantes, as práxis docentes nos supracitados cursos foram reforçadas na efetivação do projeto “Aromas, sabores e lembranças” que trouxe a efervescência da cultura sertaneja contada pelas mulheres, por meio das lembranças culinárias. Destaca-se também a importância na formação do agrônomo como educador [extensionista rural], pois nessa atribuição profissional é preciso que haja uma integração do sertão com a universidade e com outros órgãos agrícolas, que o respeito seja mútuo e uma das atribuições dos docentes, para além do domínio dos conhecimentos técnicos e científicos do curso, é fomentar uma práxis dialógica [ação-reflexão-ação] em espaços de socialização dos diversos saberes.

Nesse patamar Leonardo expõe a importância de os educadores tornarem-se, aos poucos, professores (subversivos) - [subversivo não no sentido de baderneiro que provocam balbúrdias] – que alvitra ou adimple ações educativas para transformar a ordem hegemônica que desnuda em modos não tradicionais de ver, sentir e interpretar o mundo [que está além da proposta da pedagogia bancária de Paulo Freire e da didática do inquérito]. Contudo, o pesquisador propõe que é possível, sim, pensar um educação antropofágica no sertão, a partir da produção de sentidos [que se afasta da produção de ausência de sentidos], a primeira coaduna com as formas de sentir-pensar o mundo, de modo autônomo, consciente, inventiva, criativa humanizada e autônoma; a segunda advertiu que produzir ausência de sentidos é uma arma antidialógica, que fere a boniteza humana, que incorporam aos acontecimentos bárbaros, que deixa carente a produção de conhecimentos [as vozes dos ignorantes ecoam fortemente sem fundamentos de sentidos humanos, críticos, reflexivos e deixam as pessoas órfãs da consciência] e a efetivação da justiça social.

Pelos caminhos sertanejos, as pistas históricas foram surgindo, uma educação tardia com métodos trazidos do velho mundo que poucos [não] consideram as peculiaridades socioculturais regionais. Nessas tramas, o sertão maranhense ficou muito aquém da capital, as escolas foram implantadas tardiamente, com poucos recursos e com dificuldades para encontrar professores. O cenário foi, aos poucos, mudando, com a implantação de escolas das primeiras letras [escolas do ensino fundamental] e posteriormente as escolas normais, para formar professores.

Em meio narrativa, um episódio que se destacou foi a existência de professores-leigos, principalmente no sertão [que nos documentos oficiais – RCNER e também para os sujeitos das cidades mais des-envolvidas viam os sertanejos como sujeitos inferiores]. Os professores-leigos ensinavam o pouco que sabiam das letras e das contas, mas ensinavam bastante sobre o mundo, a cultura, os valores, foram resistência em meio a um contexto que priorizava a educação na cidade. A valorização da educação nas cidades apresentavam os reflexos dominantes do poder sobre o saber para moldar alunos ausentes de vozes. A insistência e resistências para fazer uma educação sertaneja, a participação da igreja católica, os professores-leigos que buscavam qualificações e enfrentavam grandes distâncias para estudar. As histórias retumbaram pelos espaços acadêmicos, que se incorporam nos diálogos que Leonardo tem com as pioneiras do ensino superior em Balsas [das licenciaturas especiais de formação docente na UEMA aos cursos regulares presenciais e a distância que foram declarados em estar ou sem professor: no rastro de sua feitura].

Nos fragmentos do cotidiano escolar sertanejo foram apresentadas as escolas pensadas na cidade para o sertão, pelos municípios e estado. Elas têm professores com pê maiúsculo, concursados ou contratados que se envolvem nas relações cotidianas das comunidades, que consideram as singularidades sertanejas, alguns não se adaptam, pelos modos de ser e de estar no sertão, outros desistem pelas longas distâncias para chegarem à escola, outros pedem transferência para as das cidades.

Existe uma bonita integração da família com a comunidade, que criam uma rede de esperança, que colaboram e mantêm o funcionamento das escolas, que transpiram por melhores ambientes educativos para seus filhos, que vislumbram um futuro melhor. Em algumas escolas tem salas (multi)seriadas [na tentativa de evitar a nucleação ou fechamento da escola]. Existe desafios cotidianos no ensino contextualizado, é preciso inspirar, transpirar e aspirar. Nessa trama (multi)seriada, todos estão juntos e misturados na boniteza de aprender. Pouco [ou nada] se trabalha nos cursos de formação inicial de professores, exceto no curso de licenciatura em educação do campo ou na especialização.

Outros desafios se mostraram nos episódios (com)partilhados Ficar, ir ou desistir? Eis a questão! Há um grupo de estudantes que não sequenciaram os estudos, pois a cidade ainda é muito longe, existiram dificuldades com transporte,

moradia e até mesmo desistência para poder trabalhar em suas pequenas terras sertanejas, também tiveram aquelas que se casam precocemente [que os filhos vieram a luz]. Outros foram para a cidade e buscaram oportunidades e estudaram, nem sempre estudaram o que sonharam, mas queriam uma vida melhor. Alguns se tornam bacharéis, outros professores, e outros 'professonharam' na escola inspirados nos seus mestres. Episódios e tramas cotidianas se atravessam os caminhos do pesquisador, e sentiu-pensou antes de pensar-grafar que as escolas pensadas no sertão para o sertão tem uma postura pedagógica na alternância [advinda da França, mas aqui, trazida pelos padres italianos]. Nesse pensar, a alternância considerou [considera] os modos dos sertanejos em ver, sentir e se relacionar com o sertão. São escolas familiares-agrícolas que tem o tempo escola e o tempo família-comunidade em um calendário diferenciado, que representou o sonho conquistado. Adentrar nessas escolas foi encantador por ser fruto de resistências frente à expansão do agronegócio no sertão.

O fato de Leonardo ter se inspirado em Nilda Alves deixou o entendimento dos instrumentos da alternância mais leve e apresentou os seus sentidos na sua grafia. Foi desafiador esse pensar porque as escassas teorias sobre os instrumentos ainda são tecnicistas. Nessa nova lente *espaçotempos* juntos estão. Neles os *espaçotempos* investigativos foram [são] (re)construídos pelos professores e estudantes em que a ação educativa não é neutra, por ter considerado [considerar] que os conteúdos científicos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular, em diálogos com o chão sertanejo e com os sonhos dos estudantes e em projetos políticos-educacionais; Os *espaçotempos* socializadores representaram [representa] o devir-mundo, a interação, intervenção com ações comunicativas, é aprender com a relação com o seu mundo e com o mundos dos outros; Os *espaçotempos* didáticos foram [são] ambientes para aprender ensinando e ensinar aprendendo envolvidos em diálogos, liberdades, libertações, emancipações, criações e profissionalismo [com a leitura dinâmica de mundos]; Os *espaçotempos* avaliativos, mesmo seguindo as tramas políticas consideraram [consideram] a arte da reinvenção peculiares cotidianas escolares do sertão.

O pensar-grafar efervesceu, e a integração da cultura sertaneja do passado com o agronegócio tem refletido aos poucos no cotidiano das escolas. Seria o antigo oprimido querendo ser o novo opressor ou seria transformações que ocorrerão ao

longo das novas tramas e episódios na produção do espaço? Questões não faltam para indagar!

Leonardo informa que o enredo dessa narrativa não pode estagnar, é preciso produzir novos sentidos, organizar novas (micro)narrativas, e também fazer novas buscas não-comportadas na arte de investigar repertórios que podem estar ocultos, em outros silêncios que podem se manifestar em declarações íntimas, em outras súplicas que podem ser ecoadas pelo sertão, em outros uivos que podem retumbar pelas passagens sertanejas...

Pelos caminhos do sertão os inéditos-viáveis são vistos seguindo a canção em terras bonitas, verdes-esperançar...

... Pra não dizer que não falei das flores

Geraldo Vandré

https://www.youtube.com/watch?v=3L_dBSgGsFo

Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Somos todos iguais, braços dados ou não
 Nas escolas, nas ruas, campos, construções
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 Pelos campos há fome em grandes plantações
 Pelas ruas marchando indecisos cordões
 Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
 E acreditam nas flores vencendo o canhão
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 Há soldados armados, amados ou não
 Quase todos perdidos de armas na mão
 Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
 De morrer pela pátria e viver sem razão
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 Vem, vamos embora, que esperar não é saber
 Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
 Nas escolas, nas ruas, campos, construções
 Somos todos soldados, armados ou não
 Caminhando e cantando e seguindo a canção
 Somos todos iguais, braços dados ou não
 Os amores na mente, as flores no chão
 A certeza na frente, a história na mão

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Vem, vamos embora...

[...] 2 minutos para tomar uma água ou um café!

O cair da tarde, ainda continua aquecida, mas os raios de sol estão se escondendo no horizonte, o pesquisador segue nas rotas...

Derradeiro percurso pelo arremate...

...são 8h19minutos do dia 16 de fevereiro de 2022, o pesquisador-conversador está a arrematar esse enredo-tese. Ele espera que essa produção, no meio de tantas outras, seja inspiração para os leitores, para os sertanejos, para os estudantes das licenciaturas e para os pesquisadores que potencializem novas formas insubmissas de produzir outros e novos sentidos e que estes se convertam em saberes e conhecimentos dos cotidianos escolares sertanejos...

...Leonardo encerra a boniteza do enredo-tese aqui – mesmo que novas tramas e episódios continuem a acontecer. Mas o pesquisador-conversador declara em bom, alto e límpido tom que a caminhada não se encerra, é preciso continuar...

INSPIRAÇÕES: AS REFERÊNCIAS

Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em questão**. São Paulo. Anpocs, Unicamp, Hucitec, 1992.
- ABRANCHES, Dunshee de. **A esfinge do Grajaú**. 2ª ed. São Luís: Alumar, 1993.
- ABRANTES, Paulo. **Imagens de Natureza, Imagens de Ciência**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ABREU. Capistrano de. **Caminhos antigos e povoamento do Brasil**. Ed. da Sociedade Capistrano de Abreu. Rio de Janeiro: Briguiet, 1930.
- AB'SABER, Aziz. Os Sertões – A originalidade da terra. **Ciência Hoje**, 3(18): 43-52, 1985.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiência educativa de uma Casa Familiar Rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 118 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.
- ALMEIDA, Doris Bittencourt. A escola republicana na imprensa pedagógica portuguesa: imagens e imaginário. **História**, São Paulo: Unesp, n. 19, 2000, p. 189-211.
- ALVES, Nilda. A invenção da escola a cada dia. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.) **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- ALVES, Nilda. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Para começo de conversa. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. Indaiatuba: Ars Poética, 1994. Disponível em:
<https://www.uniavan.edu.br/uploads/arquivo/CH13LMs.pdf>. Acesso em 12 ago 2019.
- ALVES, Rubens. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- ALVES, Rubens. Crônica Gaiolas e assas. **Folha de São Paulo**, 5 de dezembro de 2001.

ALVES, Rubens. **A complicada arte de ver**. 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml> Acesso em: 30 junho de 2020.

ALVES, Vicente Eules Lemos. A mobilidade sulista e a expansão da fronteira agrícola brasileira. **Revista Agrária**, São Paulo, n. 2, p. 40-68, jan./jun. 2005.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. Rankings em educação: Tipos, problemas, informações e mudanças: Análise dos principais rankings oficiais brasileiros, **Estudos Econômicos**, v. 41, n. 2, p. 323-343, 2011.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo-Recife: Hucitec-IPESPE, 1995.

ANDRADE, Oswald. **Ponta de Lança**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1972.

ANDRADE, Oswald. Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias. **Obras Completas**. V.6. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1970.

ARENDDT, Hannah. **Eichmman em Jerusalém**: Um relato sobre a banalidade do mal. Tradução: José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel. Gonzalez. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Escola coerente à Escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006. P. 103-116.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARRUDA, Gilmar. **Cidades e Sertões**: entre história e a memória. Bauru: Edusc, 2000.

ASSELIN, Victor. **Grilagem, Corrupção e Violência em Terras do Carajás**. Petrópolis: Vozes, 1982.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO [ABE]. Goiânia, jun. 1942. **Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro, IBGE, 1944, p. 4.

ASSMANN, Hugo, **Curiosidade e Prazer de Aprender** – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa. Petropolis-RJ: Vozes, 2004.

AVERSI, Tânia; ALMEIDA, Walter. **30 anos no quintal** – trajetórias atravessadas pela educação ambiental. Campinas: Pontes, 2019.

ÁVILA, Christovão de. A Casa da Torre de Garcia d'Ávila – Século XX. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, n.95/2000 – Salvador-BA. Disponível em: <http://www.casadorre.org.br/memorial.html> . Acesso em 19 de novembro de 2020.

BALEEIRO, Archibaldo. Garcia D'Avila, o pioneiro da pecuária nordestina. **Agro-Pecuária** - O campo em revista, Ano 1, n. 1, setembro de 1946. Disponível em: <http://www.casadorre.org.br> . Acesso em 19 de novembro de 2020.

BARBOSA, Tucydides. **Subsídios para a história da cidade de Balsas**. São Luís: IHGMA, 1954.

BARROS, Manoel de. Escova. **Memórias inventadas**: a infância. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018, p. 17.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Mal líquido**: vivendo num mundo sem alternativas. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. 2003. 318 f. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação, Universidade Nova de Lisboa; Departamento de Ciências da Educação e Formação, Université François Rabelais de Tours, Belo Horizonte, 2003.

BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE. Trierry (org.). Verbetes sobre os Instrumentos Pedagógicos nos CEFFAS, In: AMEFA: **Projeto /Pedagógico da EFA**. Belo Horizonte: 2000.

BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido desmancha no ar**. Tradução de Carlos Felipe Moisés. Companhia de Bolso, 2007

BERTRAN, Paulo; FAQUINI, Rui. **História da terra e do homem no planalto central: eco-história do Distrito Federal**. Brasília: EdUnB, 2011.

BEZERRA, Leonardo Mendes. Mal líquido: vivendo num mundo sem alternativas. **Revista Quaestio**, [S. l.], v. 21, n. 3, 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/3699> . Acesso em 21 jan 2020.

BEZERRA, Leonardo Mendes; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; LIMA, Terezinha de Jesus Maia. Os saberes necessários para a formação do professor: um olhar sob o prisma discente. MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (Org.). **A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural 3**. Ponta Grossa: Atena, 2020, p. 280-291.

BIANCHI, Sara Rebecca. **A importância da motivação na aprendizagem no ensino fundamental**. 2011. Disponível em: http://www.ufscar.br/~pedagogia/novo/files/tcc/tcc_turma_2008/313653.pdf. Acesso em: 28 jun. 2014.

BICKEL, Ulrike. **Brasil: expansão da soja, conflitos sócio-ecológicos e segurança alimentar**. 2003. 169f. Dissertação (Mestrado em Agronomia Tropical) – Faculdade de Agronomia, Universidade de Bonn: Bonn-Alemanha, 2003.

BOMBIERI, Cláudio. Aqui é pão para os nossos dentes. **Breve ensaio sobre a presença missionária dos combonianos no Maranhão (1952-1970)**. São Luís, 2012. v. 1. Mimeo.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é comunicação rural**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. NOVAES, Adauto (Org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CABRAL, Diogo Diniz Ribeiro. Introdução. CABRAL, Diogo Diniz Ribeiro; SILVA, Edimilson Costa da; PEDROSA, Luís Antônio Câmara; MARTINI, Letícia Moreira de; SODRÉ, Ronaldo Barros; ROCHA, Ana Tereza Ferreira (org.). **Conflitos e lutas dos trabalhadores rurais no Maranhão – ano 2020**. São Luís: UEMA Edições, 2021.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Pe. Angelo La Salandra: uma vida, uma missão**. São Luís: Mimeo, 2001.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **As propostas educacionais maranhenses no Império (1834-1889)** Tese de Mestrado em Educação. Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getulio Vargas, 1982.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Caminhos do gado: conquista e ocupação do sul do Maranhão**. São Luís: SIOGE, 1992.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. Ideias e manifestações republicanas no sertão maranhense. **Cad. Pesq.** São Luís, 5 (1): 31 - 41, jan./ju1. 1989.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado para o meio rural. TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas, Papirus, 1993, p. 15-40

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Monica. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011a. p. 87-132.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Monica (Org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b. p. 149-158.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/Catedra_Andres_Bello/Agosto%202007/Lecturas/escuela_del_campo.pdf> Acesso em jan. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, Articulação nacional por uma educação do campo, 2004. p. 10-31.

CALIARI, Rogério. **A presença da família camponesa na Escola Família Agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro Pedagógico, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CALIARI, Rogério. **Pedagogia da Alternância e desenvolvimento local**. 2002. 237 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG, 2002.

CALVÓ, Pedro Puig. Formação Pessoal e Desenvolvimento Local. **Pedagogia da Alternância**: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, 2002, p. 126 – 146.

CAMNITZER, Luis. **Didáctica de la liberación**: arte conceptualista latinoamericano. Bogotá: Fundación Gilberto Álzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes – IDARTES, 2012.

CAMPOS, Marcio D’Oliveira. A arte de Sulear-se. SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET, 1991. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pdf> Acesso em 3 março 2021.

CANDAU, Vera. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46 n. 1 p. 802-820 jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf> Acesso em: 19 nov. 2019.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARNEIRO, José de Ribamar Dias. **Povos e Línguas Indígenas no Maranhão**: Contato Linguístico. (Tese de Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

CARVALHO, Carlota. **O Sertão**. Rio de Janeiro: Editora de Obras Científicas e literárias, 1924.

CARVALHO, Carlota. **O sertão**: subsídios para a história e geografia do Brasil. 3. ed. Teresina: EDUFPI, 2011.

CASCUDO, Luís Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

CASTANHA, André Paulo. Os professores do Brasil imperial. **Educere et Educare**: Revista de Educação, Cascavel, v. 1. n. 1, p 47-52, jan./jun 2006. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1002> . Acesso em: 15 nov. 2020.

CASTELLANOS, Samuel Luis Veázquez; CASTRO, Cesar Augusto. Uma instituição de ensino popular no Maranhão Império: A sociedade Onze de Agosto. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 62, p. 83-97, maio 2015.

CASTRO, Maria Célia Dias de. **Descrição histórica das vogais na fala do sertanejo da região de Balsas-MA**. Dissertação de Mestrado em Letras. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008

CASTRO, César Nunes de; PEREIRA, Carolina Nascimento. **Agricultura familiar, assistência técnica e extensão rural e a política nacional de Ater**. Brasília/Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

CAVALCANTE, Rita Laura Avelino. **A escola rural e seu professor no “Campo das Vertentes”**. 2003. Tese (Curso de Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

CAZELLA, Ademir Antonio; MATTEI, Lauro; SCHNEIDER, Sérgio. Histórico, caracterização e dinâmica recente do Pronaf – Programa nacional de fortalecimento da agricultura familiar. **Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural**, XLII, 2004.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUL, Nars Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: UFG, 1999.

COELHO NETTO, Eloy. **História do sul do Maranhão**: terra, vida, homens e acontecimentos. Belo Horizonte: São Vicente, 1979.

COELHO NETTO, Eloy. **Geo História do Maranhão**. Genérico, 1985.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. **A política indigenista no Maranhão provincial**. São Luis: SIOGE, 1990.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra. Políticas indigenistas: o papel da igreja no processo “civilizatório” no Maranhão provincial. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 6, n.2, p. 9-21, 2002.

COMTE, Auguste. Curso de Filosofia Positiva. Tradução de José Arthur Giannotti. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CONAE]. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final. Brasília: Imprensa Oficial, 2010.

CONCEIÇÃO, José Jeová; RODRIGUES, José Carlos da Costa. Caminhos da sustentabilidade: análise preliminar das práticas pedagógicas e o ensino aprendizagem dos alunos na Escola Família Agrícola Rio Peixe - Balsas/MA. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 3, n. 5, p. 69-81, jan. / jun. 2012.

CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha (O Professor). CORALINA, C. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. São Paulo: Editora José Olympio, 1965.

CORALINA, Cora. Meu destino. CORALINA, C. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. São Paulo: Editora José Olympio, 1965.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 9.ed. São Paulo: Ed. Global Gaia, 2007.

CORONA; Jefferson; NUNES, Keiza; ROCHA, Vanderlei da. O sentido do trabalho científico. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 11, 1º sem. 2013.

COSTA, Murilo. **Sufrimento**. Osasco-SP: Novo Século Editora, 2010.

COSTA, Odélia Alves da. Experiências de vida e formação na zona rural da região de Balsas no Maranhão. **Anais...** 2018. Disponível em: http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resources/anais/8/1524880663_ARQUIV_O_CAMPINAS-ARTIGOrevLinguaPortuguesa.pdf Acesso em 30 jan 2020.

COUTO, Mia. A avó, a cidade e o semáforo. **O fio das missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DALLARI, Dalmo de Abreu. O que são direitos humanos?. **Direitos humanos:** noção e significado. 1999. Disponível em:
<<http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/oquee/oqueedh.htm>>. Acesso em: 30 jun.2020.

DIAS, Gonçalves. **Canção de exílio**. s/d. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000100.pdf> Acesso em: 03 de janeiro de 2020.

DIAS, Gonçalves. Juca Pirama. BRASIL. Ministério da Cultura. **Fundação Biblioteca Nacional** - Departamento Nacional do Livro. s/d. Disponível em:
http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/jucapirama.pdf Acesso em: 08 fev 2020

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche Educador**. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DINIZ, Maurício Sampaio. "Dívidas do Prodecer somam R\$ 400 milhões". **Gazeta Mercantil**, 15 de julho de 1999.

DUTRA, Júlio Afonso Alves. **Tecnologia da informação e desenvolvimento agrícola regional:** estudo de caso no município de Balsas – MA. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade de Santa Cruz do Sul, 2012.

ÉLIS, Bernardo. A vida são as obras. In: Remate de Males. **Revista do Departamento de Teoria Literária, Instituto de Estudos da Linguagem**, IEL/UNICAMP, nº 17 (1997), Campinas, 1997, p. 15-116.

ÉLIS, Bernardo. **Caminhos e descaminhos**. Brasil Central, 1965.

ELIS, Bernardo. **Ermos e Gerais**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.

ÉLIS, Bernardo. **O tronco**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora S.A.,1988.

ELIS, Bernardo. **Veranico de janeiro**. 4.ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1979.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural:** a formação com base na Pedagogia da Alternância. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2003.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERRAÇO, Carlos. Eduardo. Eu, caçador de mim. GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 157-175.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 9, p. 1-14, jul./dez. 2011.

FERREIRA, Luiz Alberto. Sertão e a idéia de República no Maranhão (1888-1889). COELHO, Moura Cezar et al. (Orgs.). **Meandro da história**: trabalho e poder no Pará e Maranhão séculos XVIII – e XIX. Belém: UNAMAZ, 2005.

FERREIRA, Maria da Glória Rocha. **A dinâmica da expansão da agricultura moderna e suas repercussões sobre a pequena produção agrícola**: as novas formas de organização do espaço na região de Balsas-MA. (Tese de Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

FILHO, Godofredo. Os Ávilas e a conquista do Nordeste, **Revista do serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde. 1939. Disponível em: <http://www.casadatorre.org.br/monumento.htm>
Acesso em: 16 de setembro de 2020.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si Como Prática da Liberdade. FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREINET, Celestin. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Madalena. **Observação, Registro e Reflexão**: instrumento metodológico I. 2 ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. Ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Cartas para Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Cristinae Benjamim de; PINHO, Larissa Assis; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Educação do Campo: da luta à conquista de direitos**. Belo Horizonte: FaE/CAED/UFMG, 2013.

FREIXA, Dolores; CHAVES, Guta. **Gastronomia no Brasil e no Mundo**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2012.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Nordeste**: aspectos da influência da cana sobre a vida e a paisagem do Nordeste do Brasil. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mocambos**. São Paulo: Global, 2004.

GALINDO, Dolores; MARTINS, Mário; RODRIGUES, Renata Vilela Jogos de armar: narrativas como modo de articulação de múltiplas fontes no cotidiano da pesquisa. SPINK, Mary Jane Paris; BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; CORDEIRO, Mariana Prioli (orgs.). **A produção de**

informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 273-294.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1999. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAs.** Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, Ana. **Ana Godoy:** Residência de Ana na Pompeia, São Paulo, no seu quintal repleto de plantas. Julho de 2019. BELINASSO, Leandro; CODES, Davi de (orgs.). Na pele do mundo: educações ambientais. Florianópolis: Casatrês, 2020, p. 89-117.

GONZALEZ REY, Fernando. **Epistemología cualitativa y subjetividad.** La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, Playa, 1997.

GONZALEZ REY, Fernando. **Problemas epistemológicos de la psicología.** La Habana, Cuba: Editorial Académica, 1996.

GONZALEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRUBER, Jussara Gomes (org). As árvores e seus donos. **O livro das árvores.** Benjamim Constant – Amazonas/Brasil: Organização Geral dos Professores Ticuna Bilingües, 1997. p. 28.

GULLAR, Ferreira. Mau despertar. **Melhores Poemas.** Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global Editora, 2012. Disponível em: http://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/11%C2%BA-ciclo-Ferreira-Gullar-Melhores-Poemas-Ferreira-Gullar-p_5f45bb02ea287.pdf Acesso em 5 jan 2019.

GULLAR, Ferreira. Homem comum. **Melhores Poemas.** Seleção de Alfredo Bosi. São Paulo: Global Editora, 2012. Disponível em: http://cogetes.epsjv.fiocruz.br/storage/11%C2%BA-ciclo-Ferreira-Gullar-Melhores-Poemas-Ferreira-Gullar-p_5f45bb02ea287.pdf Acesso em 5 jan 2019.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Trad. Maria Cristina F. Bittencourt. São Paulo: Papyrus, 1999.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo, Vértice, 1990.

HATOUN, Milton. **Um solitário à espreita**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

HECK, Marina.; BELLUZZO, Rosa. **Doces sabores**. São Paulo: Studio Nobel, 2002.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 8ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes;1999.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JONAS, Hans. **O princípio de responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC Rio, 2007.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAC, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LISBOA, Cristóvão de. **História dos animais e árvores do Maranhão**. São Luís: Alumar Cultura, (documentos maranhenses), 1985.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Maria Cristina. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. DIAZ, H. (Org.) **Formación de Élités y Educacion Superior en Iberoamerica (SS XVI)**. Salamanca Espanha: Ed. Hergar Ediciones Antena, 2012, p. 79-90.

MARANHÃO, Salgado. **O mapa da tribo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

MARTINS, Helena. Mais conservador, Congresso eleito pode limitar avanços em direitos humanos. **Agência Brasil**, 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2014-10/mais-conservador-congresso-eleito-pode-limitar-avancos-em-direitos-humanos>. Acesso em: 14 out. 2020.

MARTINS, Maria Helena Pires; ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 2002.

MARTINS, Marilda da Conceição. **Professoras de escolas rurais**: Bolívia, Brasil e México. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade de São Paulo, 2015.

MATRICARDI, Eraldo Aparecido Trondoli; AGUIAR, Adriano Saraiva; MIGUEL, Eder Pereira; ANGELO, Humberto; GASPAR, Ricardo de Oliveira. Modelagem do desmatamento da região do MATOPIBA. **Nativa**, Sinop, v. 6, n. 2, p. 198-206, mar./abr. 2018.

MELATTI, Julio Cezar. Timbira. **POVOS INDIGENAS DO BRASIL**. [1999] 2021. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Timbira> Acesso em: 12 maio 2020.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais?”, **Lua Nova**, São Paulo, n. 17, p. 49-66, jun. 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-64451989000200004> Acesso em: 07 de fevereiro de 2020.

MENDES, Geane Martins; BEZERRA, Leonardo Mendes. Contribuições do Centro de Estudos Superiores de Balsas na formação inicial docente. **Res., Soc. Dev.** 2019; 8(6). p. 1-23. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd> Acesso em: 21 ago 2020.

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane P.; MÉLLI, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: narrativas ficcionais. SPINK, Mary Jane Paris; BRIGAGÃO, Jacqueline Isaac Machado; NASCIMENTO, Vanda Lúcia Vitoriano do; CORDEIRO, Mariana Prioli (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014, p. 273-294.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Roberto de Sousa. **Ecologia política da soja e processos de territorialização no sul do Maranhão**. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, 2011.

MOLINA, Rodrigo Sarruge. Primeiras escolas agrícolas no Brasil: limites e falências (1877 a 1936). **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 46, p. 309-324, jun. 2012

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. Rio de Janeiro: Senac, 2008.

MOTTA, Diomar das Gaças. A outra Escola Normal Maranhense. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5, Aracaju, 2008. **Anais...** Disponível em: <https://sbhe.org.br/uploads/proceeding/467/0c0e6a3e3498670be594e4717ec36d7b.pdf> Acesso em: 1 jun. 2020.

MOREIRA, Emília de R. F.; TARGINO, Ivan. De território de exploração a território de esperança: organização agrária e resistência camponesa no semiárido paraibano. **Revista NERA**. Ano 10, n.º 10, jan.-jul./2007. Presidente Prudente, 2007, p. 72-93.

MULTIRIO. O colégio Dom Pedro II. RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **A cidade novamente corte**: o Império. s/d., Disponível em <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/65-rio-de-janeiro-novamente-corte-o-imperio/2877-o-colegio-de-pedro-ii> Acesso em 02 fev 2021.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Revista Travessias**, v. 3, n. 3, p. 178-198, set./dez. 2009.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A educação primária no estado da Bahia (1889-1930). In: **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil**: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950), 2013, p. 2-15

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e a formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). Assis, SP: UNESP, 2003. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis: 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. Trad. Paulo César de Souza, São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra**. Tradução base de José Mendes de Souza. 2002. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf> Acesso em 19 fev 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre educação**. 7. Ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2011.

OLINGER, Glauco. **Métodos de extensão rural**. Santa Catarina: EPAGRI, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Maria Inez. Medeiros (Org.). **O campo no século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo U.; FARIA, Camila S. Os fundamentos históricos: a formação da propriedade privada da terra no Brasil fundada na grilagem. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Registros públicos e recuperação de terras públicas**: resumo do relatório de pesquisa MJ/SAL. (Série Pensando o Direito 2011-2012), Coordenação geral de José Rodrigo Rodriguez. 2013, n. 48, p. 21-25. Disponível em: http://pensando.mj.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/volume_481.pdf Acesso em 21 dez 2021.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A mundialização da agricultura brasileira**. São Paulo: Landé Editorial, 2016.

ORLANDA, Wild Muller dos Santos Lima. **As primeiras letras nos sertões maranhenses: 1824 – 1841**. Dissertação de mestrado em história, ensino e narrativas. UEMA, 2016.

OS CUSTOS AMBIENTAIS E HUMANOS DO NEGÓCIO DE TERRAS: O caso do MATOPIBA, Brasil. Publicado em Junho de 2018 pela FIAN International, Rede Social de Justiça e Direitos Humanos e Comissão Pastoral da Terra (CPT). Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Os-Custos-Ambientais-e-Humanos-do-Nego%CC%81cio-de-Terras-.pdf> Acesso em: 19 de setembro de 2020.

PACHÊCO FILHO, Alan Kardec. **Varando mundos: navegação no vale do rio Grajaú**. Tese de doutoramento em História. Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2011.

PASSOS, Jussara Gonçalves; GUIMARÃES, Lucas Costa; VICTÓRIA, Maria do Carmo Malicheski. Avaliação da percepção gustativa em idosos para gostos básicos, doce e salgado, em comparação a jovens adultos. **Revista do Instituto da Ciência e Saúde**, v. 1 n. 34, p.32-32, 2016.

PEDRAZA, Dixis Figueroa. Padrões alimentares: da teoria à prática – o caso do Brasil. **Revista Virtual de Humanidades**. São Paulo, v. 9, 3, 1-25, 2004.

PERIUS, Lucia Celia Ferreira da Silva.; OLIVEIRA, R. T. C. O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no estado de Mato Grosso do Sul (1998-2001). In: PEREIRA, Jacira Helena do Vale.; ALMEIDA, Rosemary Aparecida de. (Org.) **Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: UFMS, 2008.

PESSOA, Fernando. Poema Mar Português. PESSOA, Fernando. **Mensagem**. 1999. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2018.

PESSOA, Fernando. O guardador de rebanhos. **Poemas completos de Alberto Caetano**. São Paulo: Ática, 2008.

PESSOTI, Alda Luzia. **Escola da Família Agrícola: uma alternativa para o ensino rural**. 1978. 194 p. Dissertação (Mestrado)- Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. 1978.

PICANÇO, Iracy Silva. Alguns elementos para a discussão sobre o professor leigo no ensino brasileiro. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 32, out./dez. 1986. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000607.pdf> . Acesso em: 21 de outubro de 2019.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

PIOVESAN, Marta Helena Facco. **A construção de identidades: (des)encontros no sul do Maranhão**. Curitiba: CRV, 2020.

POULAIN, Jean-Pierre. **Sociologias da alimentação**. Florianópolis: Ed. UFSC; 2004.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PRIMITIVO, Moacyr. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). Das Amazonas às Alagoas – volume 1 – São Paulo/Rio de Janeiro/Recife/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1939.

QUEIROZ FILHO, Antônio Carlos. **Sentidos à mesa**: o sabor da linguagem e da paisagem quando a poesia está posta. Vol. 11, nº 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13402/10634>. Acesso em: 20 nov. 2019.

QUEIROZ, João Batista. **O Processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2007.

QUEIROZ, João Batista de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 37-46, jan./jun. 2011.

QUEIROZ, Raquel. Sertão, sertanejos. **Caatinga, Sertão e Sertanejos**. Rio de Janeiro: Alumbramento. 1994-1995, p. 57-66.

QUEIROZ, Raquel. **O quinze**. São Paulo: Ática, 2019.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad del poder y clasificación social". CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (orgs.). **El giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana / Siglo del Hombre, 2007, pp. 93-126.

RAGO, Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2018.

RAVOGNANI, Oswaldo Martins. Os primeiros aldeamentos na Província de Goiás: Bororo e Kaiapó na Estrada do Anhanguera. **Revista de Antropologia**. vol. 39, no. 1, 1996, pp. 221–244.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dário. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 1990.

REGO, José Lins do. **Fogo Morto**. 82.ed. São Paulo: Global, 2021.

REGO, José Lins do. **Menino de engenho**. São Paulo: Global, 2020.

REIGOTA, Marcos. Grupo de Pesquisa: Perspectiva Ecologista de Educação. **Pesquisa em Educação Ambiental** (UFSCar), v. 5, 2010.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. **Revista Teias**, v. 11, n. 21, p. 1-6, 2010.

REIGOTA, Marcos. **A Floresta e a escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

REIGOTA, Marcos. A produção de ausência de sentidos adentra o cotidiano escolar... e mata. **Mesa-redonda “Paulo Freire: educação e política no enfrentamento do obscurantismo”**, Instituto Sedes Sapientiae em São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335813778_A_producao_de_ausencia_de_sentidos_adentra_o_cotidiano_escolare_mata_Paulo_Freire_educacao_e_politica_n_o_enfrentamento_do_obscurantismo-Instituto_Sedes-SP-100919 Acesso em: 23 de jan. 2020.

REIGOTA, Marcos. Afetos, educação ambiental e políticas: encontros com Nita e Paulo Freire. **The Postcolonialist**, nov. 2013. Disponível: <http://postcolonialist.com/culture/afetos-educacao-ambiental-e-politica-encontros-com-nita-e-paulo-freire/> Acesso em: 24 ago. 2019.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999a.

REIGOTA, Marcos. **Ecologia, elites e *intelligentsia* na América Latina**: um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999b.

REIGOTA, Marcos. Educação ambiental para além dela mesma. **Ambiente e Educação**, v. 13, 2008.

REIGOTA, Marcos. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva Florianópolis**, v. 30, n. 2, p. 499-529, 2012.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares (Orgs). **Educação ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Cortez, 2008.

REIS, Liliani Pereira Costa dos. **A Participação da Família no Contexto Escolar**. Monografia de Graduação em Pedagogia. Universidade do Estado da Bahia –UNEB. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files> . Acesso em: 1 fev. 2021.

REY, F. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Cenage, 2010.

RIBEIRO, Claudete de Jesus. **História de uma escola para o povo: projeto João-de-Barro-Maranhão**. São Luís: UFMA, 1985.

RIBEIRO, Darcy. As fronteiras da expansão pastoril. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996, p. 63-108.

RIBEIRO, Francisco de Paula. **Memórias dos sertões maranhenses**. Reunidas aos cuidados de Manoel de Jesus Barros Martins. Editora siciliano: São Paulo, 2002.

RISTOFF, Dilvo I.; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300010> . Acesso em: 30 set 2020.

RODRIGUES, Sávio José Dias. **Organização camponesa em Balsas/MA e a expansão do agronegócio da soja: implicações e resistências camponesas no Sul do Maranhão**. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2010.

ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. **Vida e arte e educação e(m) criações**. 2010. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251349> . Acesso em: 03 de abril de 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 36. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O discurso do agronegócio e a evidência do sentido único. **Revista NERA**, Presidente Prudente/SP, p. 1-13, 2006.

SALLES, Tatiana, FRANCH, Monica. A nova onda liberal: acordos e conflitos de uma geração. 18º Congresso Brasileiro de Sociologia. **Anais...2017**, Disponível em: <https://web.archive.org/web/20171023010903/http://sbs2017.com.br/anais/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-0011-1.pdf> Acesso em: 29 de agosto de 2019.

SAMPAIO, Shaula Maíra Vicentine de; GUIMARÃES, Leandro Belinasso. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva. Florianópolis**, v. 30, n. 2, 395-409, maio/ago., 2012.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. O Franciscano e o Jesuíta: tradições da educação brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 691-709, abr./jun. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SERRA, Ilka Marcia; ARAUJO, Eliza Flora. **A EaD chegando ao campo**: análise do curso de especialização em Educação do Campo na modalidade a distância, mediado pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação – UemaNet. 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2991/1/A%20EAD.pdf> Acesso em: 29 ago 2021.

SANTIAGO, Clarindo. Estradas maranhenses. **Maranhão**: Thyppogravura Teixeira, 1929.

SANTIAGO, Silviano. **Ora (direis) puxar conversa** – ensaios literários. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

SANTOS, Nayane de Almeida; FERREIRA, Ananda Paula Rodrigues; MENDONÇA, Jocélia Almeida; SILVA, Francisca Taiane. Análise de florestas plantadas de eucaliptos no estado do Maranhão. **Anais do XVII Simpósio de Geografia Física Aplicada e I Congresso Nacional de Geografia Física “Os desafios da geografia física na fronteira do conhecimento”**. 2017. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/sbgfa/article/view/2300> Acesso em: 27 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 63, Outubro 2002, p. 237-280. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/71_Sociologia%20das%20ausencias_RCCS63.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula. NUNES, João Ariscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. SANTOS, Boaventura Sousa. (org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Meneses, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**: Revista de Sociologia, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Idalino Firmino; PINHEIRO, João Emílio Lemos. O CEFFA e o Projeto Profissional do Jovem. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas, v.1, n.1, ano 1, 2005.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton et al. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-21.

SENA, Custódia Selma. **A categoria sertão**: um exercício de imaginação antropológica. Brasília: UnB, (mimeo), 1986.

SILVA, Antonio Esmerahdson de Pinho. **A invenção do Maranhão do Sul enquanto projeto de desenvolvimento regional**. (Tese de Doutorado em Desenvolvimento Regional). Universidade Santa Cruz do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/478/1/AntonioEsmerahdson.pdf>.

Acesso em: 01 de agosto de 2020.

SILVA, Ariane Diniz. **Cartas para Paulo Freire e sua rede: o cotidiano de extensão em uma universidade comunitária** (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba 2017.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização**. Programa de Pós-graduação em Ensino de Língua e Literatura (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). Araguaína-TO: Universidade Federal do Tocantins, 2011.

SILVA, Fernanda Faria. **Distribuição de crédito para a agricultura familiar: um estudo do PRONAF a partir de um indicador de desenvolvimento rural**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Economia) UFU, Uberlândia, 2006.

SILVA, Lourdes Helena da. **Concepções & práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas**. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da; BEZERRA, Leonardo Mendes. SOUZA, Alexandre Augusto Cals e; NASCIMENTO, Afonso Welliton de Sousa (orgs.). **Políticas públicas em educação na cidade e no campo**. Jundiaí-SP: Paccó Editorial, 2019.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. Prefácio. BEZERRA, Leonardo Mendes; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de Brito; MALDANER, Laíra de Cássia Barros Ferreira. **Sabores, aromas e lembranças**. VirtualBooks: Pará de Minas, 2019, p. 6-10.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. **O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú-MA**. Tese de Doutorado em Geografia (Programa de Pós-graduação em Geografia). Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SOBRAL, Fernanda Fonseca. **Educação para a competitividade ou para a cidadania social? São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 3-11, 2000.

SOUZA, Maria Antonia. **Educação do campo: propostas e práticas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Vitoria Augusta Braga; WILLERDING., Inara Antunes Vieira; FELICIANO, Antonio Marcos; SILVA., M. T. LAPOLLI, Édis Mafra. **A Interdisciplinaridade na**

Formação do Extensionista Rural. **Congresso Virtual Brasileiro de Administração**. 2011. Disponível em: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_2648.pdf. Acesso em: 02 nov 2020.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SPINK, Peter Kevin. Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 18-42, dez. 2003

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade** 20 (spe), 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/6Sc7z55mBgkxxHPjrDvJHXJ/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 19 de maio de 2019.

TELES, Gilberto Mendonça. Caminhos. VASCONCELLOS, Eliane (Org). **Hora aberta** – Poemas reunidos. 4. ed., aumentada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitude em relação as plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

VEGA, Geraldo Cerdas (Ed.). **Impactos da Expansão do MATOPIBA**: comunidades e meio ambiente. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://docplayer.com.br/54689485-Impactos-da-expansao-do-agronegocio-no-matopiba-comunidades-e-meio-ambiente.html>. Acesso em: 19 de junho de 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas, Papirus, 1992.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 23. p. 5-15, Maio-Ago 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01> . Acesso em: 20 nov. 2019.

VIEIRA, Layla Adriana Teixeira. A Guerra do Léda: conflito político no alto sertão maranhense. **XXVII Simpósio Nacional de História**. 2013. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875806_037ec168298322b2cf60e3d4abad6b8c.pdf Acesso em: 29 de abril de 2020.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. da S. Atividades de campo no ensino das Ciências e na Educação Ambiental: refletindo sobre as potencialidades dessa estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2009.

VIVEIROS, Jerônimo de. Apontamentos para a história da instrução pública e particular do Maranhão. **Revista de Geografia e História**. São Luís, n. 4, dez de 1956, p. 3-43.

YANG, André Luiz Chaves; REIGOTA, Marcos; BARCHI, Rodrigo. Ecosofia tropical, educação ambiental canibal e a aventura de desnudar-se. **Linha Mestra**, n. 35, p. 265-277, 2018. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/55/70> Acesso em: 10 set 2021.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da Alternância**. 2.ed. Anchieta/ES: Gráfica Mansur, 1996.

ZUIN, Luís Fernando Soares; ZUIN, Poliana Bruno; QUEIROZ, Timóteo Ramos. Gestão, inovação e sustentabilidade nos agronegócios. ZUIN, Luís Fernando Soares; QUEIROZ, Timóteo Ramos (Coord.). **Agronegócios: gestão, inovação e sustentabilidade**. São Paulo: Saraiva 2015.

Documentais e jornalísticas

AGÊNCIA ESTADUAL DE DEFESA AGROPECUÁRIA DO MARANHÃO [AGED-MA]. **Unidade Regional de Balsas promove palestra de educação sanitária na Escola Família Agrícola Rio Peixe**. 2020. Disponível em: <https://www.aged.ma.gov.br/unidade-regional-de-balsas-promove-palestras-de-educacao-sanitaria-na-escola-familia-agricola-rio-peixe/> . Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Agricultura familiar**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1> Acesso em: 9 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de ensino de 1º e 2º graus. Programa de Expansão de Melhoria da educação no meio rural do Nordeste-EDURURAL/NE-BIRD-Acordo1867/BR. **Estudo de reajustamento das metas físicas e financeiras 80/85**. Brasília: MEC, 1982. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002392.pdf> Acesso em: 11 fev 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura. **Sinopse estatística do ensino médio 1959**. Rio de Janeiro, 1959.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Agricultura Familiar: afinal, o que é agricultura familiar?** Acesse para conhecer essa atividade, responsável por boa parte dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1> Acesso em: 12 out 2020.

BRITO, Claudio. Manoel Ribeiro denuncia grilagem e assassinatos na região sul. **Assembleia Legislativa do Maranhão**. 2011. Disponível em: <http://al.ma.gov.br/noticias/16310> Acesso em: 29 de dezembro de 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). MEIO-NORTE - Grupo de Estudos Geográficos e Interdisciplinares.

Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil. Disponível em:
<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/291564> Acesso em: 30 dez 2019.

ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA DE GRAJAÚ [EFA de GRAJAÚ]. **Livro de Ata.** Grajaú: Associação da EFA de Grajaú, 2011.

ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA DE GRAJAÚ [EFA de GRAJAÚ]. **Projeto Pedagógico.** Grajaú: Associação da EFA de Grajaú, 2011.

ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA RIO PEIXE [EFA RIO PEIXE]. **Proposta Pedagógica da Escola Família Agrícola Rio Peixe.** Balsas-MA: EFA Rio Peixe, 2019.

ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA RIO PEIXE [EFA RIO PEIXE]. **Ficha de acompanhamento do estágio.** Balsas: EFA Rio Peixe, 2020.

FEDERAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO MARANHÃO [FAMEM]. Criação do Maranhão do Sul aguarda parecer na Comissão de Constituição e Justiça do Senado. **Notícias da FAMEM.** 2019. Disponível em:
<http://www.famem.org.br/noticias/noticias/exibe/0018696-criacao-do-maranhao-do-sul-aguarda-parecer-na-comissao-de-constituicao-e-justica-do-senado> Acesso em: 30 set 2021.

GLOBOPLAY. Missa do vaqueiro sofre mudanças em Balsas. **Bom Dia Mirante.** 2020. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/8620993/> Acesso em: 22 jun de 2020.

G1-MA. **Projeto para criação do Maranhão do Sul é protocolado no Senado Federal.** 2019. disponível em:
<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2019/08/19/projeto-para-criacao-do-maranhao-do-sul-e-protocolado-no-senado-federal.ghtml> Acesso em: 20 maio 2021.

G1-SÃO PAULO. **Dia vira 'noite' em SP com frente fria e fumaça vinda de queimadas na região da Amazônia.** 2019. disponível em:
<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/08/19/dia-vira-noite-em-sao-paulo-com-chegada-de-frente-fria-nesta-segunda.ghtml> . Acesso em: 28 dez 2019.

PRIZIBISCZKI, Cristiane. Pesquisadores descrevem fenômeno que escureceu SP e sua relação com as queimadas na Amazônia". **((o))eco.** 2019. Disponível em:
<https://www.oeco.org.br/noticias/pesquisadores-descrevem-phenomeno-que-escureceu-sp-e-sua-relacao-com-as-queimadas-na-amazonia/> . Acesso em: 28 dez 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Entrevista - Celso dos Santos Vasconcelos fala sobre Planejamento Escolar. **Revista Nova Escola,** 2009. Disponível em:
<http://novaescola.org.br/conteudo/296/planejar-objetivos> Acesso em: 20 de junho de 2019.

Das Legislações

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 12.960, de 27 de março de 2014. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 10 de 4 de abril de 1835 que dispunha sobre a criação da Escola Normal de Niterói. **Coleção de Leis do Império do Brasil (1808 - 1889)**: inclui Cartas de Leis, Alvarás e outras normas. Câmara dos deputados, Imprensa Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis> Acesso em 12 set 2020.

BRASIL. **Decreto nº 85.287, de 23 de outubro de 1980**. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1980. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 24 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 4.024/61** que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acesso em 27 abr 2020.

BRASIL. **Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007** que estabelece a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2007/leicomplementar-124-3-janeiro-2007-548988-norma-pl.html>

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer 01/2006, de 1º de fevereiro de 2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Brasília: MEC/Conselho Nacional de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Revista da Campanha Nacional de Educação Rural**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, v. 2, p. 82, 1955.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, decretada pelo Presidente da República em 10.11.1937. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/11/1937, Página 22359 (Publicação Original).

IMPÉRIO DO BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827** que manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm Acesso em 19 dez 2020.

MARANHÃO, Decreto-Lei n. 1.462, de 31 de dezembro de 1946. Adapta as novas leis orgânicas do ensino primário e normal do Estado. In: **Coleção de Decretos-Leis do Maranhão**: janeiro a dezembro de 1946, Maranhão, 1946.

MARANHÃO. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão**. São Luís: Secretaria de Estado de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Regimento-Escolar-dos-Estabelecimentos-de-Ensino-da-Rede-P%C3%BAblica-Estadual-do-Maranh%C3%A3o-2016-PDF.pdf> Acesso em: 1 nov. 2020.

Imagéticas e cartográficas

ATLAS HISTÓRICO DO BRASIL FGV. Caminhos do gado. **Colônia**. 2016. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/caminhos-do-gado/mapas/o-nordeste-da-cana-e-do-gado-no-seculo-17> Acesso em: 30 de agosto de 2020.

BEZERRA, Leonardo Mendes; CARVALHO, Ana Cristina Teixeira de; MALDANER, Laíra de Cássia Barros Ferreira. Capa do e-book. **Sabores, aromas e lembranças**. Pará de Minas: Virtual Books, 2019.

CARDOSO, Clodoaldo. **Municípios Maranhenses**: Pastos Bons. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1947.

DO VAL, Relton Dias. Buriti: região da chapada das mesas. In: **Mosaico de fotos da chapada das mesas**. Fotografia digital, 2020.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA RIO PEIXE [EFA RIO PEIXE]. **Cartaz de divulgação do processo seletivo para estudantes na EFA Rio Peixe**. Balsas: EFA Rio Peixe, 2021.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA RIO PEIXE [EFA RIO PEIXE] Escola Família Agrícola Rio Peixe em Balsas-MA. Foto digital. **Arquivo Escolar**. Balsas: EFA Rio Peixe, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Bases cartográficas contínuas** – Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/bases-cartograficas-continuas/15759-brasil.html?=&t=downloads> Acesso em 3 fev 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Casa da Torre de Garcia d'Ávila, no município de Mata de São João-BA**. s.d. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=429709&view=detalhes> Acesso em 24 ago 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Escola Normal Nossa Senhora da Piedade e Ginásio Dom Emiliano Lonati**. (atual Colégio Divina Providência). Carolina, MA, 19[--]. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-atologo.html?id=430469&view=detalhes> Acesso em 19 maio 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **IBGE atualiza os limites de municípios no mapa da Amazônia legal**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30958-ibge-atualiza-limites-de-municipios-no-mapa-da-amazonia-legal> Acesso em 24 ago 2021.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS [IMESC]. **Produto Interno Bruto dos municípios do Estado do Maranhão**. V. 3. São Luís: IMESC, 2016. Disponível em: <http://www.seplan.ma.gov.br/files/2019/03/PIB-dos-Munic%C3%ADpios-do-Maranh%C3%A3o-2016.pdf> Acesso em: 20 de agosto de 2019.

MARANHÃO. **Mapa de bacias hidrográficas**. São Luís, MA: UEMA/NUGEO, 2009.

MARANHÃO. Infraestrutura rodoviária do Estado do Maranhão. **Regiões de desenvolvimento do Estado do Maranhão**: proposta avançada. São Luís: Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos / Diretoria de estudos ambientais e cartográficos, 2018, p. 18.

MARANHÃO. Regiões Geográficas Imediatas. **Regiões de desenvolvimento do Estado do Maranhão**: proposta avançada. São Luís: Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos / Diretoria de estudos ambientais e cartográficos, 2018, p. 11.

MARANHÃO. Cerrado maranhense. **Plano de ação para prevenção e controle do desmatamento e das queimadas no Estado do Maranhão**. São Luís: Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Naturais, 2011. Disponível em: <http://www.oads.org.br/leis/2503.pdf> Acesso em 11 ago 2020.

O TOCANTINS. A Instrução no sertão. **Jornal O Tocantins**. Carolina, 1921, p. 2. Disponível em: http://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arg_ad/201408280052071409197927_9391409197927_939.pdf Acesso em: 01 jul 2020.

O SERTANEJO esculpido em argila. Com chapéu de, camisa aberta, segurando uma enxada e com os pés descalços. **Artesanato esculpido pelo sertanejo do cerrado**. 2003. Museu do sertão. Balsas. Registro fotográfico de Leonardo Mendes Bezerra, 2021.

SANTIAGO, Clarindo. **Estradas maranhenses**: a excursão do presidente Magalhães de Almeida, em 1928, para a inauguração das novas rodovias sertanejas. Maranhão: Thyppogravura Teixeira, 1929.

SANTIAGO, Clarindo. Estradas de Rodagens – 1929. In: **Estradas maranhenses**: a excursão do presidente Magalhães de Almeida, em 1928, para a inauguração das novas rodovias sertanejas. Maranhão: Thyppogravura Teixeira, 1929, p. 41.

SANTIAGO, Clarindo. Indígena Canella dirigindo-se para o automóvel presidencial na estrada Barra do Corda – Carolina. In: **Estradas maranhenses**: a excursão do presidente Magalhães de Almeida, em 1928, para a inauguração das novas rodovias sertanejas. Maranhão: Thyppogravura Teixeira, 1929, p. 17.

SANTIAGO, Clarindo. Ponte que liga Riachão a Balsas. In: **Estradas maranhenses**: a excursão do presidente Magalhães de Almeida, em 1928, para a inauguração das novas rodovias sertanejas. Maranhão: Thyppogravura Teixeira, 1929, p. 25.

SANTIAGO, Clarindo. Trecho que liga Balsas a Loreto. In: **Estradas maranhenses**: a excursão do presidente Magalhães de Almeida, em 1928, para a inauguração das novas rodovias sertanejas. Maranhão: Thyppogravura Teixeira, 1929, p. 29.

SANTIAGO, Clarindo. Ponte que liga Carolina a Riachão. In: **Estradas maranhenses**: a excursão do presidente Magalhães de Almeida, em 1928, para a inauguração das novas rodovias sertanejas. Maranhão: Thyppogravura Teixeira, 1929.

SANTOS, Nayane de Almeida; FERREIRA, Ananda Paula Rodrigues; MENDONÇA, Jocélia Almeida; SILVA, Francisca Taiane. Análise de florestas plantadas de eucaliptos no estado do Maranhão. XVII Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada e I Congresso Nacional de Geografia Física. **Os desafios da geografia física na fronteira do conhecimento**. v1, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/sbgfa.v1i2017.2300> Acesso em: 29 jul. 2021.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. Panorama da chapada das mesas em Carolina. In: **Mosaico de fotos da chapada das mesas**. Fotografia digital, 2018.

VATICAN NEWS. **O abraço de Francisco a Raoni** - o encontro entre o Santo Padre e o líder indígena da etnia caiapó, Raoni Metuktire, foi nesta segunda-feira na Casa Santa Marta. 2019. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2019-05/papa-francisco-raoni-metukire-vaticano.html> Acesso em: 20 dez 2019.

Musicais e audiovisuais

BESSA, Braulio. **Cordel “A força do Professor”**. (Apresentação no Programa Encontros – Rede Globo disponibilizado por Warley Ribeiro no Canal do Youtube). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LFecuDGulPg> . Acesso em: 18 nov 2019.

GONZAGA, Luiz. **Xote ecológico**. (Composição e interpretação de Luiz Gonzaga). Disponibilizado por Lorencia no canal do Youtube em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HQ6rAqqt6Q> Acesso em: 01 nov 2021.

PAPETE, **Carolina**. (Composição e interpretação de Papete). Disponibilizado por Rede Informal Oficial no canal do Youtube em:
<https://www.youtube.com/watch?v=3WFLXnr8Npk&t=35s>. Acesso em: 30 ago 2021.

PAPETE, **Beleza de Gado** (composição e interpretação de Papete). Disponibilizado por Sr. Brasil no canal do Youtube em
<https://www.youtube.com/watch?v=DI5A3hV7Eks> Acesso em: 24 ago 2020.

SANTOS, Deusamar. Extermínio. (Composição de Deusamar Santos). **Show Terra**. 2010. Disponível em <https://www.palcomp3.com.br/showterra/> Acesso em: 11 ago 2019.

SANTOS, Deusamar. Suicida. (Composição e interpretação de Deusamar Santos). **Show Terra**. 2010. Disponível em <https://www.palcomp3.com.br/showterra/> Acesso em: 11 de ago 2019.

SANTOS, Deusamar. **Homem suicida** (Composição e interpretação de Deusamar Santos). Disponibilizado por CENMGaditas no canal do Youtube em:
https://www.youtube.com/watch?v=QMaQ0_QZ-L0 Acesso em: 21 out 2021.

SANTOS, Gilvan. **Não vou sair do campo**. Disponibilizado por Daniel Schuster no canal do Youtube em: <https://www.youtube.com/watch?v=fEMIQUsdKpc&t=37s>
Acesso em: 21 dez 2019.

SOSA, Mercedes. **Gracias a la vida**. (Composição de Violeta Parra). Disponibilizado por Regiane Moreira no canal do Youtube em
<https://www.youtube.com/watch?v=xHsLJQk4cYQ> Acesso em: 15 nov 2021.

VALE, João do. **Bom vaqueiro**. (Composição de João do Vale e Interpretação de João do Vale e Fagner). Disponibilizado por Alfredo Pessoa no canal do Youtube em: <https://www.youtube.com/watch?v=zgVXH0LP0o8> . Acesso em: 01 de agosto de 2019.

VALENÇA, Alceu. **Anunciação**. (Composição de Alceu Valença). Disponibilizado por Alceu Valença no canal do Youtube em:
<https://www.youtube.com/watch?v=19WJeRlcGUM> . Acesso em: 01 out 2021.

VANDRE, Geraldo; BARROS, Téo. **Disparada**. Disponibilizado por Geraldo Vandré – Tema no canal do Youtube em:
<https://www.youtube.com/watch?v=F4pOm8hRUyo> Acesso em: 05 out 2021.

VANDRÉ, Geraldo. **Pra não dizer que não falei das flores**. (Composição e interpretação de Geraldo Vandré). Disponibilizado por René Schubert no canal do Youtube em: https://www.youtube.com/watch?v=3L_dBSgGsFo Acesso em: 09 out 2021.

TOCANTINS, Genésio; CARNEIRO, Hamilton. **Frutos da Terra**. (Interpretação de Marcelo Barra). Disponibilizado por Marcelo Barra Cantor no canal do Youtube em:
<https://www.youtube.com/watch?v=bO623ILIDQY> Acesso em: 21 out 2021

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro da pedagogia da alternância

APÊNDICE B – Quadro dos critérios avaliativos das EFAs Rio Peixe e Grajaú

APÊNDICE A – QUADRO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Classificação	Instrumentos	Objetivos
Pesquisa	Plano de estudo	Realizar o planejamento metodológico do tempo escola e tempo comunidade com saberes empíricos, profissionais, teóricos e de estudo.
Comunicação e relação	Acompanhamento	Acolher e ambientar os alternantes; Acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem dos alternantes considerando as suas peculiaridades e o plano de estudo.
	Colocação em comum	Socializar o plano de estudo.
	Visita à família e comunidade	Proporcionar a aproximação da família e comunidade com o cotidiano da escola e facilitar a construção de conhecimento a partir da realidade dos alternantes.
Didática	Visitas e viagens de estudo	Proporcionar aos alternantes conhecer novas realidades e realizar intercâmbios de informações e experiências no âmbito social e profissional.
	Serão	Promover diversas atividades que complementem ou que sejam necessárias para a formação dos estudantes em conformidade com os planos de estudo.
	Intervenção externa	Fomentar seminários, cursos, palestras, entre outras atividades, que podem ser de profissionais, de agricultores com mais experiência e de estudantes universitários.
	Caderno de realidade	Registrar as anotações, os estudos, as dúvidas, os aprofundamentos e as reflexões com textos, ilustrações, esquemas, mapas conceituais, fatos, acontecimentos, práticas etc. Sistematizar e registrar as experiências dos alternantes provocadas pelo plano de estudo.
	Estágios	Proporcionar atividades programadas em propriedades agrícolas, empresas, órgãos de assistência, pesquisa, entre outros que se fizerem necessários.
	Projeto profissional	Conhecer o cotidiano social, econômico, político, cultural e profissional para executar o plano de estudos tendo em vista as singularidades dos alternantes; Orientar os alternantes para a elaboração do seu Projeto Profissional; Incentivar a implantação/implementação do empreendimento no campo que gere renda ou formar o profissional para o emprego no campo e também para o sequenciamento dos estudos.

Avaliação	Qualitativa	Avaliar cotidianamente se os alternantes carecem de ajuda no processo de aprendizagem e também se a comunidade precisa melhorar os modos de orientação e de ensino para que possam tornar-se habilitados e competentes dos saberes e das práticas.
	Quantitativa	Avaliar, por meio de instrumentos padronizados, as competências e habilidades dos alternantes.

APÊNDICE B – QUADRO DOS CRITÉRIOS AVALIATIVOS DAS EFAS RIO PEIXE E GRAJAÚ

Critérios	EFA Rio Peixe	EFA de Grajaú
Vivência e habilidade	Desenvolver a coletividade dos alunos; Capacidade de expressão; Atividades culturais e de lazer; Atividades de convivência; Visita aos pais.	Comportamento dos estudantes; Relações sociais e com o meio ambiente; Participação nas atividades familiares e comunitárias; Responsabilidade e compromisso; Capacidade de realizar atividades e tarefas; de expressar, de liderar e de experimentar projetos.
Estudo do cotidiano	Entrevista individual; Estudos e observações dirigidas ou espontâneas; Estudar o cotidiano comunitário e familiar; Processo de ação-reflexão-ação; Caderno de realidade; Avaliação do educador(a) e aluno(a).	Capacidade de observação e investigação das práticas do trabalho, da cultura, da organização, da história, do ambiente, da economia, da administração e das técnicas por meio dos recursos: 1. Plano de estudo; 2. Folhas de observação; 3. Estágios; 4. Atividades de retorno; 5. Pesquisas; 6. Experiências em casa; 7. Trabalhos finais; 8. Visitas às famílias.
Conteúdo das disciplinas	Provas subjetivas e objetivas; Comunicação oral e escrita; Mostra de trabalhos; Caderno de realidade; Avaliar conteúdos e habilidades; Avaliação interdisciplinar; Capacidade de aplicação prática dos ensinamentos; Pesquisas; Oficinas e seminários; Atividades escritas/exercícios.	Debates com vistas à argumentação e fundamentação; Atividades práticas em grupos ou individuais; Cotidiano vivenciado; Provas compostas por situações ou questões que se relacionam com o cotidiano dos estudantes; Correção das provas com a participação dos estudantes; Participação e iniciativa dos estudantes; Colaboração, organização e cooperação dos estudantes no processo avaliativo.
Estágio	Capacidade de fazer a relação teoria/prática, de trabalhar em equipe e individual; Criatividade e flexibilidade;	Participação nas atividades do estágio e interesse em outras práticas; Relacionamento e convívio no cotidiano da comunidade;

	Iniciativa, persistência e prospecção; Senso prático; Pontualidade e responsabilidade; Habilidade e organização.	Responsabilidade na execução dos trabalhos realizados individualmente ou em grupo; Empenho em relação à convivência, a diálogo, à participação e à integração; Afinidades com as atividades do estágio; Nível geral de aproveitamento (Muito bom, Bom, Regular ou Insuficiente).
Projeto Profissional	Elementos científicos Apresentação oral	Trabalho escrito, apresentação, postura e domínio do conteúdo (cada um corresponde a 25% da nota, a soma corresponde ao total de 100% da nota).

Fonte: EFA de Grajaú (2015) e EFA Rio Peixe (2019).

ANEXOS

Anexo A – Mapa do cerrado maranhense

Anexo B – Mapa da Amazônia Legal

Anexo C – Mapa das Regiões Imediatas do Maranhão

Anexo D – Mapa da malha rodoviária do Maranhão

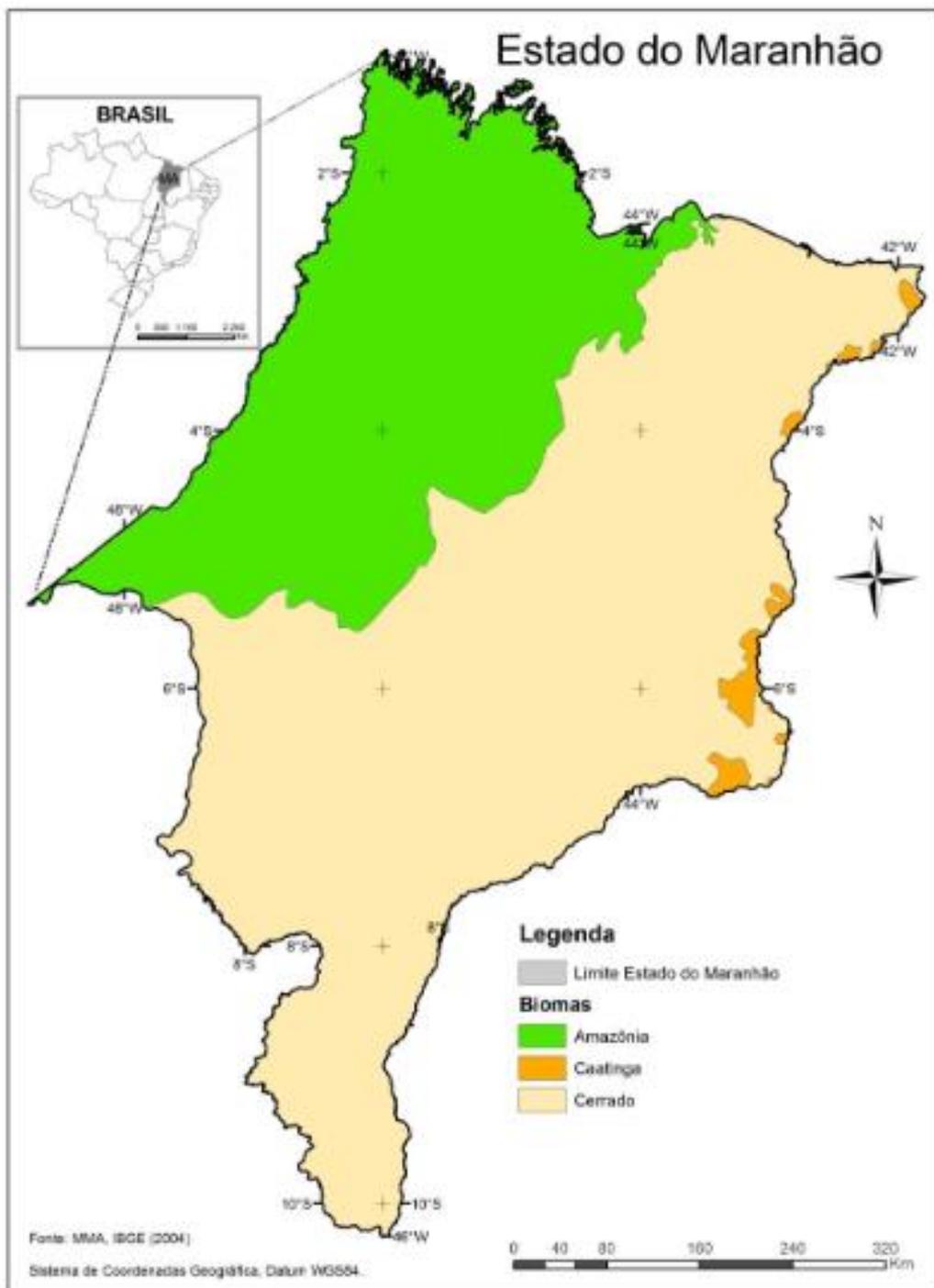
Anexo E – Mapa do cultivo do eucalipto no Maranhão

Anexo F – Estrutura do Projeto Profissional da EFA de Grajaú

Anexo G – Modelo avaliativo utilizado pela EFA Rio Peixe

Anexo H – Foto da ata de avaliação do Projeto Profissional

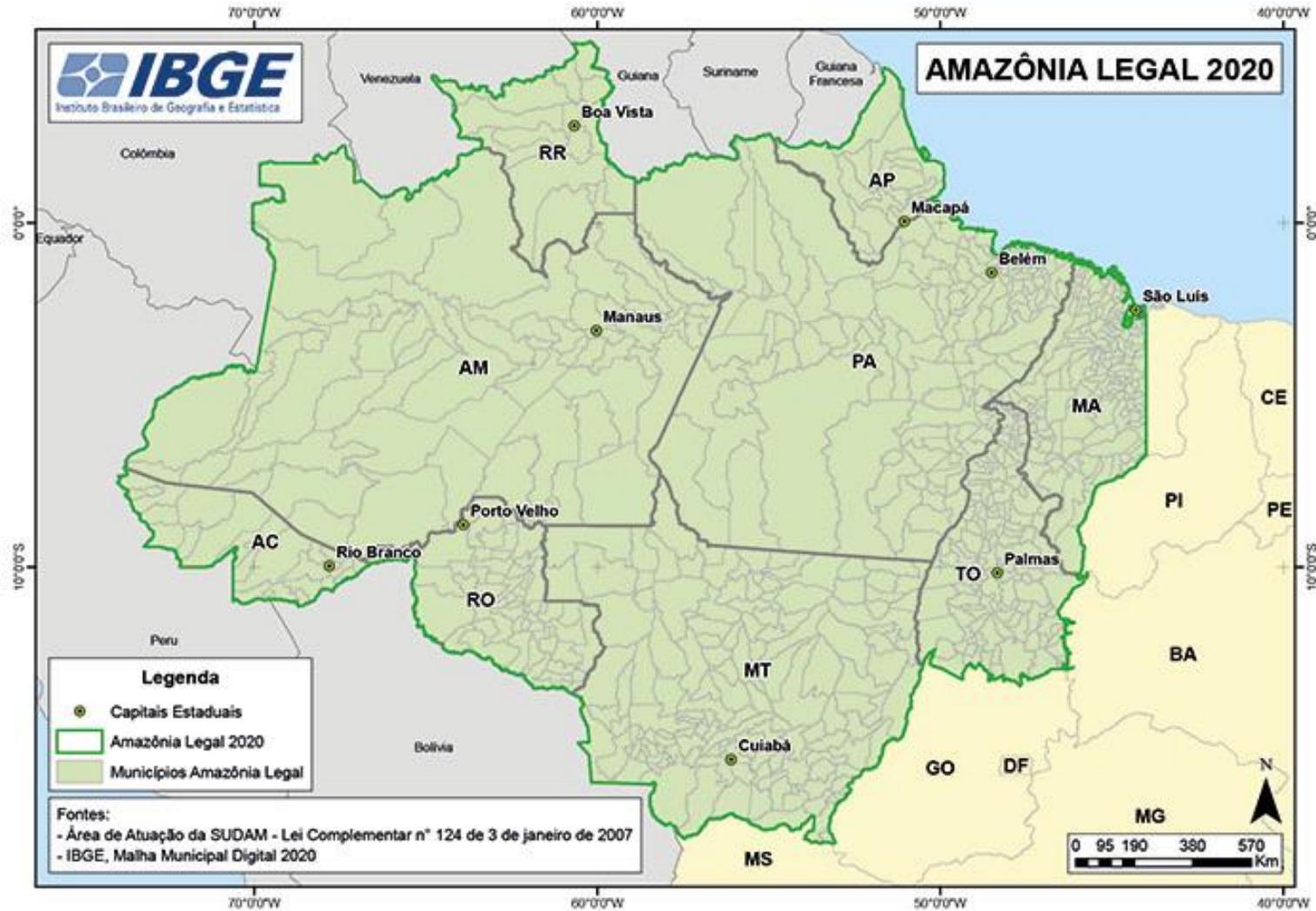
ANEXO A – MAPA DO CERRADO MARANHENSE



Fonte: Maranhão (2011)

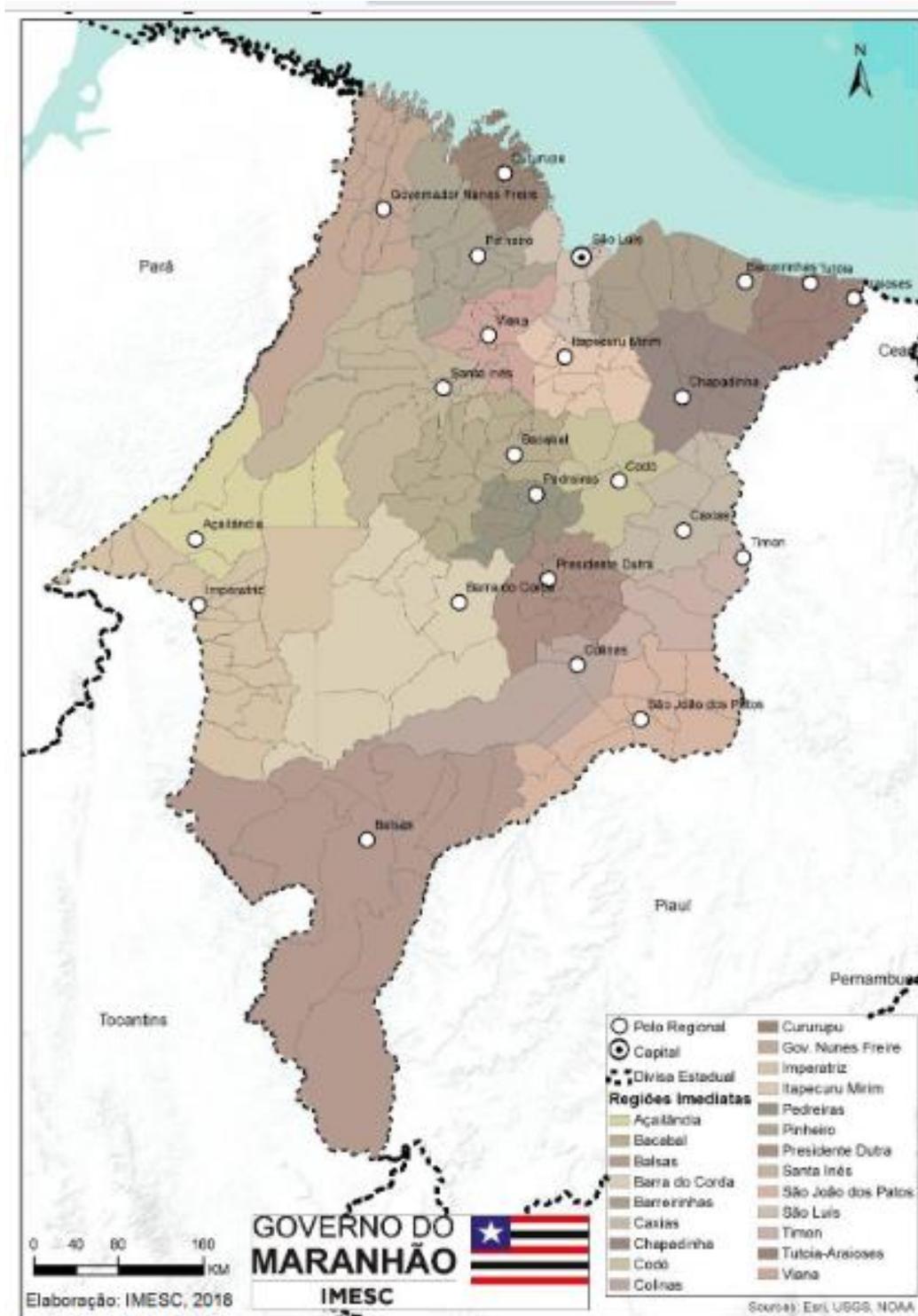
Fonte: <http://www.oads.org.br/leis/2503.pdf>

ANEXO B – MAPA DA AMAZÔNIA LEGAL



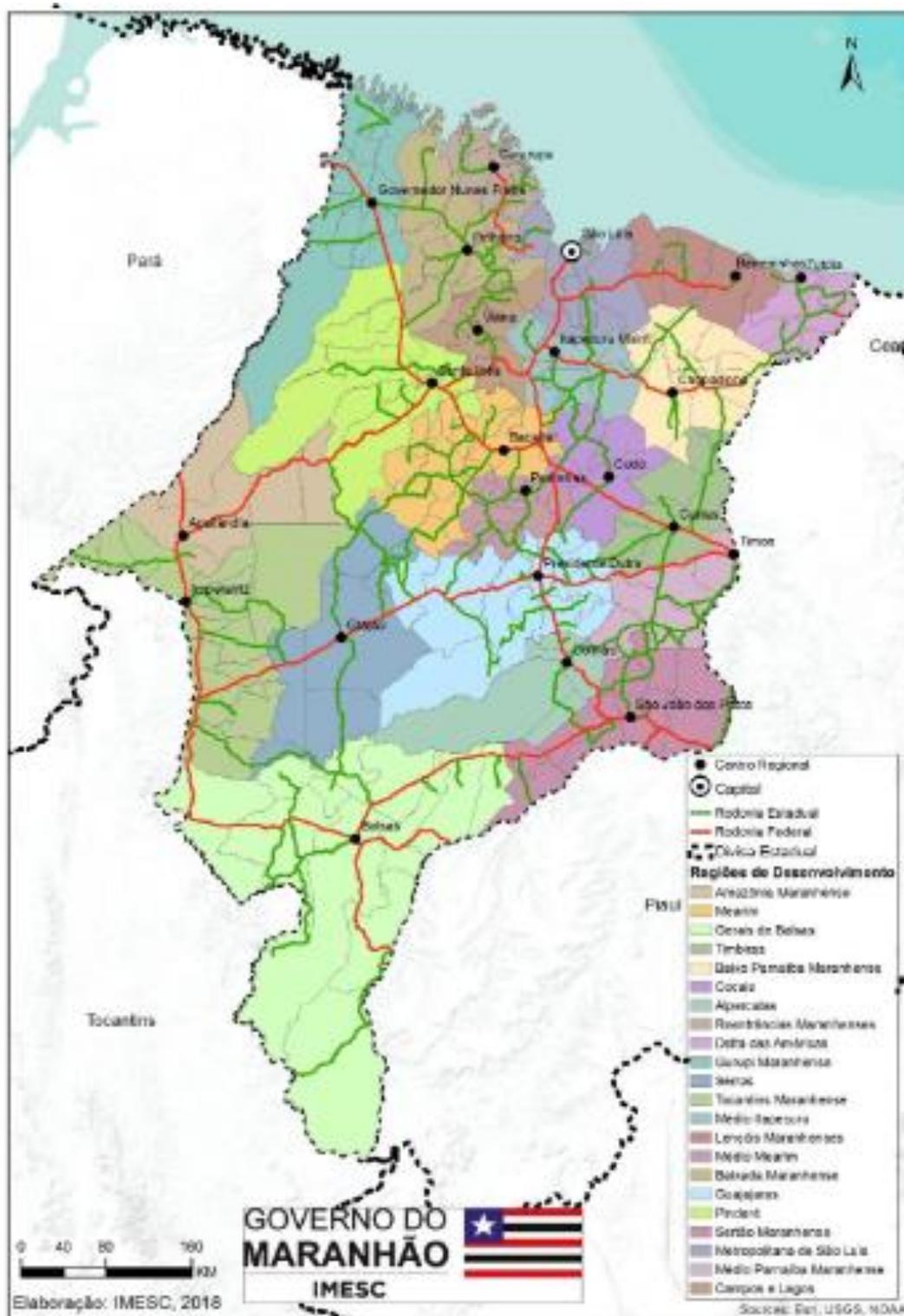
Fonte: IBGE (2020). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30958-ibge-atualiza-limites-de-municipios-no-mapa-da-amazonia-legal>

ANEXO C – MAPA DAS REGIÕES IMEDIATAS NO MARANHÃO



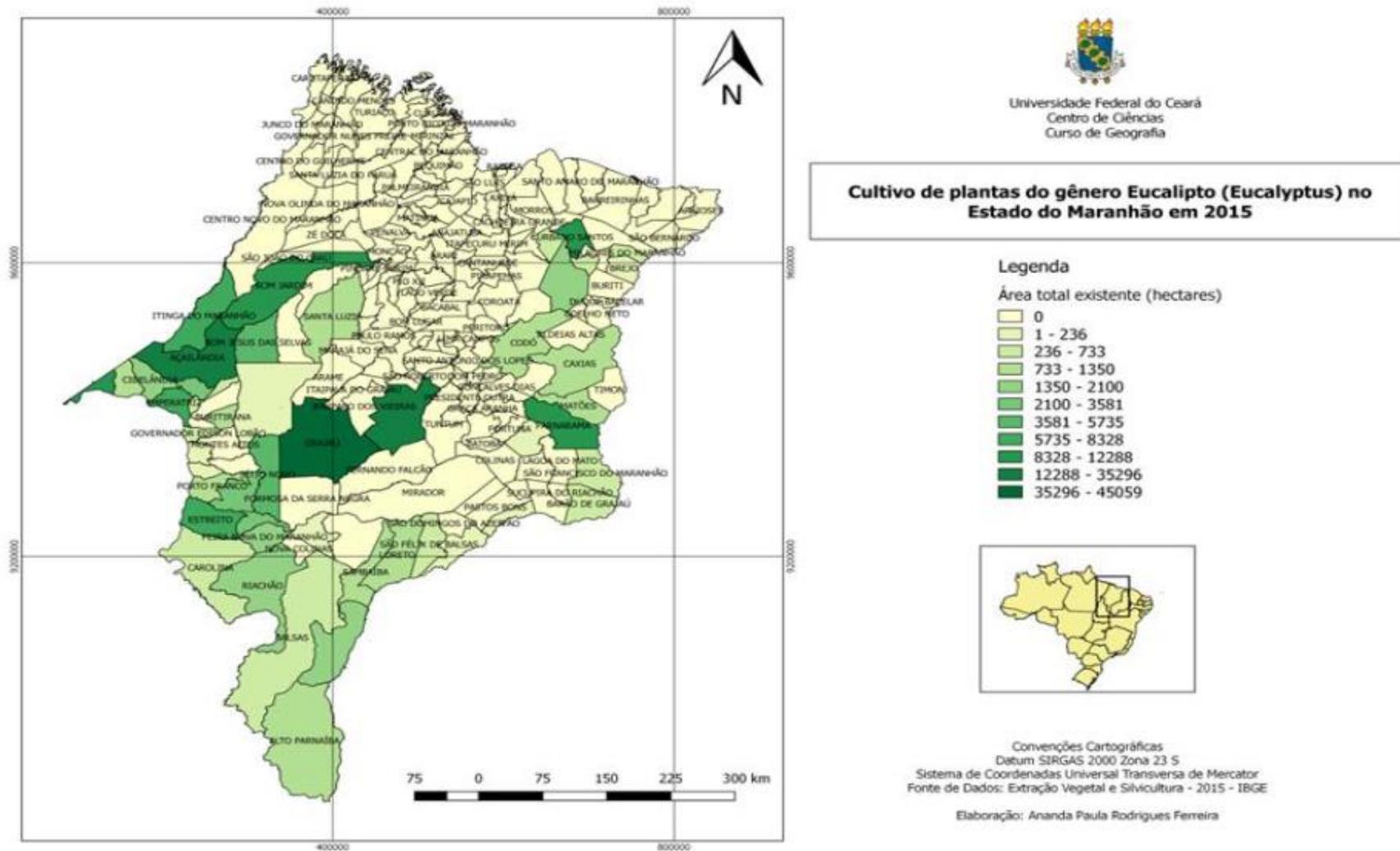
Fonte: MARANHÃO. Regiões Geográficas Imediatas. **Regiões de desenvolvimento do Estado do Maranhão: proposta avançada.** São Luís: IMESC/ Diretoria de estudos ambientais e cartográficos, 2018, p. 11.

ANEXO D – MAPA DAS RODOVIAS DO MARANHÃO



Fonte: MARANHÃO. Infraestrutura rodoviária do Estado do Maranhão. **Regiões de desenvolvimento do Estado do Maranhão: proposta avançada.** São Luís: IMESC / Diretoria de estudos ambientais e cartográficos, 2018, p. 18.

ANEXO E – MAPA DO CULTIVO DE EUCALIPTO NO MARANHÃO



Fonte: FERREIRA, A.P.R; Extração vegetal e silvicultura, 2015 IBGE in: SANTOS et. al (2017, p. 7350). Disponível em: <https://doi.org/10.20396/sbgfa.v1i2017.2300>

ANEXO F – ESTRUTURA DO PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM DA EFA DE GRAJAÚ



Escola Família Agrícola de Grajaú – MA de Ensino Fundamental e Médio Integrado com Habilitação em Agropecuária em Regime de Alternância: Entidade Mantenedora – AEFAG-MA CNPJ: 06.051.993/0001-07 MA 006. Km 22, s/n- Projeto Boa Vista- Zona Rural sentido Grajaú a Arame/ CEP: 65.940-000–Grajaú – Maranhão Telefone: (99)991017189 E-mail: efagrajaug@gmail.com
 Autorização Resolução N°: 109/2014 CEE: Parecer: 128/2014 CEE 10/04/2014
 Resolução de Reconhecimento N° 317/2014 CEE: Parecer: 380/2014 CEE 17/12/2014
 INEP: 21379203

“Aprender a Aprender”

**CURSO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE EM
 AGROPECUÁRIA EM REGIME DE ALTERNANCIA**

N. _____ A

PROJETO PROFISSIONAL DO JOVEM

(P P J)

TEMA: CULTIVO DE ALFACE ORGÂNICO EM GARRAS PET

GRAJAÚ-MA
 DEZEMBRO 2015

SUMÁRIO

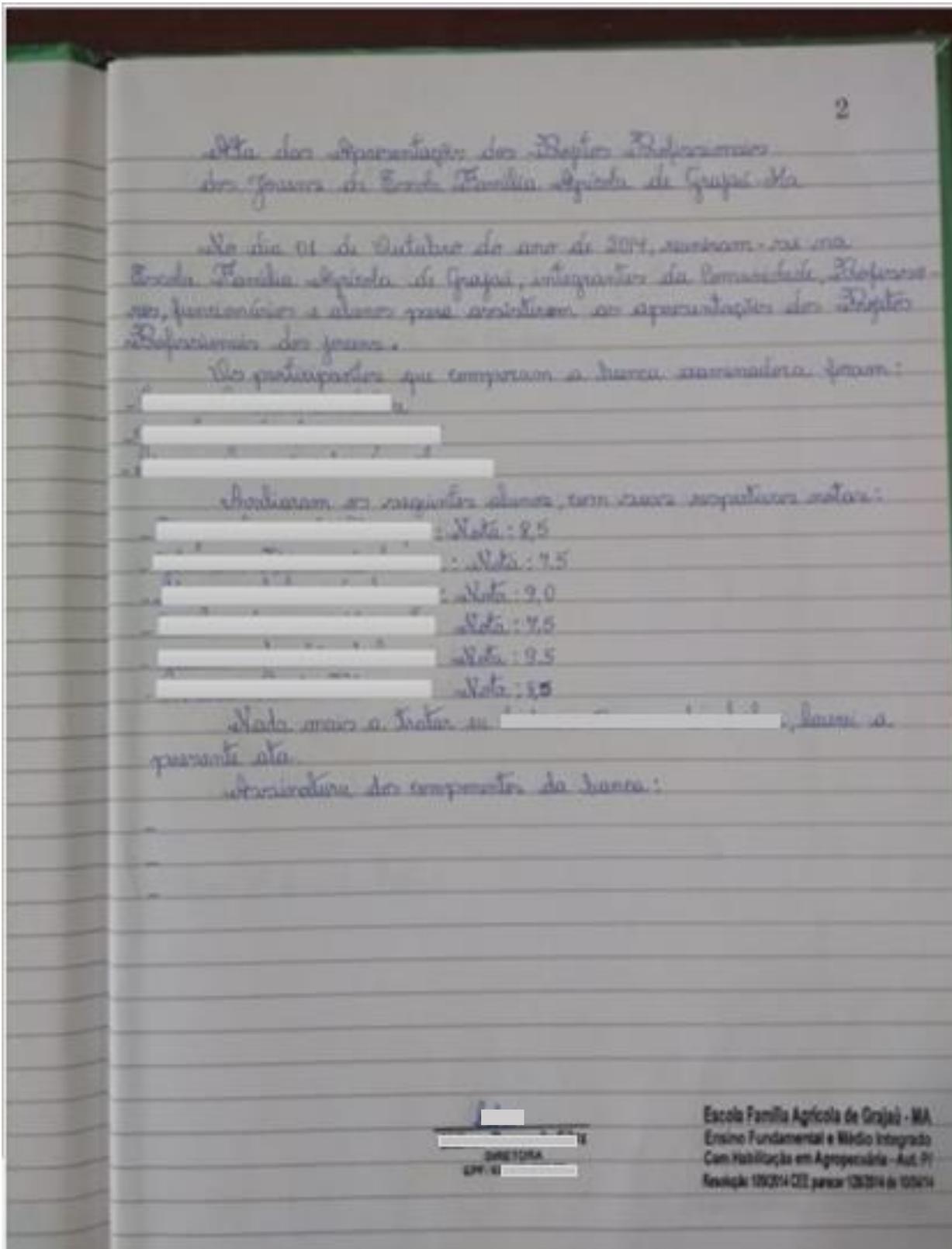
INTRODUÇÃO.....	8
OBJETIVOS GERAIS E ESPECIFICOS.....	10
A ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE GRAJAU.....	11
OBJETIVO DO JOVEM.....	12
JUSTIFICATIVA.....	13
METAS.....	26
PRAZO CURTO.....	26
PRAZO MEDIO.....	26
PRAZO LONGO.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERENCIAS BIBLIOGRAFIA.....	28
ANEXOS.....	29

Fonte: EFA de Grajaú (2015)

ANEXO G – MODELO AVALIATIVO QUALITATIVO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA EFA RIO PEIXE

	<p>ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA RIO PEIXE – EFA RIO PEIXE CNPJ: 02191549/0001-36. Curso da Educação Profissional Técnica De Nível Médio em Agropecuária Resolução de Reconhecimento: 68/2019 Parecer 79/2019 CCE-MA Entidade Mantenedora: APM- Associação de Pais e Mestres dos Jovens dos Projetos Rio Peixe e Ribeirão do Asia</p>																												
<p>1. IDENTIFICAÇÃO DO (A) ESTAGIÁRIO (A): Nome: _____ Período de Estágio ___/___ a ___/___ Carga Horária: _____ Área de Estágio: _____ Campo de Estágio: _____ Super. de estágio _____ Atividades Desenvolvidas no Estágio: _____ _____ _____</p>																													
<p>2. CLASSIFICAÇÃO DE DESEMPENHO: Assinale a opção que V. S.^a considera a mais descritiva referente ao potencial do (a) Estagiário (a), em cada item:</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Adaptabilidade:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Capacidade de fazer a relação teoria/prática:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Capacidade de trabalhar em equipe:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Capacidade de trabalho individual:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Criatividade:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Flexibilidade:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Iniciativa:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Persistência:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Prospecção:*</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Senso prático:</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Pontualidade</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Responsabilidade</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Habilidade</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Organização</td> <td style="padding: 2px;">() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente</td> </tr> </table> <p>*Capacidade de prever fatos, e situações de modo a eliminar possíveis falhas na execução das tarefas.</p>		Adaptabilidade:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Capacidade de fazer a relação teoria/prática:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Capacidade de trabalhar em equipe:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Capacidade de trabalho individual:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Criatividade:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Flexibilidade:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Iniciativa:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Persistência:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Prospecção:*	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Senso prático:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Pontualidade	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Responsabilidade	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Habilidade	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente	Organização	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente
Adaptabilidade:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Capacidade de fazer a relação teoria/prática:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Capacidade de trabalhar em equipe:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Capacidade de trabalho individual:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Criatividade:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Flexibilidade:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Iniciativa:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Persistência:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Prospecção:*	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Senso prático:	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Pontualidade	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Responsabilidade	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Habilidade	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
Organização	() Muito bom () Bom () Regular () Insuficiente																												
<p>Análise breve, do desempenho do (a) estagiário (a): O responsável _____, que orientou supervisionou o estágio, bem como procedeu à avaliação acima, atribui, ao (a) estagiário (a), o conceito _____.</p> <p>Observações: _____ _____ _____</p> <p style="text-align: center;">_____, _____ de _____ de _____</p> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;"> <div style="border: 1px solid black; width: 200px; height: 60px; margin: 0 auto; display: flex; align-items: center; justify-content: center;"> <div style="border-top: 1px solid black; width: 100%;"></div> <p style="margin: 0;">Supervisor de Estágio Carimbo</p> </div> </div>																													

ANEXO H – FOTO DA ATA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO PROFISSIONAL



Fonte: EFA de Grajaú (2014)
Foto: Leonardo Mendes Bezerra

