

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

JOSÉ RIBAMAR LEMOS DE OLIVEIRA

EFA DE SÃO LUÍS GONZAGA - MA: Educação no campo e ensino de História da migração para garimpos, (1970 a 1990) a partir do documetário nas encruzilhadas do ouro.

São Luís - MA

2022

JOSÉ RIBAMAR LEMOS DE OLIVEIRA

EFA DE SÃO LUÍS GONZAGA - MA: Educação no campo e ensino de História da migração para garimpos, (1970 a 1990) a partir do documetário nas encruzilhadas do ouro.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof. Dr. Márcia Milena Galdez Ferreira

São Luís – MA

2022

Oliveira, José Ribamar Lemos de.

EFA de São Luís Gonzaga – MA: Educação no campo e ensino de história da migração para garimpos, (1970 a 1990) a partir do documentário na encruzilhada do ouro. / José Ribamar Lemos de Oliveira. – São Luís, 2022.

153 f.; il.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST), Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Milena Galdez Ferreira.

A Dissertação tem como Produto Educacional a gravação de um audiovisual intitulado: Nas Encruzilhadas do Ouro: Educação no campo e o ensino de História da migração para garimpos (1970 a 1990). Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1b5HBGFK0fGkBbfyL_30MRRXoVfmvNdGC/view?usp=sharing

1. Ensino de História. 2. Médio Mearim. 3. Migração para garimpo. 4. Trabalho.
I. Título. CDU 93/94:37.018.51(812.1)

Elaborada por Rosiene Santos - CRB 13/837

JOSE RIBAMAR LEMOS DE OLIVEIRA

EFA DE SÃO LUÍS GONZAGA - MA: Educação no campo e ensino de História da migração para garimpos, (1970 a 1990) a partir do documentário nas encruzilhadas do ouro.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão com vistas à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr. Márcia Milena Galdez Ferreira

Aprovado em: 25/08/2022

BANCA AVALIADORA:



Prof. Dra. Márcia Milena Galdez Ferreira (orientadora)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dra. Cristina Costa da Rocha (arguidora)
(PPGSC/UESPI)



Prof. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (arguidora)
(PPGHIST/UEMA)



Prof. Dr. Antônio Evaldo Almeida Barros (suplente)
(PPGHIST/UEMA)

São Luís - MA
2022

*Para minha avó Maria Dalva Lemos Aguiar,
meu avô João Batista Aguiar e meu amigo e
companheiro de batalha George Costa
Madeira, meus maiores tesouros dessa vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é a parte mais simbólica a ser feita. Neste momento, me faltam palavras para reconhecer todas as palavras de amor, afeto e carinho que recebi no decorrer desses dois anos na Pós-graduação. Diversos momentos de tribulação, brigas, desesperança e medo povoaram meus pensamentos nesse percurso. A pandemia da Covid 19, trouxe muitos desafios e dificuldades, mas, com muita persistência e coragem continuei minha caminhada, o tempo todo impulsionado pela expectativa de vencer todos os obstáculos e concluir o tão sonhado e esperado Mestrado em História.

Inicialmente agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde no período intenso de infecção pelo novo coronavírus e por sempre me abençoar, desde a saída de Bacabal - MA até a chegada e fixação em São Luís do Maranhão. Por sempre me agradecer com a presença de pessoas maravilhosas que fazem uma enorme diferença na minha vida compartilhando comigo seus conhecimentos, experiências, motivações, muito amor e o melhor que elas têm dentro de si para doar.

Aos meus pais / avós, João Batista Aguiar e Maria Dalva Lemos Aguiar que nunca deixaram de acreditar e sonhar junto comigo. Os anos que passei junto deles na cidade de Bacabal - MA, nunca me faltou nada. Eles me ensinaram desde cedo sobre como viver uma vida autônoma, sem depender de alguém, saber me posicionar na vida e me educaram da melhor forma possível, ajudando-me na hora das dificuldades financeiras e compartilhando comigo palavras de incentivo, amor e acalanto. Por meio deles consegui prosseguir meus estudos na cidade de São Luís - MA. Agradeço as ligações telefônicas e audios pelo watsaap, feitas todo santo dia para mim, sempre preocupados com o que estava fazendo, com o que iria comer e como foi meu dia.

Retribuo com palavras de agradecimento a todo o apoio que os meus tios, Antônio Carlos Lemos Aguiar e Deusivaldo Lemos Aguiar, me deram nessa nova etapa de estudos em minha vida. Pelo esforço de sempre ajudar durante as dificuldades, por toda força e encorajamento que sempre me passaram por meio de seus ensinamentos e experiências em relação a vida.

Incessantemente, agradeço a Dayane de Sousa Lima pelos conselhos e auxílio nos momentos de incerteza sobre a escrita e principalmente por ter me ajudado a construir o projeto que deu viabilidade para que hoje este trabalho estivesse completamente escrito. Agradeço também a Larissa Gomes Pimenta, Ana Mendes e Wanessa Maria Marques, pelas incansáveis vezes de motivação, história de superação e auxílio na construção da escrita

Aos meus eternos anjos da guarda, George Costa Madeira, Maria Lucia Costa, Militão Madeira e família pelo apoio incondicional e amor fraterno nos momentos mais difíceis, tristes e movidos pelo medo de desistir que passei. Eu tenho vocês como uma segunda família e eternamente serei muito grato pela força e motivação de sempre.

A minha querida e maravilhosa orientadora, Prof.^a. Dr.^a. Marcia Milena Galdez Ferreira, pela belíssima, rigorosa e majestosa orientação, mesmo diante de todo o contexto relacionado a pandemia do coronavírus. Agradeço pela paciência e por ter me ensinado a amar e dar valor a pesquisa, agradeço pelos conselhos e por sempre compartilhar comigo suas alegrias, um espírito de luz que emana muitas energias positivas e não só ajuda muitas pessoas a construir objetivos, mas também concretiza-los.

Aos amigos da cidade de São Luís - MA, ao Bairro da Liberdade, um local que me acolheu no período em que eu mais necessitava de ajuda. Um bairro formado por pessoas simples e acolhedoras que não abrem mão de uma boa convivência. Uma comunidade cheia de cultura e fortemente ligada à religiosidade das festas do divino e do tambor de Mina, fruto das religiões de matrizes africanas. ao mundo da Encantaria, que sempre me acompanha e protege, abrindo meus caminhos e fazendo de mim um ser humano melhor.

À banca de qualificação, pela qualitativa e produtiva análise e arguição deste trabalho, auxiliando para o constante amadurecimento desta pesquisa. Agradeço de coração as professoras Dra. Tatiana Raquel Reis Silva e Dra. Cristiana Costa da Rocha.

Sou muito feliz por todas as experiências compartilhadas comigo até aqui, por meio das aulas online, que surgiram como uma saída, diante do contexto de isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid 19. Por meio das disciplinas estruturada pelos professores do programa, consegui ter acesso a significativas experiências do processo de ensino-aprendizagem, me possibilitando realizar leituras mais densas e qualitativas sobre a memória, consciência histórica e saber histórico. Foi uma experiência enriquecedora, uma escolha profissional que realmente pretendo exercer mesmo diante das dificuldades e obstáculos deliberados pela atual estrutura educacional existente no Brasil.

Desde as aulas teóricas até chegar à tão temerosa regência, foi um momento proveitoso e importante. A prática nos leva a refletir onde devemos melhorar e nos prepara para os diversos problemas que podem surgir em uma sala de aula. Os agradecimentos continuam direcionados ainda para os garimpeiros, que sempre dividiram comigo suas experiências de vida. Agradeço a todos os profissionais da educação, colaboradores da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga, aos amigos e conhecidos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da escrita da dissertação, possibilitando-me alcançar o título de Mestre.

“A educação é um processo social em desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

John Dewey

RESUMO

O presente trabalho visa problematizar os percursos históricos da configuração da Educação do Campo na região do Médio Mearim, especificamente sobre o ensino de História local e regional na Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga – MA. Questionamos os elementos essenciais para o desenvolvimento da disciplina História nessas instituições formativas pertencentes as zonas rurais do Médio Mearim. Buscamos realizar análises e reflexões sobre a Educação no Campo na região em destaque. A partir da bibliografia disponível em torno da temática de Educação do Campo. Intentamos compreender os processos formativos educacionais pautados nas considerações concernentes à estrutura agrária no Maranhão. Dessa forma, faz-se necessário sinalizar para a importância da construção das Escolas Família Agrícola e dos movimentos social em prol de uma educação do campo. As EFAs contribuíram significativamente para o desenvolvimento social e crítico dos alunos pertencentes as áreas camponesas, esta realização se concretizou a partir da inserção de diversos profissionais e idealização e aplicação de vários projetos, engajados na luta e organização social, pautada na qualificação propicia a tomada de consciência e sentimento de pertencimento a terra e resistência dos camponeses, diante das significativas investidas de expropriação e violência por parte dos fazendeiros e grileiros que objetivavam a qualquer custo usurpar as terras dos habitantes mais antigos do Médio Mearim. Vale ressaltar, que os trabalhadores e trabalhadoras do campo da região do Médio Mearim, por meio de permanência, cultivo e defesa destas terras, desenvolveram diversas estratégias de organização política econômica e social. Por fim, no decorrer de construção do trabalho analisaremos as ocorrências que desencadearam a construção da EFA de São Luís Gonzaga e como é a relação dessa instituição com as demais comunidades localizadas ao seu redor. Abordaremos também algumas contribuições de pesquisadores que se debruçam sobre o movimento “Por uma educação do Campo”, que acabou sendo concebida como principal temática de enredo do trabalho.

Palavras chaves: Ensino de História; Médio Mearim; Migração; Trabalho.

ABSTRACT

This work aims to discuss the historical paths of the configuration of Rural Education in the Middle Mearim region, specifically on the teaching of local and regional history at the Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga – MA. We question the essential elements for the development of the discipline of History in these formative institutions belonging to the rural areas of the Middle Mearim. We seek to carry out analyzes and reflections on rural education in the highlighted region, based on the available bibliography on the subject of Rural Education. We try to understand the educational training processes based on considerations concerning the agrarian structure in Maranhão. Thus, it is necessary to point out the importance of building the Agricultural Family Schools and the educational social movement in favor of rural education in rural areas. The EFAs contributed significantly to the social and critical development of students belonging to rural areas, this achievement took place from the inclusion of various professionals and the idealization and application of various projects, engaged in the struggle and social organization based on qualification, which provided awareness and the feeling of belonging to the land and the resistance of the peasants, in the face of significant attacks of expropriation and violence by farmers and land grabbers who aimed at all costs to usurp the lands of the oldest inhabitants of the middle Mearim. It is noteworthy that rural workers in the Middle Mearim region, through the permanence, cultivation and defense of these lands, developed several strategies of economic and social political organization. Finally, during the construction of the work, we will analyze the events that triggered the construction of the EFA in São Luís Gonzaga and how this institution is related to the other communities located around it. We will also discuss some contributions from researchers who focus on the movement “For an education in the countryside”, which ends up being conceived as the main theme of the work’s plot.

Key words: Middle Mearim; Education; Story; Migration; Wor

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ACESA- Associação Comunitária em educação em Saúde e Agricultura
- ACR – Ação dos Cristãos no Meio Rural
- AGAMA – Associação dos garimpeiros do Maranhão
- AIMRF – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
- AMEFA´s - Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
- ARCAFAR- Associação Regional das Casas Familiares Rurais
- ASSEMA – Associação em Área de Assentamento do Estado do Maranhão
- ATAM – Associação dos Trabalhadores Agrícolas do Maranhão
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
- CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CELAM - Conselho Episcopal Latinoamericano
- CFR´s – Casas Familiares Rurais
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasi
- COOMIGASP – Cooperativa de Mineração dos Garimpeiros de Serra Pelada
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas
- CENTRU - Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural
- CVRD – Companhia Vale do Rio Doce
- DNPM – Departamento Nacional de Produção Mineral
- DOCEGEO – Rio Doce Geologia e Mineração S.A.
- ECOR´s – Escolas Comunitárias Rurais
- EFA´s – Escola Famílias Agrícolas
- EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
- EMBRATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
- FETAEMA – Federação dos Trabalhadores rurais do Maranhão
- GO – Estado de Goiás, Brasil
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Brasil
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases
- MA – Estado do Maranhão, Brasil

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MIQCB – Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MFR- Maison Familiale Rurale
MT – Estado do Mato Grosso, Brasil
NAEA – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
PDS – Partido Democrático Social
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Maranhão
SLG - São Luís Gonzaga
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 DESLOCAMENTOS E MIGRAÇÃO PARA GARIMPOS: O fenômeno da “corrida do ouro” nas décadas de 1970 a 1980.....	21
2.1 Médio Mearim: de espaço de migração nordestina a lócus de conflito por terra.....	22
2.2 Os deslocamentos e esperanças movidos/as pela busca do bamburrar.....	31
2.3 Deslocamento de homens do Médio Mearim para as regiões com foco de Garimpo.....	39
3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA E O MOVIMENTO SOCIAL EDUCATIVO DOMEIO RURAL NA REGIÃO DO MÉDIO MEARIM.....	47
3.1 O Ensino Agrícola.....	48
3.2 Educação do campo e os movimentos sociais.....	58
3.3 A prática da didactologia da alternância: caracterizando as práticas educacionais presentes nas Escolas Família Agrícola.....	69
3.4 Ações educativas das Escolas Família Agrícola localizadas na região do Médio Mearim.....	80
4 ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO E POSSIBILIDADES DE ENSINO NA EFA DE SÃO LUÍS GONZAGA – MA.....	94
4.1 Caracterizando as diretrizes básicas (Projeto Político-Pedagógico) que compõem a estruturação do ensino e atuação dessa escola diferenciada.....	95
4.2 Processo de mobilização e construção da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga – MA.....	102
4.3 Garimpendo os espaços internos e entendendo sobre a prática da Agroecologia na Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão.....	112
4.4 Resultados e discussões do questionário aplicado com alunos da 9º serie da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga-MA.....	135
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS.....	149

1 INTRODUÇÃO

O estado do Maranhão detém cerca de 7.035.055 habitantes, caracterizando especificamente cerca de 3,6% referente ao quantitativo da população brasileira, estimada recentemente em 208,5 bilhões de habitantes. Segundo o Diário Oficial da União o estado do Maranhão ocupa a 10ª posição no ranking de estados brasileiros e possui elevado nível populacional na zona rural, nos dados obtidos por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é possível mapear que cerca de 36,9% compreendem os residentes do Maranhão, superando as taxas correspondentes a outros estados que variam entre 15% e 16% nos índices populacionais.

Entretanto, o analfabetismo se torna preponderante no estado, principalmente nas áreas rurais, alcançando boa parte da população de jovens e adultos com idades entre 13 e 75 anos. No tocante a educação no campo, alguns obstáculos se configuram na ausência de escolas, na má qualidade de ensino ou inferiores condições de funcionamento. Por meio de estudos analisados para o desenvolvimento desse trabalho, foi possível mapear que, no Brasil, encontram-se aproximadamente cerca de 107.432 escolas no campo rural, especificamente 61.034 destas instituições estão localizadas no Nordeste.

Em relação a estrutura dessas escolas, um número expressivo possui somente uma sala de aula, presenciando tanto o processo de ensino/aprendizagem do Ensino Fundamental, quanto em alguns casos, aulas para os alunos do Ensino Médio. Contudo, o professor que trabalha nas escolas da zona rural acaba organizando a sala de aula de forma multisseriadas, ou seja, o docente trabalha com várias series de Ensino Fundamental e Médio, simultaneamente, tendo que lecionar para jovens e adultos com idades variadas e níveis de conhecimentos diferentes. Por meio desse contexto, ressalto a importância do enfrentamento dos camponeses e a luta da sociedade rural do Maranhão contra a defasagem da educação do campo e a conscientização relacionada a política de memória sobre os conflitos agrários que ocorreram e ocorrem a região de estudo.

O estado do Maranhão é caracterizado pelos intensos conflitos agrários, especialmente a partir da Lei de Terras nº 2.979, de 17/07/1969 do Governo Sarney que, simultaneamente reforçou o caminho das investidas da expulsão por meios violentos de muitos homens, mulheres, crianças jovens e idosos das terras devolutas do Médio Mearim. No final da década de 1960 a Lei de Terras de 1969, transformou o campo, facilitando as negociações das terras livres e comumente favorecendo o avanço da grilagem e da pecuária extensiva,

modificando bruscamente diversas áreas rurais do Maranhão, dentre as quais, a região do Médio Mearim, representada largamente em “narrativas orais, na imprensa e em documentos oficiais até meados do século XX como terras sem dono e “espaço vazio”. (FERREIRA, 2015).

Simultaneamente se caracterizava por meio de ações violentas e ilegais que proporcionavam diversas experiências dolorosas aos camponeses do estado do Maranhão. No decorrer da minha experiência em sala de aula, no estágio curricular supervisionado, foi possível identificar o quanto se torna interessante debater sobre os conhecimentos que permeiam a questão agrária e o processo de deslocamentos/ migrações de muitos sujeitos, em busca de escapar das dificuldades encontradas em sua terra natal ou em busca de trabalho para melhorias e ascensão social. Por meio do processo de grilagem diversos grupos de camponeses acabavam ficando submissos ao poder desses latifundiários, por outro lado, outros grupos resistiam constantemente. Nesse período muitos homens e mulheres do campo, sofreram agressões físicas ou foram mortos nos violentos conflitos.

A partir da reconfiguração brusca e violenta que ocorria no campo maranhense, algumas estratégias de resistências se configuraram no contexto rural em prol da permanência desses camponeses nas terras do Médio Mearim. Por um lado, a Igreja Católica se apresenta como organizadora de posseiros e mantenedora da luta pela terra, coordenando entidades como: Ação dos Cristãos no Meio Rural (ACR) e Comissão Pastoral da Terra (CPT), estas entidades contribuíram para a consolidação das EFA's no Maranhão.

Outra forma de resistência estava pautada nos caminhos da migração para os garimpos, uma vez que, um número significativo de posseiros ficou sem terras para o cultivo dos alimentos para o sustento familiar e conseqüentemente sem trabalho, tendo que rumar em busca de outros meios e espaços para sobreviver. Aos garimpeiros que buscavam os caminhos da migração, no decorrer do seu deslocamento para os garimpos, deparavam-se com diversos obstáculos pelo percurso, mas, continuavam na luta diária buscando motivações que alimentavam o horizonte de expectativa de um dia alcançar melhores condições de vida, se configurando no sonho de bamburrar.

Os espaços de trabalhos auríferos no final de 1970 e início de 1980 foi representado por muitos homens e mulheres como destino pleno de possibilidades de trabalho e caminho para alcançar a tão sonhada riqueza, além de se tornar rota de deslocamentos para muitos camponeses que fugiam do contexto dos conflitos agrários. Ademais, as zonas de garimpagem são representadas pelas pessoas das regiões do Médio Mearim como um lugar próspero e propício a riquezas benéficas do ouro. Nos respectivos anos de 1970 e 1980, surge um intenso fluxo migratório para essas regiões, com notícias de grande quantidade de ouro extraídas das

serras, minas e nas beiras dos rios, ocasionando posteriormente a febre do ouro de Serra Pelada.

O trabalho se debruça em analisar o ensino de História social da migração e do trabalho na Escolas Famílias Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão, localizada no povoado Santo Antônio do Costa, sobre a afluência significativa de homens residentes da região do Médio Mearim para garimpos, analisando as representações negativas e positivas da experiência de filhos e filhas de pais lavradores, que tinham como horizonte de expectativa bamburrar como forma de driblar suas necessidades de buscar renda e trabalho e alcance de melhores condições de vida para si e sua família.

Na busca por um processo de ensino/aprendizagem diversificado do sistema tradicional da educação brasileira, os movimentos sociais nascidos no campo, construíram experiências que produziram bons resultados nos aspectos que compreendem a educação no campo. Por meio dessa luta os jovens camponeses passam a experimentar uma instrução pedagógica pensada a partir da educação ruralizada, totalmente diferente do ensino formal e pedagógico apreendido por décadas anteriores.

Essas experiências educacionais reconfiguradas são construídas a partir de realizações concernentes às Escolas Família Agrícola (EFA's), criadas para a formação de jovens e adultos das zonas rurais. Essas escolas são coordenadas pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) e simultaneamente apoiada pela Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) apresentando um pouco das experiências de personagens que passaram por questões relacionadas a agricultura familiar. No decorrer do trabalho foi possível pontuar o desenvolvimento das ações desses centros e compreender como se deu cada conquista. Os movimentos sociais, o papel da Igreja Católica e as participações dos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural foram necessárias e norteadoras para a construção dessas discussões.

A partir da construção dos capítulos, constatamos que as Escolas Família Agrícola desenvolvem uma estrutura curricular educacional, pautada na instrução dos jovens, por meio do processo de ensino/aprendizagem pertinente a Pedagogia da Alternância. Esta prática é representada pelo convívio integral desses jovens camponeses na escola, interligando à prática educacional a família e a comunidade onde os jovens residem. Durante o período de aula os alunos residem na escola durante quinze dias e posteriormente se deslocam para suas respectivas famílias pertencentes a determinados povoados da região do Médio Mearim, constantemente compartilhando os conhecimentos apreendidos na escola.

Percebemos que as EFA's surgiram como um instrumento de resistência no contexto das violentas lutas pela terra e conseqüentemente do intenso processo migratório caracterizado na busca pelas possibilidades de trabalho e sobrevivência. Práticas de resistências,

fomentadas pelos confrontos entre latifundiários, grileiros e camponeses, pontilhando um *locus* de intensos conflitos e expropriações, concernentes ao acesso e estadia na terra.

Buscamos construir no espaço escolar, materiais pedagógicos sobre trajetórias e fluxos migratórios de maranhenses pertencentes a região do Médio Mearim, que rumaram para os garimpos. Interpretando as representações sociais construídas no tempo presente e refletindo sobre o simbolismo construído em torno de recordar o passado, além de buscar possibilidades de aplicá-los em sala de aula. Deste modo, a partir das narrativas coletadas por meio de entrevistas no período da graduação, pretendemos construir reflexões historiográficas que sinalizem para o conhecimento em torno do cotidiano, da violência e da construção sociocultural desses migrantes que ao serem inseridos no trabalho das minas auríferas se identificam como garimpeiros.

Desde a década de 1970 a historiografia brasileira direciona suas análises em torno dos variados temas que até então eram esquecidos ou apresentados superficialmente nas escolas de Ensino Fundamental ou Médio. Vale ressaltar que entre estes temas, afloram o campo da História das migrações e do trabalho, consolidando-os como possibilidade no campo de questionamentos importantes e complexos, articulando suas práticas a uma série de elementos que constroem e dão procedência ao trabalho de idealização do percurso histórico desses maranhenses que, na maioria das vezes, fazem parte da história de vida de familiares de muitos jovens da educação regular.

A migração/deslocamento para o garimpo é um tema ainda silenciado na historiografia local, sendo de suma importância analisá-la dentro dos aspectos sociais e políticos do processo de ensino/aprendizagem de alunos das Escolas Família Agrícola, visando compreender as novas configurações em torno dos estudos sobre migração. Interpretando as representações construídas em torno do garimpo e aproximando com o universo teórico e prático dos alunos a partir das memórias dos garimpeiros, e, por fim, utilizando por meio de recursos audiovisuais a exploração desse conhecimento dentro do ensino de História na EFA.

Contudo, essas e várias outras questões compactuam e impulsionam os meios para construir e trabalhar com os aspectos que enriquecem o processo de ensino- aprendizagem nas escolas públicas. Buscamos aproximar o ensino de História do Maranhão com as experiências e lutas que muitos migrantes vivenciaram entre as décadas de 1960 a 1990, se tornando relevante no processo de construção e socialização da historiografia regional do Maranhão.

Buscamos problematizar o mundo da migração, o processo do trabalho e as relações sociais construídas no cotidiano e estabelecidas no decorrer da história de vida de homens e mulheres que buscaram no ato de migrar, diversas formas de sobrevivência. Intentamos refletir

sobre este lócus de constantes lutas e trabalho árduo, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos que de forma direta ou indireta se tornam protagonistas dessa historiografia, auxiliando na compreensão sobre os deslocamentos de trabalhadores que se apresentam expressivamente no Médio Mearim, mas são ainda pouco exploradas.

Por meio deste trabalho pretendo levar para a sala de aula as experiências dos migrantes que rumaram em direção aos garimpos brasileiros, que por muito tempo foram esquecidos ou relegados a anseios capitalistas, valorizados apenas como mão de obra, deixados no esquecimento e por vários motivos vistos com ar de desconfiança pela sociedade, que construía uma representação negativa do garimpo e dos garimpeiros.

A partir da abordagem da História Social da migração e do trabalho, a presente pesquisa, busca a partir da temática relacionada ao processo de migração de homens maranhenses residentes no Médio Mearim para garimpos, desenvolver um conteúdo audiovisual e posteriormente aplicá-lo em sala de aula, explorando os multidisciplinares ramos do conhecimento em torno das experiências, narrativas e realizações dos personagens que compõem a História local e regional do Maranhão.

A construção do documentário sobre a História social da migração e do trabalho no garimpo, buscará tecer considerações, argumentos e iconografias que despertam posicionamentos críticos e formadores de consciência. Utilizando a metodologia apreendida pela História Oral e aglutinando os conceitos e conteúdos que permeiam aspectos da História do tempo presente, busco reconfigurar progressivamente o processo de formação dos alunos da zona rural e com rigor e qualidade de ensino.

Por meio da ferramenta audiovisual busco desenvolver dentro da sala de aula diversas provocações sobre o tema e a contento conseguir direcionar as aulas para momentos de reflexões que despertem a criticidade dos alunos. Por fim, como realização pessoal pretendo salvar este documentário em formato para CD-ROM ou dispositivo móvel afim de presentear os garimpeiros que no âmbito dos anos de 2017 e 2018 agraciaram-me na realização da confecção do trabalho monográfico e agora auxiliaram na construção do trabalho de conclusão do mestrado.

A dissertação está dividida em três (3) capítulos, precedidos da Introdução e encerrado com as Considerações Finais. Todos os capítulos foram desenvolvidos a partir de discussões em torno do currículo e metodologia presentificado na instrução educacional aplicada no processo de ensino-aprendizagem da educação no campo, elencando seus percalços, reconfiguração e problematizações acerca das análises construídas neste trabalho. Os capítulos centralizam discussões que foram fracionadas, ora para sinalizar rupturas conceituais e

temporais, ora para refletir sobre os componentes que conduzem os distintos processos de ensino/aprendizagem do campo.

O capítulo primeiro, “Deslocamentos e migrações para garimpo: O fenômeno da “corrida do ouro” nas décadas de 1970 a 1980”, versa sobre o contexto regional, a partir do final da década de 1960, com a Lei de Terras de 1969, no qual, intensifica-se a negociação de terras devolutas e assiste-se ao avanço da grilagem e da pecuária extensiva, que transformaram drasticamente diversas áreas rurais do Maranhão, dentre as quais, a região do Médio Mearim, representada largamente em narrativas orais, na imprensa e em documentos oficiais como lugar de terras sem dono e “espaços vazios¹”. Um número significativo de pequenos proprietários e posseiros são progressivamente escoraçados dos lotes de terra. Uma das alternativas de sobrevivência, além de resistir, na luta constante da permanência e posse da terra, será a busca por trabalho na exploração aurífera, concernente aos garimpos situados no Brasil.

Neste capítulo em específico, direcionamos os estudos para o deslocamento ou migração de trabalhadores residentes nos municípios do Médio Mearim para as regiões propaladas com foco de garimpo. Almejamos entender o exercício constante do processo de migração ou deslocamentos para os garimpos, onde homens, jovens e em idade adulta migram em busca da sobrevivência e na expectativa do enriquecimento nos espaços de concentração aurífera. Sinalizamos para as condições de trabalho nos garimpos e a história de vida dos garimpeiros, além de elencar sobre o imaginário social construído em torno do garimpo, que constantemente é propalado por meio do gosto e necessidade de sobrevivência. A história social do trabalho e das migrações nos auxilia em identificar questões essenciais que se configuram nas experiências e estratégias dos homens que migram para garimpos.

O segundo capítulo, “Reflexões sobre o processo de constituição das Escolas Famílias Agrícola e o movimento social educativo do meio rural na região do Médio mearim”, apresenta a configuração dos processos educacionais desenvolvidos no campo, contextualizando os acontecimentos que, historicamente, foram propulsores das positivas realizações e transformações em torno da educação no campo. Sinalizamos para as contribuições e projetos e deliberações que auxiliaram na construção do que conhecemos hoje como educação do campo. Neste primeiro momento, nos debruçamos sobre as análises dos referentes estudos bibliográficos sobre o tema e nos balizamos no levantamento das referências

¹ Cf. FERREIRA, Márcia Milena Galdez. **Construção do eldorado maranhense: experiências e narrativas de migrantes nordestinos no Médio Mearim- MA (1930-1970)**. 2015. 337f. Tese (Doutorado em História Social) -Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2015. Programa de Pós-graduação em História Social.

com as quais dialogamos para a elaboração deste trabalho. Desse modo, no presente capítulo, discutir conceitos que contribuíram decisivamente para o desenrolar dos processos de ensino/instrumentalização da população campesina, desde o século XX, a partir do governo de Getúlio Vargas, até os anos 80 e 90 com as modificações dos movimentos sociais por uma educação social e igualitária do campo.

As contribuições concernentes à luta pela terra, à produção agrícola e ao ensino profissionalizante, constantemente, se entrecruzam no decorrer do desenvolvimento deste capítulo. Por isso, os subsequentes períodos, vivenciados pelas Escolas Família Agrícola e a configuração administrativa que as direcionava, que exercem a função mantenedora e dão o suporte necessário para o seu desenvolvimento, se tornam questões chave na construção deste capítulo. Visto isso, sinalizamos para a subjetiva reconstrução histórica da memória silenciada e ou negligenciada, dessas instituições de escola família, erguidas no meio rural, e utilizadas como combustível para o imaginário social da propaganda política de “Educação para todos”, dando enfoque às instituições agrícolas construídas desde a década de 1984 na região do Médio Mearim.

No terceiro capítulo, “Ensino de História local e regional na Escola Família Agrícola: percursos de construção e possibilidades de ensino na EFA de São Luís Gonzaga - MA.”, buscamos analisar por meio de um estudo empírico, as expressões e contribuições educacionais/sociais da escola Família Agrícola no povoado Santo Antônio do Costa e demais povoados existentes nas imediações dessa Escola Família. Em outra seção do capítulo, almejamos mapear sobre a aproximação dos alunos com a história social do trabalho e migração para garimpo, identificando alunos e profissionais da educação que possuam em sua família indivíduos que se deslocaram para garimpos.

Ademais, buscamos traçar perspectivas acerca do ensino de História local e regional do Maranhão, sob a luz da temática migração, nas décadas 1980 a 1990, realizando como produto a criação de um documentário sobre o percurso da migração para garimpos para ser aplicado como recurso audiovisual nas escolas e salas de aula do Ensino Médio. Por fim, esclarecemos que as entrevistas de História Oral foram realizadas a partir de algumas viagens para a região do médio mearim, momento no qual, dialogamos com os homens pobres que migraram para garimpo. Percebemos que estes indivíduos estiveram envolvidos diretamente com os trabalhos de garimpagem nas zonas de mineração do ouro.

2 DESLOCAMENTOS E MIGRAÇÃO PARA GARIMPOS: O fenômeno da “corrida do ouro” nas décadas de 1970 a 1980

O presente capítulo busca discutir o fenômeno da mobilidade social concernente aos intensos deslocamentos de trabalhadores para regiões auríferas no Brasil. Estes deslocamentos, em busca do enriquecimento através do ouro, foram responsáveis por alimentar o imaginário social de diversos homens da região do Médio Mearim e alavancar nas décadas de 1980 e 1990, diversas campanhas de ocupação desses espaços, além de movimentar a dinâmica econômica do país. No decorrer deste capítulo, sinalizamos para o quão intenso esses deslocamentos se tornam.

Os homens residentes na região do Médio Mearim se direcionam em busca dos garimpos existentes nas variadas regiões do Brasil, motivados pela extrema necessidade de melhorar ou proporcionar uma vida confortável para suas famílias. Dessa forma, percebemos que a atitude de migrar para as regiões auríferas, parte de um projeto familiar, algo gestado no seio familiar. O passo a passo desse processo de saída, se caracteriza a partir do momento em que um dos membros de determinada família ou comunidade, resolve se aventurar em terras oportunas, vistas como potencialmente capazes de levar a transformação econômica da vida dessas levas de migrantes que rumavam para as concentrações de terras auríferas.

Ao chegar nas terras auríferas, este migrante, personificado na categoria de garimpeiro, percebe a oportunidade de chamar os demais membros da família ou amigos e parentes próximos. Ao conseguir êxito, uma parcela significativa de garimpeiros resolve retornar para suas famílias, com o objetivo, posteriormente, de um futuro retorno ao garimpo e por conseguinte, o agrupamento de mais sujeitos para trabalhar nas minas de ouro. A atração para o garimpo perpassa pelo imaginário social e múltiplas expectativas dos homens e mulheres (especialmente para atuar na prostituição) que constantemente se deslocavam para os espaços de garimpo, retornando sempre que possível e fomentando a ida de mais membros de sua família para o trabalho no garimpo.

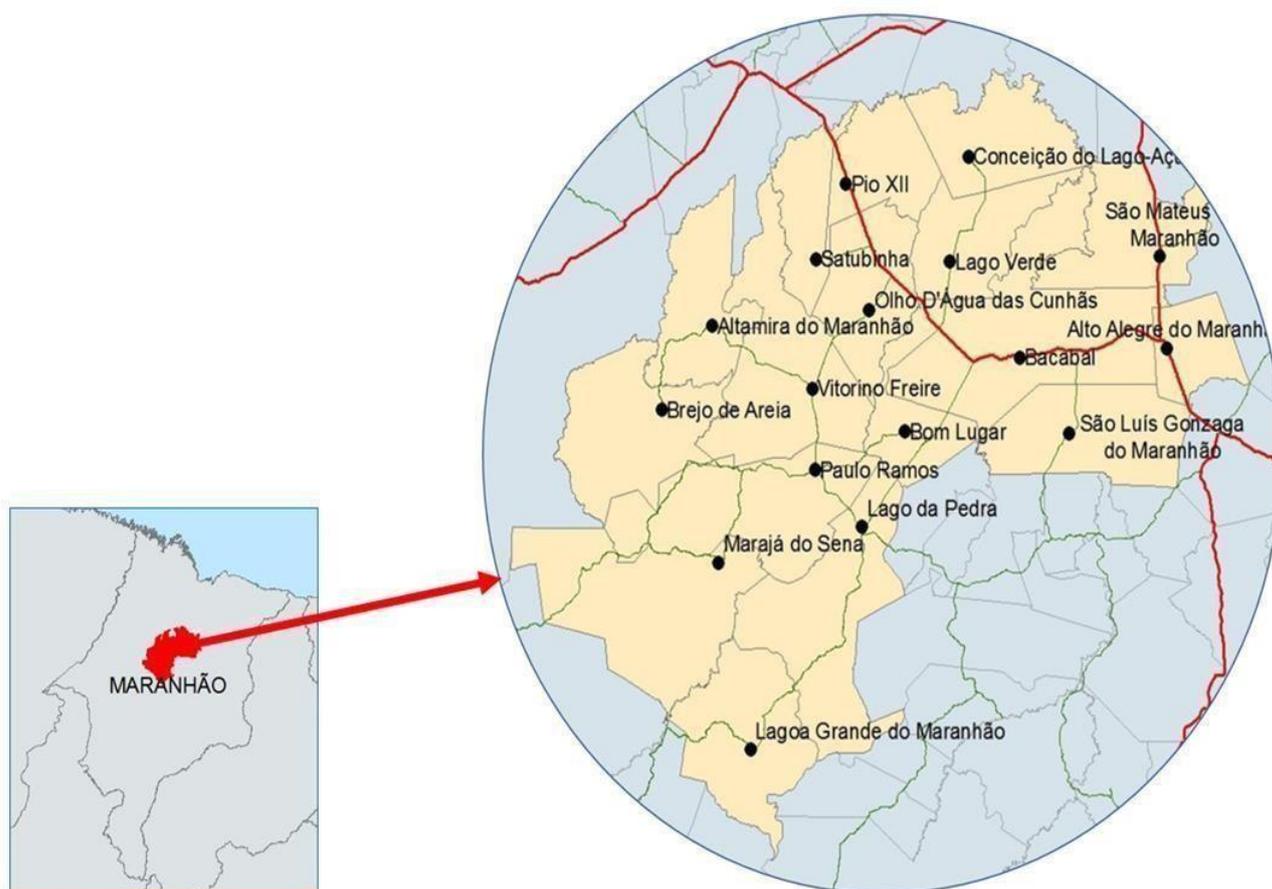
Outras formas de relações sociais, construídas em torno do garimpo, se dá a partir das práticas de aviamento, como o próprio nome já diz, se trata estrategicamente de deslocar mão de obra “barata” para as zonas de garimpagem. Esta prática se concretiza a partir da construção de um imaginário social positivo em torno da vida do garimpo, sua realização se personifica na figura de um sujeito que chegava em determinada região ou comunidade com o objetivo de agrupar uma quantidade considerável de pessoas para o trabalho no garimpo.

Sobre estes personagens, incumbiam-se de sanar as necessidades básicas das pessoas que ele estava transportando para o trabalho na zona aurífera: deslocamento, alimentação na viagem, alojamento prévio nos garimpos. Posteriormente, os gastos e demais realizações feitas no decorrer da viagem, eram descontados por meio do trabalho desses migrantes nas zonas auríferas. Esta prática, de aviamento, proporcionou o deslocamento de milhares de pessoas para os trabalhos exaustivos e perigosos nos barrancos dos garimpos.

Na construção deste capítulo percebemos que mesmo diante da estrutura de trabalho perigosa e por um longo período sem assistência alguma do Estado, muitos homens trilhavam intensamente o percurso para o garimpo, movidos pela esperança e alimentados pelo horizonte de expectativa de uma vida melhor.

2.1 Médio Mearim: de espaço de migração nordestina a lócus de conflito por terra

MAPA 1 – Localização do Médio Mearim no Estado do Maranhão



Situado na microrregião central do estado do Maranhão, no Brasil, conforme sinalizado na figura 1, a região do Médio Mearim dispõe de uma extensão territorial de 6.172,945 quilômetros quadrados, uma quantidade de habitantes estipulada em 194.476 pessoas, densidade demográfica de 31,50 habitantes por quilometro quadrado (IBGE, 2010). O estado do Maranhão é banhado por 12 bacias hidrográficas, das quais os principais rios são: Itapecuru e Mearim, a extensão da bacia do rio Mearim é configurada com o a maior do estado, perdendo apenas para o rio Itapecuru, sua extensão é estimada em 99 mil quilômetros quadrados e abrange cerca de 83 cidades.

O Médio Mearim está localizado em uma região rica em recursos naturais, os rios que inundam essas terras, viabilizam a constituição de bons pastos e favorecem o plantio de soja (em grão), milho (em grão), mandioca, arroz, feijão (em grão), banana (cacho), cana-de-açúcar, além de possibilitar a criação de gado de corte. Por meio das variadas práticas relacionadas a lavoura e à criação de animais percebemos na configuração desse espaço uma significativa participação dos trabalhadores do campo, na confecção de vantajosas possibilidades de sobrevivência, trabalho na roça, e garantia da alimentação de suas famílias, além do manejo com o campo, que impulsionava a expectativa de sobrevivência e favorecia o comércio local. De acordo com Ferreira:

Terras sem donos, dotadas de bons invernos, de abundantes palmeiras de babaçu atraem e possibilitam a passagem e a fixação de um grande contingente de migrantes nordestinos e maranhenses. O acréscimo significativo de trabalhadores impulsiona a rizicultura e a coleta e quebra do coco babaçu nesse espaço/tempo (FERREIRA, 2015, p. 23).

Segundo Márcia Milena Ferreira (2015), a região do Médio Mearim é caracterizada como um lugar mesclado por múltiplas temporalidades, abundante vegetação e favorecida por rica hidrografia, por meio de suas teias migratórias, assiste-se ao crescimento dessa região, pela chegada de várias levas de migrantes que, por este espaço fronteiriço, propalado como Eldorado do Mearim, passaram ou se fixaram. A região central do Maranhão apresentava-se entre as décadas de 1930 a 1960 com inúmeros atrativos, e é representada como região rica em recursos naturais e largas extensões de terras livres e propicias para o plantio.

O Médio Mearim apresentava-se entre as décadas de 1930 como um eldorado, nas narrativas dos migrantes sertanejos nordestinos, inseridos no longo percurso de migração, fixação, sobrevivência e luta/resistência. Os “bons invernos” e as grandes extensões de “terras sem dono” alimentaram por longas décadas o imaginário social de muitos homens e mulheres que carregavam em suas bagagens, múltiplas experiencias e a constante expectativa de

sobrevivência, por meio da busca por melhorias de vida. Conforme pontua Ferreira (2015), em torno do conjunto de ideia-imagem propalada sobre a região do Médio Mearim:

Em muitas narrativas de migrantes nordestinos a ideia-imagem do eldorado é elaborada através de elementos diversos, entre os quais sobressaem terra, água e o produto dessa confluência: fartura nas colheitas. Em outras, a promessa d'abundância é representada como fábula. A posteriori, muitos elementos que perpassam essa construção são interpretados como míticos e a migração pensada como fruto da teimosia e da ousadia dos que afirmam que não tinham “precisão” de partir. Em outros relatos, o Maranhão é apenas mais um dentre as possibilidades que se apresentam ao sertanejo nessa temporalidade: o Sul maravilha, a Amazônia e a nova capital do país seriam outras rotas possíveis para quem tenta “escapar” ou busca melhorias (FERREIRA, 2015, p. 20).

O Médio Mearim é estudado por Marcia Milena Ferreira através de cerca de 40 narrativas orais, onde esta região é representada como um espaço dotado de “terras sem dono” para os migrantes e como “espaços vazios” pelos discursos oficial e pela imprensa (FERREIRA, 2015). Conforme Ferreira no decorrer das décadas de 1930 A 1960, esta região presencia um significativo e exponencial crescimento demográfico e econômico.

O Médio Mearim, assim como diversos outros destinos, por exemplo, Amazonia, Brasília e Sul Maravilha, passam a fazer parte do destino de uma leva de migrantes nordestinos, que rumam em direção aos espalhados eldorados brasileiros, acionando possibilidades de reconstrução social / econômica e pontilhando percursos, rodeado de dificuldades e mazelas. Estes espaços configuram-se como lugares de se passar e de se viver, são confeccionados a partir das representações ligadas às terras férteis e livres, alimentando expectativa da fuga da fome, da seca da pobreza e da morte.

Ao longo dessas quatro décadas (1930 a 1970) percebemos a existência preponderante de piauienses e cearenses nesta região. Um significativo fluxo de homens e mulheres pertencentes a esses estados, foram responsáveis pela assídua movimentação migratória que reconfigurou demograficamente e economicamente a região do propalado eldorado do Mearim. Outros estados também passam a fornecer inúmeras levas de migrantes para essa região, endossando ainda mais o fluxo de sujeitos e cruzando diversas culturas e experiências migratórias. Os estados nordestinos do Rio Grande do Norte, Sergipe, Alagoas, Pernambuco e Paraíba, foram localidades onde ocorreram pequenas quantidades das saídas dos migrantes que se direcionaram para o Maranhão e posteriormente para a região do Médio Mearim. Sobre os meios pelos quais se concretiza o processo migratório desses homens e mulheres, rumo a região do Médio Mearim, Ferreira (2015) pontua que:

A constatação da chegada de novas levas à região, principalmente de cearenses e piauienses, é interpretada a partir da formação de teias migratórias que inserem recém-chegados nas estruturas de trabalho disponível. Acolhimento e exploração andam juntos na agregação de conterrâneos, parentes e conhecidos que, através de cartas ou notícias promissoras, dirigem-se à região. Empréstimos de moradia (para alojamento de famílias e indivíduos recém-egressos) e de dinheiro (para viabilizar a vinda de parentes ainda residentes no sertão nordestino, suscetível a secas periódicas), oferta de empregos na agricultura e em tropas de burro, e a existência de uma intensa comercialização do coco babaçu, articulada por compradores de coco presentes em centros e povoados de difícil acesso, inserem rapidamente o migrante nordestino nos mundos do trabalho do Médio Mearim (FERREIRA, 2015, p. 20).

De acordo com a autora, essas teias migratórias²² acabam por propagar nas diversas regiões do Brasil a existência de extensas terras devolutas na região do Médio Mearim. A maior parte desses processos migratórios de sujeitos que se arriscam a rumar para essas terras, caracteriza-se a partir dessas teias migratórias que propagam notícias sobre os eldorados existentes e agregam trabalhadores e trabalhadoras em uma única família extensa, composta por sujeitos com processos identitários e experiências de trabalhos distintos e objetivos de vida semelhantes. Constituem-se então mantenedoras das relações sociais e reaproximam, no local de destino do migrante, amigos, compadres, parentes e até mesmo pessoas do mesmo local de origem.

Relatos sobre abundância hidrográfica, bons invernos, terras férteis e livres para a prática da lavoura e inúmeras oportunidades de emprego se espalham pelo Brasil afora, alimentando o imaginário social de vários sujeitos e desencadeando um significativo processo migratório para a região em tela. Os sujeitos que se dirigem para a região do Médio Mearim, são principalmente personagens nordestinos, assolados pelas mazelas da fome, falta de emprego, incertezas e instabilidade política e social que caracterizaram o Brasil nas décadas de 1930 a 1960, são sujeitos com costumes sociais e culturais diferentes das pessoas que neste espaço já haviam se fixado.

Com o alvorecer das práticas de agricultura familiar, proporcionada a partir do

² A primeira vez que tive contato com este conceito, foi a partir das orientações e leitura da tese de Ferreira (2015). A autora sinaliza que a utilização deste conceito / termo foi inaugurada por Frederico Croci, formado em filosofia pela università Vita-Salute San Raffaele (2011), mestre em ciência Filosófica pela Università Vita-Salute San Raffaele (2013), doutor e pós-doutor por meio da Université de Fribourg (2019). Na atualidade, desenvolve a carreira de professor na Universidade Federal de São Paulo. Utilizo na pesquisa, o conceito / termo teias migratórias, para referenciar as constantes pontes de notícias dos acontecimentos e eventualidades sucedidos na região do Médio Mearim, além de situá-lo enquanto ferramenta e ou metáfora para a interpretação das narrativas orais dos migrantes que se locomovem nas variadas localidades das terras do Médio Mearim. Conforme aponta Ferreira (2015), “Notícias de chuvas, terras disponíveis e abundância de trabalho correm Nordeste adentro, trazendo sujeitos com práticas culturais e sociais muito distintas das de homens e mulheres nascidos no Maranhão que ali vivem ou que também se dirigem para essa região”. Construção do eldorado maranhense: experiências e narrativas de migrantes nordestinos no Médio Mearim- MA (1930-1970). 2015. 337f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2015. FERREIRA, Marcia Milena Galdez.

florescente cultivo de diversos produtos alimentícios, desenvolvidos em pequenos e médios lotes de terra, percebe-se a configuração de violentas investidas, contra os trabalhadores e trabalhadoras do campo. O Médio Mearim anteriormente, propalado como eldorado maranhense e propício para o acolhimento de diversos fluxos migratórios, por ser dotado de terras férteis e bons invernos, a partir de então, passa a ser configurado como lócus de conflito por terra. Conforme Barbosa (2013) aponta:

Concentração fundiária, grilagem de terras, criação de pastos para a pecuária extensiva, queima de roçados e devastação de palmeiras de babaçu ameaçaram a sobrevivência de quebradeiras de coco e agricultores do Maranhão. Se, na década de 1960, o babaçu era considerado o “ouro pardo” do Maranhão, nesse mesmo período intensificaram-se os problemas referentes à terra no estado. Esses problemas resultaram de diversos fatores, inclusive do processo de migração de nordestinos para o Maranhão que alcançou seu apogeu nos anos 1950-60. Entretanto, os conflitos de terra no estado se acirraram de fato quando da implantação da “Lei Sarney de Terras” (Nº 2.979/ 17-07-1969), também chamada de “Lei de Terras do Sarney”, que respaldava a privatização das terras públicas do Maranhão e incentivava a expansão de projetos agropecuários e agroindustriais, excluindo famílias rurais do acesso à terra e aos babaçuais. Tornaram-se, então, frequentes os conflitos pela posse de terras entre os antigos ocupantes, majoritariamente afrodescendentes e indígenas, e os ditos proprietários, oriundos do próprio estado ou de outras localidades (BARBOSA, 2013, p. 263-264).

Percebemos que nos últimos anos da década de 1960, a “Lei de Terras do Governo Sarney” (Nº 2.979/ 17-07-1969) reconfigura as relações sociais no campo e favorece a grilagem das terras devolutas. Esta lei transformou significativamente diversas extensões rurais do Maranhão, pressionando homens e mulheres, ocupantes antigos da região do Médio Mearim a sair dessas terras e a modificar suas relações com o trabalho. A institucionalização da Lei de Terras do Governo Sarney, tramada em conjunto com o governo do estado, modificou consideravelmente a relação dos trabalhadores e trabalhadoras com o meio rural. Com o início das práticas de cercamento dos extensos lotes de terras, muitos fazendeiros e grileiros passaram a se apropriar dessas áreas rurais, utilizando-as em prol do desenvolvimento de projetos agropecuários, extrativistas e balizados na pecuária extensiva. As plantações de arroz, feijão, mandioca, milho, dentre várias outras fontes de alimento dos camponeses, são drasticamente queimadas, perdendo espaço para o latifúndio. A plantação de capim, utilizado na alimentação dos animais bovinos, passa a compor a estética visual dessas terras e a ocupar uma posição econômica para os fazendeiros/grileiros.

O processo de grilagem foi o mais preponderante método utilizado para expulsar os trabalhadores rurais e antigos ocupantes das terras do Médio Mearim. Desse modo, a localização vantajosa desta região, configurada no centro maranhense, e as investidas da

grilagem das terras, propiciou a criação de fazendas de gados, alavancou a formação de um mercado agrícola e proporcionou a exploração do extrativismo do coco babaçu. O grileiro atua desde a mais simples até a mais inescrupulosa estratégia para obter a posse de determinada terra e por fim expulsar ou arrendar essas terras, anteriormente propaladas como terras sem dono.

A grilagem intensifica-se a partir do recurso a diversas formas de violência, os lotes de terras usurpados, são direcionados para a agropecuária e monocultura, os trabalhadores rurais que viviam nessas terras e dependiam delas para sobreviver, passam a pagar uma quantia específica em dinheiro, ou em sua grande maioria são deliberadamente expulsos por meio de atitudes e episódios cruéis, atentando até mesmo, contra a própria vida do trabalhador do campo.

O homem do campo é submetido a regimes de exploração por conta do pagamento de renda, este pagamento de renda à que os camponeses eram submetidos, beneficiava ainda mais os fazendeiros/grileiros. A reconfiguração do campo maranhense, especialmente após a implantação da Lei de Terras do governo Sarney de 1969, afeta diversos trabalhadores do campo e quebradeiras de coco, que subitamente precisam modificar suas formas de trabalho e até mesmo sair dos seus espaços de moradias. Acentuam-se as negociações dos lotes de terras tidas anteriormente como devolutas e presencia-se o fortalecimento das práticas correlacionadas a grilagem, estas transformações fazem parte do simbolismo conservador e progressistas impetrados nas ações dos grandes latifundiários. Conforme aponta Lima (2018):

A legalização de áreas não era uma preocupação para o posseiro, “a terra não tinha dono” chegavam, plantavam e construíam suas casas, retiravam da terra o sustento da família e não eram incomodados com cercas de arame. Mais tarde começaram a surgir os problemas de não se ter um documento que lhes garantisse a posse. Essas terras passaram a ser reivindicadas por supostos donos, muitos coagidos pelas ameaças deixavam tudo e saíam; outros constituíam “relações de amizade” com fazendeiros, no entanto os posseiros eram explorados, pois eles não podiam construir casas de alvenaria, 50% do que produziam era entregue para os ditos proprietários. Quanto à extração do coco babaçu, tinham que pagar 50% ao “dono da fazenda”, isso quando não eram simplesmente proibidos de extraí-lo. Eram também proibidos de fazer plantios permanentes como manga, laranja, jaca etc. Toda a produção tinha que ser vendida para os fazendeiros e não podiam comprar em outros comércios que não fossem destes, eram ainda obrigados a doar um dia de serviço por semana para o latifundiário (LIMA, 2018, p.109).

Para Lima (2018) as terras do Médio Mearim, eram tidas como espaço favorável para a sobrevivência de diversos migrantes, uma zona benéfica para a fixação de múltiplos sujeitos que se aventuravam ou desventuravam, em saborear os perigos e percalços dos processos migratórios em busca de trabalho. Os conflitos no campo incidiram sobre inúmeras famílias camponesas, que estavam fixadas consideravelmente a um bom tempo nas terras dessa

região. Os projetos desenvolvimentistas, representados como “progresso” pelos latifundiários, somavam forças com a acentuada contribuição do Estado. Estes projetos, a curto prazo, não apresentaram nenhum desenvolvimento social ou econômico para os trabalhadores do campo. As benesses favoráveis a concentração de terra, expropriação de inúmeros camponeses e as práticas de arrendamento de extensas hectares de terras só enriqueciam e propiciavam ainda mais o poder dos fazendeiros/grileiros sobre os campos do Médio Mearim.

A partir da intensificação dos acontecimentos, pertinentes ao contexto de concentração de terras no Médio Mearim e as fatídicas e violentas expropriações, investidas contra os trabalhadores e trabalhadoras do campo, a região do Médio Mearim passa a presenciar constantes episódios regrados por requintes de crueldades. Conforme aponta Frazão (2020) sobre as violentas investidas contra os trabalhadores e trabalhadoras do campo:

As marcas da violência têm estarecido o meio rural, pois a crueldade com quem se praticado os assassinatos contra posseiros, líderes sindicais, agentes depastorais, padres, e outros envolvidos na luta pela terra, tem apontado a total barbárie desses crimes. As recorrências de exposição do corpo da vítima, commutilações e torturas antes do golpe crucial, que além de matar o corpo, tentam matar a luta (FRAZÃO, 2020, p. 84).

A violência no campo, durante o recorte temporal de 1960 a 1980 e espacial concernente a região do Médio Mearim, marcou de modo ordinário e extraordinário o cotidiano de uma parcela significativa de camponeses fixados neste espaço. A configuração da estrutura fundiária e a privatização das largas escalas de terras, se concretizou com a participação de fazendeiros/grileiros armados que incansavelmente deixavam marcas físicas e psicológicas nos camponeses que necessitavam destas terras para sua sobrevivência e de sua família. As famílias camponesas encontravam-se imersas sobre o contexto da luta pela terra e articulavam formas de resistência. Constantes pressões, invasões e acusações marcavam o dia a dia dessas famílias, que apavoradas pelo medo de terem suas moradias e plantações queimadas e pelas incessantes situações de violência e até morte, enveredavam pelo caminho da fuga e deixavam para trás, todo o trabalho árduo de muitos anos no campo.

A luta pela terra configurou-se por meio de vários personagens, posseiros, grileiros, fazendeiros e indivíduos ou grupos que diretamente ajudavam na construção de meios que estimulavam sentimentos de posse e práticas de resistência por parte dos trabalhadores do campo, exemplo, os membros e grupos que compunham a igreja católica. Segundo Lima Neto (2007):

Nos povoados formados por estas famílias prevalece a prática do catolicismo como culto religioso, são os princípios dessa confissão religiosa que fornecem parte dos elementos que conformam a visão de mundo dessas famílias. É também a partir da década de 1970, sob a influência de religiosos oriundos da chamada ala progressista da Igreja Católica, adeptos da Teologia da Libertação, que se passa a observar modificações no trabalho de evangelização realizado junto às famílias de trabalhadores rurais. Observamos a presença de um conjunto de imagens positivas idealizadas e desejadas a um povoado como: coesão, organização, solidariedade, que tem sua realização mediada por ações desenvolvidas coletivamente no espaço proporcionado pelas comunidades religiosas. Tais imagens idealizadas e desejadas, ao serem trabalhadas nos termos das orientações do setor libertário da igreja católica, que passa a atuar no Médio Mearim a partir dos anos de 1980, modificam consideravelmente a visão de mundo que sustentava a submissão das famílias de trabalhadores rurais aos grandes, especialmente os proprietários de terras (LIMA NETO, 2007, p. 49).

A ala progressista da Igreja Católica e seus membros atuavam na linha de frente desses conflitos, lutavam contra os atos de violência que incessantemente eram promovidos contra a população camponesa. Por meio da instrução pedagógica, confeccionavam práticas relacionadas à educação religiosa e desenvolviam estudos sobre a estrutura agrária e configurações sociais de pertencimento, faziam-se presentes nesses espaços por meio das comunidades eclesiais de base, contribuindo na luta e instruindo os camponeses resistirem contra os surtos ataques e tentativas de expropriação e controle das terras.

A Igreja Católica enquanto mediadora e apoiadora dos vulneráveis e marginalizados, contribuiu significativamente nas tentativas de estagnação dos conflitos agrários presenciados no Médio Mearim. Diversos mecanismos e estratégias foram acionados, no período concernentes aos expressivos conflitos por terra, diversas mortes, expropriações e ameaças compuseram a realidade social experienciada pelos camponeses, que chegaram nessas terras propaladas como terras livres e férteis, que posteriormente se transformará num temido e amedrontador faroeste. Conforme aponta Ferreira (2015):

Em todos os municípios do Médio Mearim, nos anos 70 e 80, a Canaã de nordestinos e maranhenses transforma-se em faroeste. Invasão e incêndios de povoado, ameaças e execuções de lavradores, pressões pelas vendas de pequenos lotes mudam drasticamente a paisagem e a composição dos mundos do trabalho. Gados, cercas e latifúndios tomam o lugar outrora habitado por pequenos proprietários e posseiros que viviam da agricultura do arroz e do algodão e da coleta e quebra do coco babaçu. Finda o tempo da terra sem dono, finda o tempo do eldorado (FERREIRA, 2015, p. 263).

A representação do Médio Mearim enquanto espaço dotado de bons invernos e o conjunto de ideia-imagem do eldorado, finda a partir da ocorrência intensa dos conflitos agrários, provenientes das práticas de grilagem e concentração de terras cultivadas para a agropecuária extensiva. As populações camponesas do Maranhão são deliberadamente

ameaçadas por grandes projetos de “desenvolvimento”, incutidos agressivamente na vida de diversos trabalhadores e trabalhadoras rurais. Os “donos da terra” (FERREIRA, 2015) se apropriam desses espaços e, por meio da colaboração de agentes pertencentes do Estado, acabam obtendo o direito à propriedade dessas terras.

Para Lima (2020), a participação da Igreja Católica enquanto mediadora e defensora dos direitos dos posseiros a propriedade da terra, se deu a partir da construção de diversos mecanismos de ação, integrados a necessidade do incentivo a resistência, por meio da confecção de projetos voltados para a reforma agrária e conquista das terras, e, por conseguinte, capacitar por meio da educação no campo, os filhos e filhas destes trabalhadores e trabalhadoras do campo, estimulando-os em aprender sobre o trabalho no campo. A instrução técnica balizada nas ciências agroecológicas se tornaram essenciais para a manutenção e continuidade da presença dessas famílias no campo.

Contudo, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) surgem a partir do posicionamento social, concernente a extrema pobreza, que configurava os espaços rurais do Maranhão. Os movimentos sociais e militantes surgem fundamentados na busca por garantir políticas públicas e direitos básicos fundamentais a esses trabalhadores e trabalhadoras do campo, que viviam sobre extrema condição de violência, controle, fome e exploração. A Igreja Católica, após a sua reconfiguração estrutural, visa defender os mais vulneráveis e marginalizados, além de denunciar os conflitos e problemas sociais existentes no campo.

A teologia da libertação polariza os contrastes sociais e desencadeia manifestações balizadas na tomada de consciência sobre a pobreza generalizada, além de contextualizar a marcante prática de dominação preponderante no campo, esta teologia libertadora direciona seu olhar para os pobres, desvalidos e rechaçados trabalhadores do campo, sinalizando para a construção de uma observação mais apurada sobre o contexto no qual os camponeses se inseriam. A união da experiência espiritual com as práticas deliberativas da ala progressista da Igreja Católica proporciona uma reconfiguração em torno das relações econômicas e políticas dos posseiros, fazendeiros e grileiros para com as formas de manejo e trabalho com as extensas terras do Médio Mearim.

2.2 Os deslocamentos e esperanças movidos/as pela busca do *bamburrar*

O percurso definido pelos deslocamentos de homens para as regiões auríferas no Brasil tornou-se uma discussão bastante pertinente no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, assim como as representações construídas pelos garimpeiros sobre o trabalho e o lazer no garimpo, temporalmente situada, especificamente, entre os anos de 1970 e 1990 pela historiografia, Geografia, Ciências Sociais. Essas trajetórias são construídas por meio das análises em torno das temáticas que envolvem: mobilidades sociais, desenraizamento, reconfiguração identitária, e várias outras proposições que norteiam o processo de ida desses homens para o provimento da atividade da garimpagem em outras regiões do Brasil. A temática concernente aos deslocamentos desses nordestinos, constroem variadas interpretações e efeitos sobre a configuração social e econômica das demarcações geográficas e povoamento das remotas regiões brasileiras, evocando a complexidade dos processos de configuração social e cultural de um povo.

As aventuras e desventuras oportunizadas pelo horizonte de expectativa do enriquecimento nas terras auríferas, embalam os sujeitos que viveram e conheceram a vida nos barrancos dos garimpos³, experienciando todo tipo de solidão, abandono, penúria, desvalimento e desqualificação. A decisão do retorno ao seu local de origem são desencadeadas pela percepção do garimpo como ilusão, pelo trabalho exaustivo e sem condições de segurança e salubridade, apesar de muitas vezesserm referidos nas narrativas orais como movidos pela saudade da esposa e filhos e da sua terra natal, representada pelo garimpeiro a partir de um sentimento de lugar mais seguro para esses sujeitos.

Sobre os aspectos ligados à perspectiva de desamparo, desprestígio e desqualificação, pontuamos a partir da obra da autora Laura de Melo e Souza (1982), intitulada *Desclassificados do ouro: pobreza mineira no século XVII*, a necessidade de discutir sobre a configuração dos estratos sociais, concernentes à produção gigantesca de uma leva de pobres no período colonial, ditos desclassificados sociais pertencentes a uma sociedade mineradora do século XVII, tida como “privilegiada”, pomposa e luxuosa a partir da exploração aurífera por meio dos “desclassificados do ouro”. Os “desclassificados sociais”, é o termo utilizado pela autora para delinear o desenrolar do processo da pobreza mineira do século XVIII, este termo se

³ Em outros momentos da história do Brasil, discute-se também os deslocamentos de homens para garimpos, como no período colonial para a região das Minas Gerais (vide Laura de Melo e Souza (1982) e na primeirametade do século para Mato Grosso vide Regina Beatriz Guimaraes Neto, 2006).

personifica nos personagens assolados pela marca da fome, proveniente da escassez alimentar, além da desnutrição e miséria que assolava desde escravos até homens e mulheres livres e pobres (desclassificados sociais) da capitania mineira nos anos de 1697 e 1698.

A obra narra sobre a festa barroca e simultaneamente descreve a pomposidade e o fausto que construíam sob a égide dos elementos de manipulação, uma riqueza colonial gigantesca e coletiva. Por meio dessa perspectiva, a obra nos auxilia a problematizar a atividade de exploração do ouro no período colonial, desenvolvida em uma sociedade majoritariamente composta por pessoas pobres, tidas como desclassificadas. O questionamento que surge a partir dessa configuração excludente é: como uma atividade de exploração aurífera, que sequencialmente deixaria todos os sujeitos em boas condições de vida acabou gerando uma camada consideravelmente significativa de miseráveis e pobres desclassificados? Sobre a festa barroca a autora considera que:

O que está sendo festejado é antes o êxito da empresa aurífera do que o Santíssimo Sacramento, e nessa excitação visual caracteristicamente barroca, é a comunidade mineira que se celebra a si própria, esfumaçando, na celebração do metal precioso, as diferenças sociais que separaram os homens que buscam o ouro daqueles que usufruem do seu produto. A festa tem, assim, uma enorme virtude consagradora, orientando a sociedade para o evento e a fazendo esquecer da sua faina cotidiana; é o momento do primado do extraordinário – o sobrenatural, o mitológico, o ouro – sobre a rotina. No momento de sua maior abundância, é como se o ouro estivesse ao alcance de todos, a todos iluminando com o seu brilho na festa barroca (MELLO E SOUZA, 1982, p. 37).

Analisando o trecho acima, conseguimos delinear que as festas religiosas estavam entre os grandes, majestosos e luxuosos acontecimentos da sociedade mineira do século XVII. O apreço pelo culto à religião católica, conectados a fase do apogeu de Minas, manifestavam a maior grandeza que “Vila Rica” e “Ouro Preto” detinham sobre os povos portugueses. As realizações festivas admiráveis e as janelas adornadas com seda e damasco, caracterizavam o testemunho da grandeza e veneração do ouro, tido como uma divindade para essa sociedade. A opulência da riqueza configurava-se na religião a harmonia perfeita para a construção da representação de uma sociedade rica e igualitária. Por outro lado, existe uma discrepância consideravelmente nababesca entre os sujeitos que trabalham nas zonas auríferas e os personagens que se serviam deste ouro.

Ao adentrar no capítulo intitulado de O Falso Fausto, conseguimos mapear que no período colonial a riqueza era concentrada nas mãos de poucos. No entanto, como já foi mencionado, por meio de elementos de manipulação era semeada a ideia de uma riqueza coletiva, sendo representada como se todos tivessem acesso a essa vida rica e igualitária. O

falso fausto representa a ludibriante sensação de riqueza caracterizada pela posse do nobre metal usurpado outrora pelos portugueses.

Esta percepção é construída a partir do simbolismo e valor econômico do ciclo do ouro, que sempre exerceu forte influência sobre as sociedades. Esse metal, tido por muitos como precioso e enriquecedor, alimentou por muito tempo o imaginário de muitos homens e mulheres que se deslocavam em busca do enriquecimento nas minas auríferas. A ilusão presente nas festas católicas do século XVII acabou construindo um imaginário de riquezas e igualdade diante de uma sociedade na qual a ostentação e a pomposidade não passavam apenas de uma falsa impressão. Desde cedo se afirmou a imagem de que “o ouro, metal nobre por excelência, correspondia a uma riqueza enganadora, fátua e, no limite, falsa” (MELLO E SOUZA, 1982, p. 55).

Nas entrevistas temáticas realizadas na cidade de Bacabal - MA, evidenciamos a experiência de trabalho no garimpo do Sr. Queiroz, por meio da narração de sua história de vida e de trabalho no garimpo conseguimos mapear um pouco sobre a falsa sensação de riqueza que alimentava o imaginário social de diversos homens, que por meio das “fofocas” sobre o garimpo, rumavam para esses espaços, na expectativa de melhorar de vida e enriquecer. O Sr. Queiroz, ainda jovem, decide ir tentar a vida no garimpo da Serra Pelada. A priori o garimpeiro Queiroz relata uma pequena ascensão, vindo a se tornar dono de um barranco e contratante de trabalhadores auríferos. Ele relata que conseguia mandar algumas quantias para auxiliar no sustento da esposa e na criação dos filhos no interior de Boa Vista da Tábua, povoado pertencente ao município de Bacabal – MA.

Contudo, durante o período de oito anos, Sr. Queiroz administrou o barranco na companhia de outro garimpeiro o qual ele não citou o nome. Porém com a morte desse garimpeiro, seu Queiroz vivência as mais variadas e turbulentas formas de desventuras e inglórias, a começar pelo desemprego, saudade da família, embriaguez, dentre vários outros empecilhos no caminho da seara do sucesso. Desse modo, em vez da escalada para o sucesso, esperado por meio do trabalho na garimpagem do ouro, retorna para o povoado de Boa Vista da Tábua, trazendo na bagagem o desencanto e o vazio de si e a falta da esperança de melhorar de vida.

Quando surge o garimpo, a fofoca se espalha, com a notícia de que lá nesseslugar, estava dando muito ouro, então eu fui para lá [...] lá no garimpo, tinhaum aparelhinho que a gente comprava para pegar o fagulho de ouro e aí eu fazia aquele, chamado reque, fazia aquele requinho, vendia aí vinha em casa evoltava. É vida triste a vida de garimpeiro, é sofrimento. O trabalho no garimpoé pesado, porque a pessoa está lutando com terra pesada... lá, tinha movimento,ia “Pra nós, água não tinha. Só os índios que tinham. Aí a gente interou uma peixada com os índios e eles iam arrumar numa

carça. (pensativo). Comia muito milho! Fazia aquele anguzim de milho, tinha arroz também, ia tudo dentro, tudo, tudo. Cozinhava no fogareiro e no fogão, isso quando tinha. Botei uma mulher para cozinhar e aí o negócio foi rodando “mió”, quando não tinha mulher era nós mesmo. Pegando o baguim de ouro, vendia e aí comprava os de comer, comprava o arroz, farinha e vinha tudinho de rebolado. Lucro? Nada...nada... era só a malária mesmo, e quando pegava, o cabra vinha logo morrer em casa (QUEIROZ, 2017, grifo nosso).

A narrativa do garimpeiro Queiroz concebe perspectivas que foram construídas a partir de suas experiências no garimpo. A fofoca, o horizonte de expectativa e o imaginário social auxiliam na decisão de partida deste garimpeiro rumo aos propalados Eldorados auríferos. A partir da narrativa do S.r. Queiroz, percebemos também a presença de indígenas nas terras direcionadas para a garimpagem. Os mesmos por serem moradores antigos dessas terras, que posteriormente se tornariam foco de garimpo, eram exímios conhecedores de todo o espaço e detinham conhecimento e influência sobre todos os recursos que essas terras ofereciam. Uma das incidências de doenças mais recorrentes nos garimpos, era a P. Malariae, conhecida popularmente como malária, principal doença que levava os garimpeiros a pausar por um período, o sonho de bamburrar.

Com o retorno para suas residências e ao se curar da malária, passavam a conceber uma propaganda sobre o garimpo como “fofocas”. Um espaço que para uma parcela desses trabalhadores, era caracterizado como um espaço de enriquecimento e a posteriori, para os que não conseguiram encontrar ouro, um espaço de tristeza, falsa esperança e representado como um pandemônio. Conforme aponta Ferreira (2015):

As pontes de notícias, as metas de chegada, o acolhimento, a exploração na agregação de conterrâneos e as possibilidades de trabalho, podem ser, a posteriori, representadas como boatos, fábulas e mentiras descaradas, na rememoração da trajetória de sujeitos que não lograram a ascensão social almejada. (FERREIRA, 2015, p.168).

Segundo Moura (1999), o conceito de deslocamento configura-se sobre o processo diferenciado e seletivo, conectado às transformações estruturais e sociais entre o local de origem e a sociedade receptora. Ao deslocar-se para as terras auríferas, Sr. Queiroz reage de forma diferenciada às perspectivas positivas relacionadas a sua cidade natal e negativas em relação aos espaços de destino. Segundo ele, o trabalho no garimpo é pesado e o sofrimento é constante, mas a alegria de poder proporcionar um pouco de conforto para sua esposa e filhos se torna o combustível necessário para que este garimpeiro ultrapasse todas as dificuldades e continue na sofrida luta no trabalho com a garimpagem.

Para Wanderley (2015), a contextualização conceitual e histórica sobre a corrida ou rush em busca do ouro desencadeou um intenso processo de deslocamentos e migrações para a exploração de regiões auríferas na Amazônia brasileira, especificamente no final do século XX e abertura do século XXI. Este processo relacionado ao trabalho de garimpagem do ouro na

região amazônica, pincelava os primeiros passos da expansão da fronteira econômica e aumento demográfico de diversas regiões que presenciavam os avanços da mineração do ouro, promovida por pequenos surtos que proporcionavam o rumar de diversos trabalhadores para a Amazônia brasileira. Sobre a configuração do conceito de corrida como sinônimo de movimentar-se em busca de recurso gerador de emprego e renda, o autor sinaliza que:

A corrida é um fenômeno migratório de vultosa expressão, caracterizado pelo deslocamento de uma massa de indivíduos em direção à região fronteira de recursos. A extensão da migração transborda a localidade de destino, apresentando importância na escala regional, nacional ou mesmo transnacional. Os fluxos migratórios são oriundos, principalmente, de outras regiões do país ou até de outros países, mas pode provir igualmente dos povoados da própria região de recursos. Nas grandes corridas do ouro, o poder de mobilização populacional ultrapassou fronteiras políticas: provocou a mobilidade de europeus, assim como negros escravizados, para o oeste americano e para a área central do Brasil; conduziu chineses para o sulaustraliano; e brasileiros de diferentes lugares para os países vizinhos da Pan-Amazônia no final do século XX. (WANDERLEY, 2015, p. 57, grifo nosso).

A corrida em busca de recursos auríferos se caracterizou na região amazônica como um fenômeno fronteiro Pan – Amazônico aurífero, essas atividades de garimpagem auxiliaram na expansão da fronteira econômica, com a valorização exponencial dos recursos auríferos e expansão demográfica nas terras concentradas pelas atividades de garimpagem. Tais perspectivas, segundo o autor, se concretizaram a partir da corrida/surtos gerados pelos deslocamentos e migrações de uma intensa corrente humana para as regiões representadas largamente como espaços propícios para a atividade de garimpagem.

Influenciado pelas contribuições teóricas de Wanderley (2015), no que diz respeito ao conceito de fronteiras econômicas, demográficas e políticas, sinalizamos para a corrida do ouro a partir do fenômeno subitamente expansionista que provoca o povoamento de diversos espaços geográficos no Brasil. Ao buscar compreender sobre a geografia do ouro na Amazônia brasileira, pontuamos a necessidade de problematizar a conexão entre a atividade de garimpagem e sua influência ou interferência sobre as transformações no espaço geográfico. O autor desencadeia uma discussão que baliza a frente garimpeira a partir de conceitos construídos sobre a divisão de duas frentes: uma relacionada à frente de expansão e outra relacionada a frente pioneira.

De acordo com Wanderley (2015):

No contexto da mineração, as frentes garimpeiras da década de 1980 estariam relacionadas à frente de expansão. Tratava-se de uma corrida, ou seja, um intenso fluxo migratório direcionado aos garimpos manuais, informais e ilegais. Por outro lado, as frentes pioneiras seriam a chegada das empresas mineradoras, dos grandes

mineradores informais/ilegais mecanizados ou, em último caso, da formalização dos garimpos na forma de pequenas empresas ou cooperativas regularizadas. Quando as duas frentes se encontram, o confronto entre as duas lógicas de ocupação e apropriação de recursos gera conflitos. As disputas podem ocorrer entre garimpeiros e empresas mineradoras; garimpeiros manuais e mecanizados; garimpeiros informais e donos de concessões minerais; ou entre garimpeiros e outros agentes públicos ou privados que se apropriam do espaço das minas regulando as práticas espaciais ou impondo outros usos (WANDERLEY, 2015, p. 60).

O trecho acima sinaliza para o período de supervalorização do ouro, desencadeando constantes lutas, nos espaços onde concentravam-se o trabalho da garimpagem. A entrada das empresas mineradoras nas terras de garimpagem se caracterizou como transição e substituição do trabalho manual para o trabalho mecanizado. Este processo reconfigurou drasticamente o trabalho desenvolvido pelos garimpeiros e rearticulou a organização espacial das regiões com foco de atividade da garimpagem. Os conflitos e a configuração da frente mineral em consonância com a frente garimpeira, nos possibilita entender sobre o processo de ocupação, apropriação, amplificação e estruturação das fronteiras demográfica e econômica na Amazônia brasileira. Tal perspectiva constrói um contexto de formalização dos garimpos e nos possibilita compreender sobre as relações sociais desenvolvidas internamente nos espaços auríferos.

Por meio da migração/deslocamentos de um número expressivo de pessoas para as zonas com foco de garimpo, buscamos entender a configuração dos espaços sociais construídos no decorrer da atividade de garimpagem. Assim, debruçamo-nos sobre a (re)estruturação funcional regional, proporcionada pelos significativos fluxos de pessoas que rumavam para os espaços tidos como “terra de oportunidades” (GUIMARÃES NETO, 2006).

Sobre o surgimento das cidades, currutelas, rodovias, sistemas de saneamento básico entre outros, Wanderley (2015) sinaliza para a diferenciação entre os termos da corrida e do surto pelo ouro. De acordo com o autor:

Ainda é pertinente discernir as noções de corrida e surto que serão utilizadas. A corrida é um fenômeno da fronteira, que apresenta longo prazo de duração, deixa permanências e provocam transformações significativas na estrutura regional. Pode ainda ser constituída por uma sucessão de surtos que juntos produzem maior escala e temporalidade ao fenômeno. Diferentemente, entendemos por surto o fenômeno migratório de curto prazo, que provoca pouca transformação socioespacial, ou melhor, que deixa poucas permanências no espaço. Os surtos são fenômenos sociais pontuais e pouco expressivos na totalidade da região e do país, que, em geral, ocorrem ilegalmente à margem do controle sócio territorial do Estado, ou mesmo informalmente em áreas passíveis de regulamentação. Apesar de serem mais comuns na região fronteira, onde há menos controle sobre o território, o fenômeno pode se realizar em áreas consolidadas, tendo em vista a dificuldade de controle territorial pleno por parte do Estado sobre o território nacional (Wanderley, 2015, p. 59, grifo nosso).

Por meio dos conceitos definidos pelo autor sobre corrida e surto aurífero, conseguimos pontuar que as cidadelas e demais transformações regionais em torno dos espaços de garimpo, foram construídas a partir das corridas pelo ouro, uma vez que, os surtos auríferos não realizaram tantas transformações significativas socioespaciais nos espaços de garimpagem. Os surtos são classificados pelo autor como mudanças temporárias, ou sazonais.

Um deslocamento que corresponde a um período rápido de força de trabalho. Um deslocar-se repentino a curto prazo, que finaliza a partir do momento que os recursos acabam, sem realizar muitas transformações no espaço. Diferentemente, a corrida exerce grandes transformações nos espaços, e apresenta-se como um fenômeno de longo prazo de tempo, deixando marcas significativas e reconfigurando consideravelmente o território.

Para Tedesco (2015), o garimpo se estrutura em vários espaços, divididos entre os sítios de lazer e as zonas de trabalho. Por meio das contribuições da autora, passamos a compreender os espaços auríferos, não somente como símbolos cobiçados a partir do imaginário da ascendência econômica, mas, como espaços de passagem e fixação, ou seja, um lugar de se passar e propício para se viver. Como a própria autora sinaliza, muitos desses garimpeiros acabam se tornando parte do garimpo, constituem família e na maioria das vezes por conta da vergonha por não terem bamburrado, acabam não retornando para sua terra natal, vindo a padecer na própria terra rica em desilusões e fascínio aurífero.

Os “demoradores” fixados no garimpo, nos auxiliam na compreensão sobre as fronteiras e divisões interna dos espaços de garimpagem. Tedesco (2015) caracteriza a inerente ligação entre fronteiras geográficas/econômicas e os aspectos simbólicos que configuram o garimpo não só como lugar de passagem, mas, como um lugar que se constitui a partir da “cultura de garimpagem” ou “cultura de pequena mineração”, concernentes a possibilidades de um espaço de fixação e produtor de experiências sociais.

Desta forma, os garimpos parecem ocupar os interstícios do processo de territorialização do espaço que o Estado propicia através dos grandes projetos. Uma fronteira, seja qual for, é continuamente negociada. Geográfica e economicamente o Estado vai avançando com seu ordenamento jurídico, objetivando dar conta, controlando e rechaçando essas formas não estatais de organização produtiva, gerando respostas desses coletivos. Assim se tem a composição espalhada de um modo de vida a partir de uma forma de produção econômica, a exploração de um recurso natural/mineral, mas ao mesmo tempo essa forma de produção desenvolve um modo de vida particular, e a chamada “cultura de garimpo” ou “cultura de pequena mineração” é uma das faces mais importantes desse modo de vida em sua relação tensional com o Estado (TEDESCO, 2015, p. 130).

Conforme Tedesco (2015), as fronteiras econômicas e o aumento demográfico estão

sempre em movimento e a cultura interna de garimpo se divide em duas estruturas, uma relacionada as zonas de mineração e trabalho, a outra correlacionada aos espaços festivos e interação social de diversos trabalhadores, além de ser um local de captação de mão de obra e circulação de informações e lembranças da terra natal dos garimpeiros. O garimpo possui em sua estrutura interna, a divisão entre as pequenas cidades conhecidas como currutelas e os espaços de captação do ouro chamado de baixões. As currutelas compreendem os espaços que servem de ponto de apoio para os garimpeiros e donos de barrancos, os quais são conhecidos como um local de fixação, referenciados bibliograficamente, como espaços de moradias de curto prazo, para aqueles que acabaram de chegar nas zonas auríferas.

Os pequenos comércios também se fazem presentes nesses espaços, bebidas, prostíbulos e tiro ao alvo fazem parte das atividades divertidas que os garimpeiros utilizam para desestressar e festejar em dias de “descanso” do trabalho exaustivo nos barrancos. De acordo com as contribuições de Guimarães Neto (2006), as currutelas se caracterizam como:

Pequenas cidades da mineração, vistas como uma terra de oportunidades; lugares que recebiam gente de todos os lados, intersecção de movimentos migratórios, nem começo, nem fim, mas, de fato, lavras de ouro que alimentavam os sonhos de diversas pessoas. Garimpeiros, grandes compradores de ouro e diamante e pequenos negociantes, estavam sempre a transitar e a dirigir o movimento das ruas e dos negócios. Aqui e ali uma multiplicidade de cores e ruídos: gente que chegava, gente que saía, uns mais pobres e outros mais ricos. Várias propagandas nos pequenos jornais informam sobre as casas de comércios existentes na cidade, aparecendo também ofertas de serviços de profissionais que recentemente haviam chegado. As lojas procuravam ter de tudo, a fim de atender aos habitantes das pequenas cidades, em geral, e os garimpeiros (GUIMARÃES NETO, 2006, p. 159).

Para a autora, essas cidades se organizavam no centro da vida cultural do garimpo, balizada na estrutura orgânica e configurada como lugares multáveis e transitórios, exercendo uma dupla função correlacionada aos aspectos sociais e econômicos pertencentes aos múltiplos espaços do garimpo. Estes locais acabam se configurando como pontos de encontros entre diversos homens e mulheres, que ao chegar no garimpo, necessitam de informações e condições necessárias para fixação temporária, antes de rumar para os baixões em busca de trabalho. As currutelas são simbolizadas como zonas de intercomunicação e aglutinam todas as perspectivas econômicas e culturais das zonas mineradoras.

As currutelas são representadas como espaço de comunicação entre garimpeiros versus captação de mão de obra/lazer, e aglutinam todas as perspectivas econômicas e culturais das zonas mineradoras. Eram cidadelas que serviam como local de referência para os garimpeiros antes de serem encaminhados para os baixões. Elas serviam como local de prostituição, ponto de apoio e fonte de mão de obra para trabalhar nas minas auríferas. Esses

espaços se configuravam em locais onde se podia beber, frequentar prostíbulos e passar o tempo. Problematizar acerca desses centros, nos possibilita compreender sobre a organização social, vida cultural e nos aspectos econômicos das zonas de garimpagem.

O intenso fluxo migratório, perpassados pelas currutelas e baixões, ressignificou diversos garimpos nas décadas de 1980 a 1990. Discutir sobre esses espaços correlacionados ao lazer e trabalho dentro dos garimpos nos leva a (re)construir perspectivas subjetivas, sobre a configuração desses centros de negócios, trabalho e diversão, além de situar sua função nos espaços com foco de garimpo. Busca-se levantar questionamentos sobre a complexa (re)estruturação desses espaços erguidos no contexto de corrida ou febre do ouro, presentes nas diversas regiões do Brasil. A construção desses espaços de cruzamentos culturais heterogêneos se caracteriza por meio das práticas econômicas e sociais entre os habitantes das currutelas, que os gêneros de primeira necessidade e os garimpeiros que por sua vez sustentameconomicamente os ciclos e vícios dessas pequenas cidades da mineração.

2.3 Deslocamento de homens do Médio Mearim para as regiões com foco de Garimpo

Para compreender a dinâmica de estruturação do processo concernente aos deslocamentos migratórios, dos homens residentes na região do Médio Mearim para as zonas de garimpagem, concretizadas nas minas situadas em diversas regiões do Brasil, entre os anos 1980 e 1990, é necessário analisar a febre do ouro, especialmente no findar dos anos da Ditadura Civil Militar.

A abordagem da História Política e Social se faz necessária para as discussões em torno da reconfiguração agrária do Médio Mearim, composta pelo significativo aumento dos conflitos agrários, especificamente a partir da instauração da Lei de Terras do Governo Sarney. Simultaneamente deflagram-se diversos episódios sangrentos e violentos nessa região e assiste-se a expulsão de muitos desses camponeses, rumo a outros eldorados existentes. Segundo Ferreira (2015):

Como a lavoura e o extrativismo do babaçu constituem-se na base da economia camponesa, as cercas atingem duplamente esse segmento social, pois o tempoda terra solta finda juntamente com o tempo do coco livre. Outras estratégias de sobrevivência seriam traçadas, entre as quais: o êxodo rural, a migração paraoutras regiões do estado ou áreas de garimpo, a mobilização política em tornoda luta pela terra e pelo livre acesso aos babaçuais [...] Quando chegam os “donos da terra”, restam aos camponeses

três alternativas: a mobilização e a resistência, a fuga para regiões com baixo índice demográfico e de conflitos agrários ou a fuga do faroeste rumo a outro “eldorado”: os garimpos do Norte (FERREIRA, 2015, p. 142).

Os “donos das terras” personificam as investidas violentas, simultaneamente aplicadas sobre os trabalhadores e trabalhadoras do campo. As cercas limitam ou impedem o acesso dos camponeses as terras do Médio Mearim, configurando o fim das terras livres e a escassa possibilidade de acesso ao coco babaçu. Direcionamos nossos olhares para os entraves construídos por parte dos latifundiários, as famigeradas possibilidades de movimentação dos antigos moradores das terras do Médio Mearim. E ao mesmo tempo, buscamos relacionar esses processos violentos de expropriação da terra por meio da grilagem, ao deslocamento desses camponeses aos múltiplos eldorados que são construídos e desconstruídos a partir das narrativas orais dos migrantes.

Os garimpos se configuram a partir das propaladas “corrida pelo ouro” ou “febre do ouro”, o deslocamento desses homens estava impetrado nas diversas aventuras, na configuração da coragem e nas cotidianas dificuldades na busca pelo bamburrar. Ao identificar os elementos que atraíam esses migrantes para o garimpo, nos deparamos com um universo de justificativas e sonhos. Os fatores correlacionados à sobrevivência, fuga para regiões com menores índices de conflitos agrários e a busca por trabalho, alimentavam o horizonte de expectativas de muitos homens que rumavam em busca do ouro e a partir do achado desse ouro, conquistavam uma vida melhor. Conforme aponta Tedesco (2015) sobre a perspectiva ligada à corrida pelo ouro:

A maneira como se organizaria a garimpagem a partir desse episódio limite simbolizando o auge da corrida do ouro na Amazônia brasileira, tornou-se, namemória coletiva, uma espécie de arquétipo do ciclo do ouro no país. Ao nível individual, garimpeiros entrevistados que buscaram fortuna em Serra Pelada parecem somar status pessoal frente a outros que não mesclaram sua trajetória pessoal com a história particular desse garimpo. Ter garimpado em Serra Pelada no início dos anos 80 provoca admiração e respeito, constituindo-se em uma insígnia a mais para a constituição de um sujeito múltiplo e atravessado por muitos pertencimentos que extravasam a(da) palavra “garimpeiro” (TEDESCO, 2015, p. 82).

A partir das concepções da autora, elencamos também a realidade de muitos migrantes que rumaram para as regiões auríferas e não conquistaram nada, além das tristes ocasiões marcadas pela saudade dos filhos e da esposa, o medo de morrer longe de casa e a malária que assolava a saúde física e mental desses garimpeiros. A febre do ouro configurou o aumento populacional, de muitos homens e mulheres nas áreas de garimpo, em busca deste metal precioso.

O deslocamento para as minas auríferas alimentava os sonhos de muitos migrantes aventureiros. Garimpeiros audaciosos e mulheres corajosas, em que, ambos arriscavam-se em direção aos garimpos, na perspectiva de alcançar melhores condições de vida. Aumentando as chances de conquistar maiores e melhores oportunidades de trabalho em terras desconhecidas e zelar pela sobrevivência nos espaços de trabalho concernentes aos garimpos.

Por meio da realização de algumas entrevistas temáticas de História Oral, identificamos que em suma, os processos de deslocamentos desses homens eram direcionados para as regiões auríferas propagandeadas por vezes, por aparelhos midiáticos, jornais⁴ e especialmente, nas teias migratórias. A expectativa do enriquecimento desencadeou múltiplos processos de deslocamentos de homens e mulheres para as regiões auríferas, especificamente no Norte do país. As “fofocas”⁵ construídas sobre as benesses do ouro nos garimpos, passaram a circular em diversas áreas do Médio Mearim e do Maranhão, acionando a movimentação desses migrantes em busca das zonas de garimpagem e dinamizando o fluxo de trabalho constituído por meio das práticas e experiências apreendidas por múltiplos garimpeiros a partir de suas passagens por variados espaços auríferos no país.

O movimento em direção às fronteiras auríferas também contribuiu na desenfreada e acelerada corrida para as regiões ricas em metais preciosos e outros recursos. Constatamos uma dinâmica de deslocamentos em direção ao garimpo de Serra Pelada, entre os homens e mulheres que residiam no município e imediações da cidade de Bacabal - MA, entre as décadas de 1980 a 1990. Múltiplos espaços auríferos também são evidenciados como referência da migração para esses homens. Os espaços de trabalho auríferos de Cumaru; Maria Bonita; Guará- Pará, Mamual, Grotas de Areias, dentre vários outros localizados no estado do Pará,

⁴ As referências de garimpos, encontradas nos jornais O Estado do Maranhão, O Imparcial, Jornal Pequeno, Jornal O Povo Maranhense e o Jornal de Caxias do Maranhão, presentificam-se somente no ano de 1983. As notícias veiculadas nesses jornais, dão conta do cotidiano interno do garimpo, além de construir um cruzamento entre os diversos caminhos que compõem a representação deste lócus. As notícias relatam sobre a violência, o medo, as difíceis condições de moradia, o jogo intrincado de interesses em torno das terras auríferas e evidências que norteiam sobre a propalada e prazerosa sorte de realização do *bamburro*. Evidenciamos que os processos de deslocamento desses homens se davam principalmente por meio das teias migratórias, essa justificativa é notória, a partir da não identificação nos jornais do Maranhão, de notícias que acionam especificamente sobre o processo de saída dos diversos homens para os fluxos no garimpo.

⁵ Escolho, como Reinhart Koselleck, por utilizar a categoria horizonte de expectativa, por interpretá-la a partir dos espaços das experiências humanas no tempo histórico. Sinalizo para a reflexão em torno do horizonte de expectativas dos homens que se deslocaram para os garimpos e os diversos acontecimentos que foram incorporados e podem ser acionados, por meio do ato do recordar-se. Essas memórias sociais, são confeccionadas a partir desses espaços de experiências, caracterizados a partir das narrativas de história oral em torno do passado, que passa a ser ressignificado por esses sujeitos no presente (passado atual). Conforme sinaliza Koselleck o Horizonte de expectativa é apresentado como elemento meta-histórico e constitui-se a partir de uma projeção ou previsão que é construída no presente, e ainda não foi experimentado, ou por vezes apresenta-se como algo correlacionado ao desejo inconsciente por meio de uma experiência alheia, que já aconteceu ou está para tornar-se realidade.

compõem o universo de alguns dos destinos de deslocamentos dos garimpeiros. Especificamente a maioria desses garimpos está situada em terras onde a presença de água é significativa, terras ou espaços entre rios, que facilita o trabalho e propicia o mínimo de sobrevivência para os trabalhadores de garimpo.

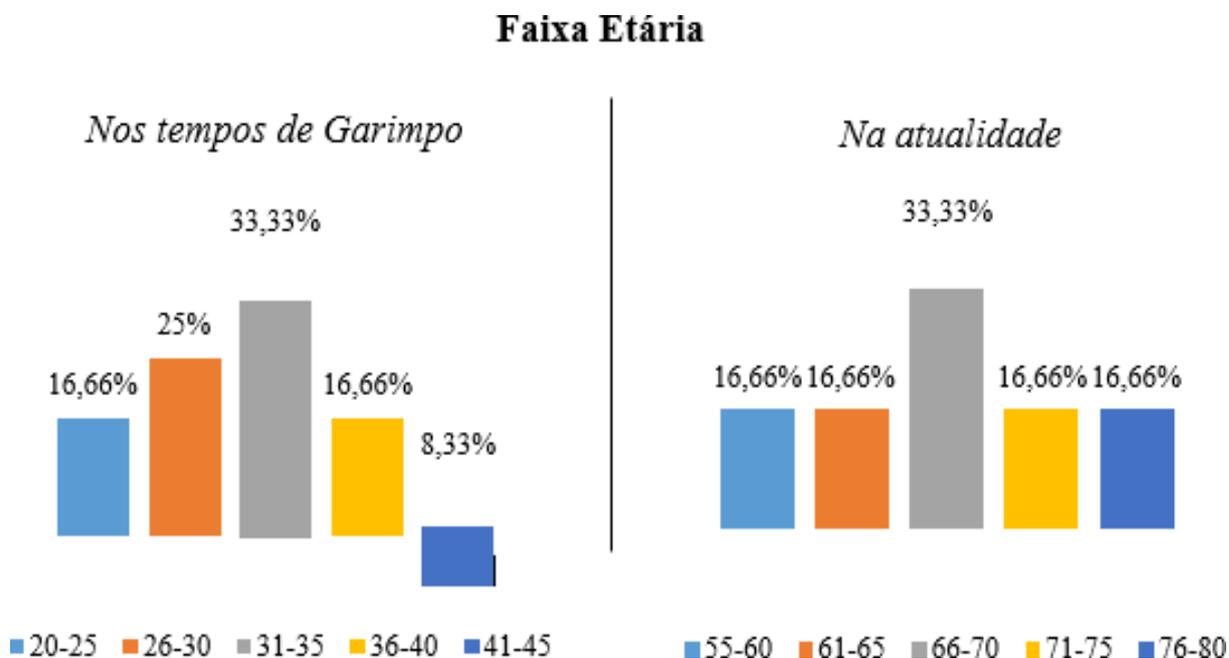
Intentamos compreender sobre a vida nos garimpos e assimilar como cada sujeito constituiu suas circunstâncias em torno do deslocamento e busca por trabalho nos garimpos brasileiros. Entender como eram desenvolvidas as atividades internas desde o lazer até o trabalho no garimpo e pincelar como aconteciam as viagens até as zonas auríferas são necessários para a compreensão desses espaços de trabalho. Além de possibilitar identificar a faixa etária com que os garimpeiros frequentemente se deslocavam, dentre várias outras perspectivas que acionavam as relações sociais características do cotidiano e a estrutura organizacional interna dos múltiplos espaços do garimpo.

A metodologia de História Oral se torna indispensável para traçar o perfil socioeconômico dos garimpeiros que se deslocaram para as regiões com foco de garimpo. Cada garimpeiro tem um prazo específico de permanência no garimpo, de acordo com as condições de vivência, de trabalho e disponibilidade do recurso aurífero. As experiências que constroem ou reconstroem as atividades de trabalho nas zonas auríferas, nos auxiliaram a construir algumas perspectivas de análises exibidas por meio de gráficos e representadas também a partir das interpretações de narrativas orais de 12 garimpeiros, residentes na região do Médio Mearim. Os dados partem da interpretação sistemática da construção do passado a partir do presente, construído pelos sujeitos que tiveram acesso a experiências de trabalho nos garimpos e de lazer nas currutelas.

Com base no exposto, este trabalho constrói a seguir o perfil de experiências dos garimpeiros que deslocaram-se para as diversas regiões do Brasil em busca do propalado metal precioso e das possibilidades concedidas a partir da sorte do bamburrar. Ressalta-se ainda que os elementos apontados sinalizam para as experiências compartilhadas por esses homens no garimpo. Dentre os elementos analisados, pontuamos perspectivas em torno da faixa etária com que esses homens migraram para os garimpos e que possuem atualmente, a profissão exercida depois da vivência no garimpo, o local de nascimento, o estado civil e a média do ano de ida para as zonas de trabalho auríferos e a profissão desempenhada pelos seus pais naquela época.

O primeiro elemento do perfil analisado diz respeito à faixa etária dos garimpeiros, que é representada no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Faixa Etária



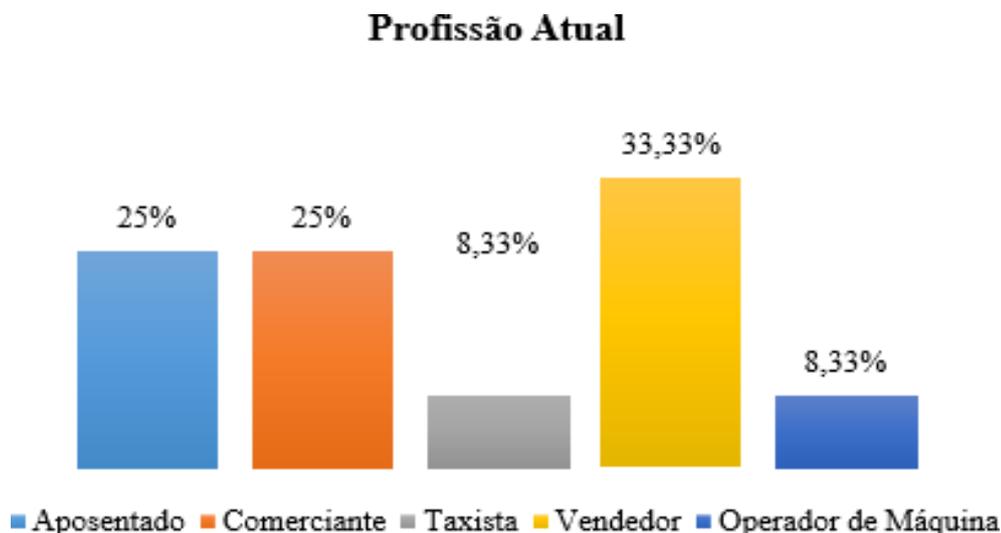
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A faixa etária dos homens entrevistados no período em que se deslocaram para os garimpos, se apresenta da seguinte forma: 33,33% dos garimpeiros estão inseridos na faixa etária de adultos, com idade média entre 31 e 35 anos, logo seguida com 25% compreendidos na faixa de 26 a 30 anos. Com 16,66% cada, ficaram as faixas etárias de 20 a 25 e de 36 a 40 anos respectivamente.

Fica evidente que o menor percentual de 8,33% dos entrevistados estão entre 41 e 45 anos. Esse índice baixo se justifica pelo fato que no auge da corrida pelo ouro, a maioria dos homens que se deslocavam para os garimpos eram jovens e adultos de média idade. Pois, os com uma idade acima de 40 anos, encontravam dificuldade em conseguir uma vaga ou se adaptar ao ritmo e condições de trabalho nos baixões (zona de trabalho no garimpo).

Contudo, ao fazer um paralelo entre a idade em que foram para o garimpo e a idade atual destes homens, constatamos que 33,33% representam a faixa etária de 66 a 70 anos, e com 16,66% cada uma, ficaram as demais faixas de idade compreendidas de 55 a 60, 61 a 65, 71 a 75 e de 76 a 80 anos, tais informações mostram que mesmo com a vida sofrida nos garimpos estes homens conseguiram chegar à melhor idade.

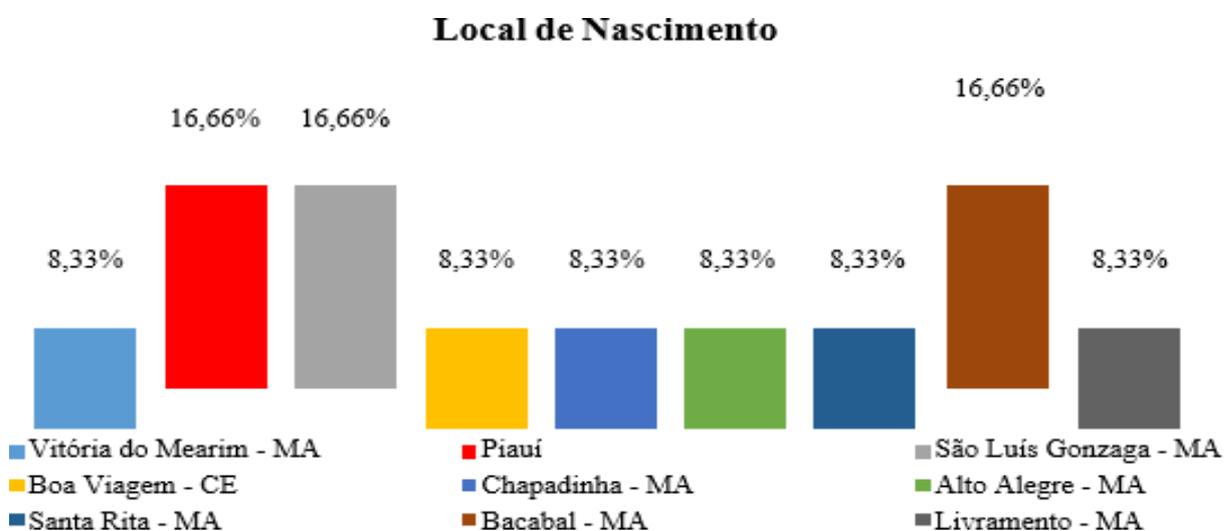
Após este quesito buscamos analisar qual a profissão que estes homens possuem na atualidade, e constatamos que:

Gráfico 2 – Profissão Atual

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

No que tange às profissões dos homens entrevistados na atualidade, a categoria de vendedor ficou com 33,33%, englobando os vendedores de verduras que trabalham no mercado central da Cidade de Bacabal - MA. Enquanto a profissão Comerciante (roupas e calçados) evidenciou 25% dos entrevistados, mesmo percentual alcançado pela Categoria Aposentados. Com o percentual de 8,33% cada, ficaram os homens que trabalham como taxistas e operadores de máquinas.

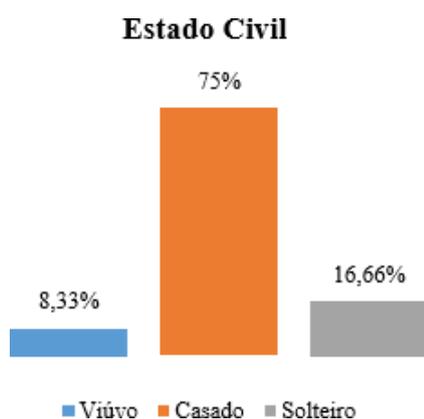
Outro item de grande relevância é o local de nascimento dos homens entrevistados e que foram para o garimpo.

Gráfico 3 – Locais de Nascimento

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

A próxima categoria analisada diz respeito ao estado civil destes homens na atualidade. Percebemos que no decorrer da vida desses garimpeiros nas zonas auríferas, a saudade de suas esposas, filhos, parentes próximos e a pobreza de muitos garimpeiros que não alcançaram encontrar uma boa quantidade de ouro para enriquecer, pontuavam os fatores que determinavam o retorno desses homens. Pode-se observar que:

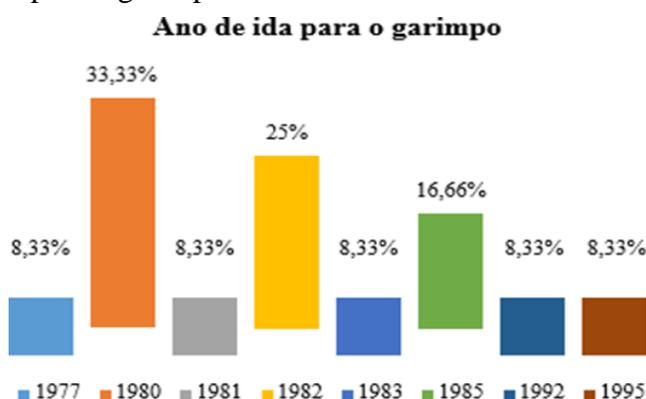
Gráfico 4 – Estado Civil



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Em relação ao estado civil dos entrevistados que migraram para o garimpo, constatamos que a maioria era e posteriormente continuavam casada compreendendo um total de 75% dos homens, enquanto os solteiros somam 16,66% dos entrevistados. Já os viúvos equivalem a 8,33%. O próximo quesito analisado diz respeito ao ano em que os homens começaram a migrar para os garimpos, conforme descrito no gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Ano de ida para o garimpo



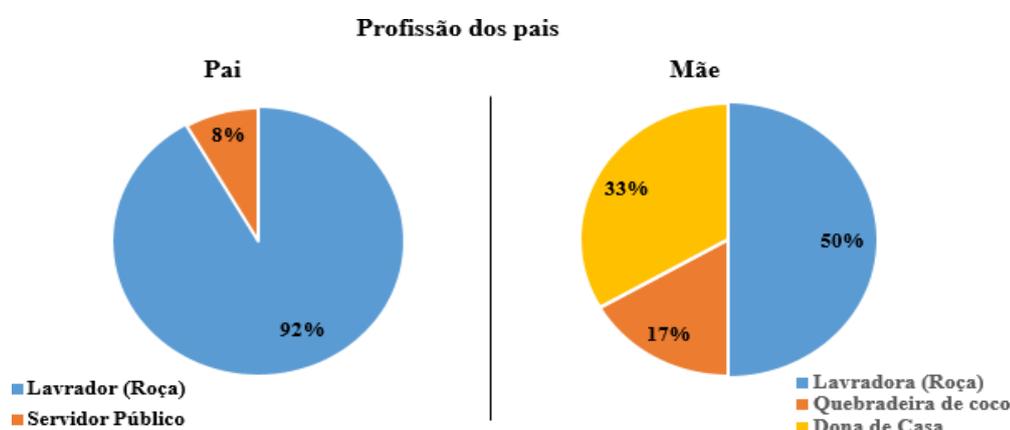
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Em se tratando do período de ida dos homens do Médio-Mearim para os garimpos constatou-se que 33,33% dos entrevistados migraram para os garimpos na emergência da corrida pelo ouro nos anos de 1980. Logo, seguido por 25% que migraram no ano de 1982 e

16,66% no ano de 1985. Nos anos de 1977, 1981, 1983, 1992 e 1995 há um equilíbrio entre o fluxo migratório, quando fica evidenciado o percentual de 8,33% para cada período elencado. Nota-se que nesse processo dos anos finais da corrida do ouro, compreendido a partir da década de 1990, há uma diminuição do fluxo migratório, que ao ser comparado com o início dele, em 1977, percebe-se um percentual maior de homens se direcionando para as zonas de garimpagem.

Como último item de análise, buscou-se averiguar quais as profissões que os pais dos trabalhadores que deslocaram-se para os garimpos desempenhavam naquela época:

Gráfico 6 – Profissão dos pais



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Neste quesito observa-se que a profissão dos pais, quando se trata do homem da família, 92% eram lavradores ou pequenos trabalhadores da roça, somente 8% tinham trabalho formal, como servidor público. Já quando se analisa a profissão das mães destes homens, evidencia-se que 50% eram lavradoras, especificamente ligadas às atividades da lavoura do milho, da mandioca para o preparo de farinha e do arroz, enquanto 33% foram identificadas como donas de casa, logo seguidos pelo percentual de 17% das mulheres que estavam ligadas ao trabalho como quebradeiras de coco. Nota-se que em sua maioria os pais estavam ligados diretamente ao trabalho no campo, modo de subsistência concernente à agricultura familiar, que também foi repassada aos filhos e por um longo período de tempo assegurou o sustento, fixação e moradia de inúmeros trabalhadores rurais nas áreas campestres. Após uma breve análise sobre o processo de luta pela terra na região do Médio Mearim, para o próximo capítulo, nos debruçamos sobre o estudo em torno da criação das Escolas Família Agrícola e sua participação na formação de filhos e filhas destes trabalhadores rurais, além, dasua importância frente as tentativas de esquecimento ou silenciamento da memória em torno dasintensas e violentas lutas pela terra.

3 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA E O MOVIMENTO SOCIAL EDUCATIVO DO MEIO RURAL NA REGIÃO DO MÉDIO MEARIM

Para compreender o processo de instituição das escolas família agrícola precisamos, primeiramente, analisar o contexto histórico em que se constitui o que conhecemos hoje como Ensino Agrícola e Educação do Campo. Por isso, faz-se necessário dialogar com estudos que auxiliam na compreensão desse processo. Desse modo, no presente capítulo buscamos problematizar os modelos que contribuíram para o desenrolar dos processos de ensino/instrumentalização da população camponesa, com a criação do Ensino Agrícola a partir de meados do século XIX e intensificados desde o governo Getúlio Vargas, até as discussões em torno da educação e do homem do campo nos anos 80 e 90, buscando compreender a prática e a estrutura educacional empregadas nas Escolas Família Agrícola.

Dessa maneira, ao longo deste capítulo, abordaremos as estratégias capitalistas que estiveram presentes nos modelos característicos do Ensino Agrícola/ Rural e da Educação do Campo, com o objetivo de compreender os interesses político e econômicos em jogo e o papel das vanguardas, ligadas a movimentos sociais do campo, que contribuíram para a confecção das bases que sustentam os processos socioeducacionais, voltados para os sujeitos fixados no meio rural.

No quadro abaixo pontuamos as pertinentes distinções entre Educação Rural e Educação do Campo:

Quadro 1 - Distinção entre Educação Rural e Educação do Campo

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<ul style="list-style-type: none"> • Interesse capitalista dos empresários, latifundiários, do agronegócio, do assistencialismo e do controle político; 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesse do povo camponês e dos movimentos sociais do campo;
<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia tradicional e do “improvisado”; 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogia libertadora/oprimido e histórico-crítica;
<ul style="list-style-type: none"> • Território do agronegócio com seu sistema de monocultura; 	<ul style="list-style-type: none"> • Território do campesinato com seu sistema de policultura;
<ul style="list-style-type: none"> • Pacote urbano educacional: currículo, calendário escolar e professor oriundos da cidade; 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e calendário escolar voltados para as especificidades dos sujeitos do campo e professor da própria comunidade;
<ul style="list-style-type: none"> • Ensino fragmentado; 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino transdisciplinar;
<ul style="list-style-type: none"> • Adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico com base nos interesses das classes dominantes; 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequada ao modelo sustentável de agricultura familiar com base nos interesses dos movimentos sociais do campo;

<ul style="list-style-type: none"> • Hegemônica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Contra-hegemônica;
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborada para os sujeitos do campo, com valores externos que desvalorizam os modos de vida dos camponeses; 	<ul style="list-style-type: none"> • Construída a partir dos sujeitos do campo, dos seus valores sociais, econômicos, políticos e culturais;
<ul style="list-style-type: none"> • Individualista; 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletiva;
<ul style="list-style-type: none"> • Olhar da multissérie; 	<ul style="list-style-type: none"> • Olhar da Multitude;
<ul style="list-style-type: none"> • Passiva: quando os indivíduos se conformam com a situação de oprimido, onde o medo da liberdade se solidifica na ação anti-dialógica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ativa: quando os sujeitos são protagonistas da sua história, na luta contra os opressores, com base no diálogo e na coletividade.

Fonte: Silva, 2018.

Os caminhos relacionados à luta pela terra, à produção agrícola e ao ensino profissionalizante, constantemente, se entrecruzam no decorrer da pesquisa. Por isso, os subsequentes períodos, vivenciados pelas Escola Família Agrícola e a configuração administrativa que as direcionava, que exercem a função mantenedora e dão o suporte necessário para o seu funcionamento, se tornam questões chave na construção deste capítulo. Nesse sentido, intentamos para a realização de uma possível reconstrução histórica da memória dessas escolas erguidas no meio rural, dando enfoque às instituições agrícolas construídas desde a década de 1980 na região do Médio Mearim.

3.1 O Ensino Agrícola

Questionar as configurações do ensino agrícola é simultaneamente discutir sobre as desigualdades fundiárias que caracterizaram, ao longo da história, o meio rural no Brasil. Nessa perspectiva, abordaremos a instituição do ensino agrícola no país e no Maranhão, direcionando o debate para o modelo de instrução, enquanto formação profissionalizante, tendo em vista que a luta de classes e as relações de poder, por muito tempo, balizaram e modificaram as estruturas educacionais da sociedade brasileira, bem como os conflitos por terra, a busca por mão de obra barata e, por fim, o processo de qualificação dos filhos e filhas do campo. Buscamos traçar os percalços do Ensino Agrícola e da Educação no Campo.

No interior do Maranhão, assim como nas diversas regiões que compõem os estados brasileiros, a atenção com o Ensino Agrícola é precedente ao século XX e conseguiu ser demarcada num período de intensas resistências, por meio do planejamento da criação das instituições ligadas à educação no meio rural, por exemplo, o caso da Escola de Agricultura Prática, rejeitada pela Assembleia Provincial do Maranhão em 1851 que, após um longo período

de cinco anos, surge uma nova proposta que se torna oficial somente a partir das ações do conselheiro João Lustosa da Cunha Paranaguá, no ano de 1858 (NASCIMENTO, 2010).

Nessa medida, alguns apontamentos a respeito da Escola Prática de Agricultura, foram levantados por Rita de Cassia Gomes Nascimento, nesta dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, intitulado *Estado Novo e a Educação Rural no Maranhão*. Segundo Nascimento 2010:

Sobre a Escola Prática de Agricultura, criada em 07 de Abril de 1859, Marques (2008) elencou sua finalidade em três pontos principais: 1º - ensinar à mocidade da Província a agricultura prática e teórica; 2º Instituir um número expressivo de experiências e ensaios concernentes ao melhoramento do sistema atual de nossa lavoura, criando ao mesmo tempo centro de observação e demonstrações práticas para a instrução dos lavradores; 3º Transplantar para Província os métodos e progressos agrícolas, cuja proficiência houver sido abonada por uma esclarecida e constante experiência dos países estrangeiros mais adiantados (MARQUES, 1970, p. 263 apud NASCIMENTO, 2010, p. 90 - 91).

Simultaneamente, analisando um pouco mais sobre a construção dessas instituições, compreende-se que:

Havia uma inquietação oficial acerca da educação prática agrícola, que estava intrinsecamente ligada à influência dos países estrangeiros e ao melhoramento da lavoura a partir da educação dos trabalhadores. Considerava-se o incentivo à instrução técnica como saída e pouco se debate as condições de vida e produção a que esses sujeitos estavam submetidos (NASCIMENTO, 2010, p. 90)

Conforme Nascimento (2010) aponta, existia certo transtorno burocrático a respeito da instrução técnica da Educação Agrícola, uma preocupação profundamente relacionada ao controle dos governos estrangeiros e ao aprimoramento do uso da terra, a começar pela instrumentalização dos trabalhadores do campo, que leva em consideração o fomento da formação técnica como solução e superficiais reflexões sobre as penúrias do cotidiano e regime de produtividade a qual tais personagens encontravam-se sujeitados.

Dessa forma, os demais programas criados em torno da “Educação Agrícola do Maranhão” eram circunscritos a uma instituição de nível médio e possuía especificidades no ensino técnico que aspirava o domínio por parte dos alunos de técnicas agrícolas. O propósito mais amplo da instituição estava pautado na indução prática e teórica dos jovens, ao ofício de lavrador (Nascimento, 2010), exercendo a função de aprendizes e tecnólogos da agricultura, e, a partir daí, modernizar o método de manusear o plantio de sementes no campo.

Segundo Meireles (1995), as instituições de Ensino Agrícola objetivavam ensinar

os jovens aprendizes, por meio da realização de um percurso de investigações e vivências realistas, já aplicadas em outros países e, por conseguinte, polarizar tais aprendizados no Maranhão; a aprovação desses métodos e procedimentos relacionados ao campo agrícola em países estrangeiros, seria crucial para sua utilização precoce no Maranhão. A aplicação dessas técnicas trazidas da Europa e dos Estados Unidos configuravam, dessa forma, os aspectos essenciais que legitimavam sua eficácia na modernização das práticas agrícolas. Desse modo, por meio de uma visão pragmática, Mesquita (1987, apud NASCIMENTO, 2010, p. 93) sinaliza para a importância dessas práticas. Pensamento corroborado por Cabral (1984, apud NASCIMENTO, 2010, p. 93):

Desta forma, o campo das práticas tradicionais de cultivo assumia um status de segunda categoria frente aos saberes, técnicas e instrumentos considerados superiores dos países imperialistas. Dos Estados Unidos, por exemplo, teriam vindo sementes selecionadas, e da Europa, gados de raças superiores, livros para compor acervo bibliográfico da instituição e, por fim, um técnico francês, Louis Clemente, contratado para instruir na administração de estabelecimentos agrícola. (MESQUITA, 1987). Com o objetivo de formar professores para dar aulas na Escola do Cutim foram enviados, também, três jovens para estudar agricultura e outros dois jovens, que já estudavam Ciências Naturais na Europa, mantidos pela Província, esses foram instruídos em dedicarem-se aos estudos relativos à Agronomia. (CABRAL, 1984).

Em relação à citação acima, sobre a Escola do Cutim vale ressaltar que foi uma instituição criada em 1859 com o objetivo de recrutar e qualificar crianças desfavorecidas. Segundo Castro (2013), as práticas de ensino dessa instituição estavam irrigadas sobre o mecanismo “aratório”, desenvolvendo as funções de ferreiro e/ou carpinteiro. O treinamento se dava a partir das técnicas cotidianas presentes no decorrer de atividades características do meio rural (criação de animais domésticos, plantação de milho, arroz, dentre outros e a colheita e demandas relacionados ao manejo com os produtos agrícolas). Conforme o autor aponta em seu trabalho intitulado *O Ensino Agrícola no Maranhão Imperial*:

Trata-se dos diferentes investimentos da Província para a criação e manutenção da escola, como a contratação de professores e a importação de produtos, sementes e animais de várias partes do Brasil, Estados Unidos e França. A Escola Agrícola do Cutim foi um empreendimento público levado a efeito no Maranhão Oitocentista com o objetivo de formar mão de obra para ordenar e regular a vida de meninos oriundos da parcela menos favorecida da sociedade, ao mesmo tempo em que pretendia aprimorar as formas de produção agrícola que contribuíssem para o desenvolvimento econômico do Maranhão na época (CASTRO, 2013, p. 25).

Nessa ótica, o pressuposto objetivo para criação de uma instituição agrícola bitolada a refugiar meninos e meninas humildes, estava pautada no processo político educacional de inserção nas práticas cotidianas do campo (preparação da terra, plantação, colheita, fertilização do solo e roçado), ou seja, a principal ideia era de favorecer os meios necessários para que eles

aprendessem o ofício do trabalho agrícola, a fim de buscar, progressivamente, uma formação prática em prol da agricultura, concebendo aos aprendizes a capacidade de lavar, plantar, colher e por fim alcançar os melhores métodos de realização de trabalho no campo.

Nas imediações da cidade de Guimarães (NASCIMENTO, 2010), município situado no litoral ocidental maranhense, há indícios da existência de uma instituição de práticas agrícolas, referenciada temporalmente no início do século XX. Esta escola foi nomeada *Aprendizado Agrícola Cristino Cruz* e atuou por um curto período na cidade como instituição de treinamento, para jovens aprendizes do meio rural, lhes capacitava em inúmeras atividades, mas, a que potencialmente se sobressaía, era a moderna habilidade no manejo da madeira, por meio da confecção de primorosos móveis de uso cotidiano.

De acordo com Nascimento (2010), as atividades de ensino destas instituições possuíam como principal objetivo, produzir instrução pedagógica, por meio das práticas de trabalho no campo, além de disponibilizar cursos primários complementares. O Aprendizado no meio rural sinalizava para o surgimento de uma concepção ideológica na escolarização de sujeitos fixados no campo: a formação técnica visando uma maior produtividade no campo em benefício dos grandes proprietários rurais.

Nesse sentido, Beatriz de Andrade, autora do trabalho intitulado: *O Discurso Educacional do Maranhão na Primeira República*, Andrade (1984), constrói no decorrer da sua dissertação de mestrado, uma discussão sobre os aspectos sociais que desvendam uma intencionalidade nas práticas sociais de formatação do ensino no Maranhão no período republicano que, infelizmente, ainda estão presentes até os dias atuais. Segundo ANDRADE, 1984:

Só que a propalada difusão da educação para as massas, desejada no início da República como forma de ampliação das bases eleitorais, que permitiram o acesso ao poder de facções descontentes da classe dominante, logo seria vista como capaz de gerar efeitos não desejados. Desse modo, apercebendo-se do “perigo” que representava a educação generalizada, a classe dominante vai procurar controlá-la, tornando-a o mais “eficiente” possível, do ponto de vista dos seus próprios interesses (ANDRADE, 1984, p. 74).

A partir da análise do fragmento acima citado, percebemos a presença de um processo nítido e escancarado de divisão de classes, com isso, a existência do instituto *Aprendizado Agrícola Cristino Cruz* (ocorrida segundo a historiografia local entre 1910 a 1912) se tornava cada vez mais perigosa, em razão dos anseios das classes dominantes, talvez por isso, seu tempo de existência fora abreviada, uma vez que os reclames dos governantes, desta época, eram numerosos no que diz respeito a sua continuação, encarada como bastante dispendiosa financeiramente para os cofres públicos, só que, a real justificativa para fundar a instituição

estava pautada na essência da função que a mesma desenvolvia, além da influência socioeducacional que poderia desenvolver.

Vale destacar, ainda, o *Instituto Cururupuense*, encontrado na localidade de Cururupu, instituição caracterizada pela instrução pedagógica secundarista de natureza profissionalizante e técnica, compreendida por meio de regime heterogêneo (presença de meninos e meninas), destinada à capacitação de lavradores práticos, agrimensores e docentes da educação rural, assumindo a responsabilidade da configuração do que sustentaria a demanda expressiva dos anseios governamentais em prol da educação das zonas rurais, que: “[...] fornece a mocidade meios de bastar-se a si mesmo, e promover a própria subsistência pela habilitação profissional e propedêutica dada nos cursos que mantém”. (RAMOS, 1939, p. 41).

O Instituto Cururupuense teve sua criação por meio do Decreto nº 2 de 04 de fevereiro de 1925, posteriormente sendo reestruturado após tornar-se instituição gerida pelo Estado, por meio do decreto nº 62 de 21 de março de 1931, que lhe propiciou estatuto. Segundo Ramos (1937) o tempo de conclusão das capacitações oferecidas pelo instituto tinha a duração de quatro anos. Assim, no ano de 1938, o instituto se organizou ainda mais um estabelecimento encontrava-se preparado para receber os alunos e desenvolver com rigor e qualidade sua finalidade regulamentar (RAMOS, 1938). Sabe-se, porém, que tal instituição não permaneceu no decurso histórico, culminando em seu fim, com o desmonte lento de suas estruturas

De acordo com Batistela et al. (2008), o governo não mediu esforços para modernizar a indústria agrícola, arquitetando a criação de práticas específicas e tecnicistas nas áreas da educação no meio rural, como por exemplo, a criação das Escolas Agrícolas, institucionalizadas a partir da Lei orgânica do Ensino Agrícola, no ano de 1946. Um dos principais objetivos relacionados a essa rede de Escolas, estava pautado em capacitar profissionalmente os trabalhadores rurais, além de proporcionar um percurso de instrução pedagógica para o desenvolvimento de competências correlacionadas ao ensino agrícola e ao campo da veterinária, fomentando o progresso no Ministério da Agricultura.

Este debate acerca da condução do ensino agrícola fomenta duas maneiras distintas de trabalho em torno das políticas educacionais para o meio rural: a escola rural, enquanto instrumento de alfabetização; ou a escola rural, enquanto instrumento de qualificação para o trabalho. Segundo Mendonça (2007), com base no início do Estado Novo deu-se a vitória desta última com a chamada “vertente ruralizada” do ensino básico agrícola, baseado no binômio educação e treinamento.

Nesse sentido, apoiado no quadro de tentativa de uniformização das políticas educacionais no Brasil, no período das décadas de 1930 e 1950, a autora busca discutir sobre o

posicionamento político do Estado Novo frente a oferta e manutenção do ensino agrícola e as escolas rurais à população do Maranhão, durante o período deste regime, queacentuou o debate construído pelo então interventor federal Paulo Ramos, sobre as práticas que se concretizaram no decorrer do desenvolvimento socioeducacional da vertente educacional ruralizada, não esquecendo de falar sobre as deliberações pertinentes a ideologia ruralista em razão da educação nacional.

Nessas instâncias, diferentes conceitos sobre a educação foram criados no decorrer da dinâmica de criação dos espaços de moradias do Brasil. Conforme aponta Jesus:

A formação do espaço brasileiro e a dinâmica socioeconômica promoveram grandes disparidades, principalmente quando nos referimos a questão da educação. Por tal motivo, se faz necessária uma análise dos projetos de educação que foram implementados no campo, sobre as deferentes concepções deeducação que marcaram profundamente a história da educação brasileira: umaeducação para as elites e outra para os trabalhadores camponeses e outras categorias marginalizadas do campo e das cidades (JESUS, 2010, p. 43).

O autor parte da dinâmica do processo de configuração espacial brasileiro, construindo o processo de formação da história da educação rural a partir da formação socioeconômica da população brasileira, pulverizando o questionamento em torno das variadas elaborações concernentes à prática do ensinar, confeccionando o debate acerca de como é forjada a educação para a camada de trabalhadores rurais e logo em seguida nos apresentando o quão distante ela está da educação proporcionada para as elites.

Sobre o ensino agrícola, Rita Nascimento (2010) elenca a importância da Lei Orgânica relevante ao Ensino Agrícola sancionada por meio do Decreto-Lei N. 9.613 – de 20 de agosto do ano 1946, no qual em seu Art. 2º, descreve com clareza, a finalidade do processo de instrução educacional do meio rural, elencando os aspectos mais abrangentes do capitalismo no Brasil e a atuação deliberada que a agricultura, exercia sobre os aspectos da sustentabilidade das indústrias. Dessa forma, Nascimento (2010) enumera três principais funções do ensino agrícola:

Atender aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (Nascimento, 2010, p. 89).

Em consonância com essa preparação técnica dos jovens do campo, o Ensino Agrícola, ainda seguindo os parâmetros da Lei Orgânica nº 9.613, de 20 de agosto do ano 1946,

negou aos jovens camponeses um tratamento democrático e igualitário, quando esses desejassem trilhar a possibilidade do Ensino Superior. Segundo as limitações da Lei Orgânica, a permissão somente seria liberada caso o jovem se inscrevesse em cursos, isoladamente, ligados às práticas agrícolas; esta lei também restringia a participação do público feminino em certas instituições, ou seja, as mulheres só teriam acesso para fazê-lo, em espaços onde a frequência feminina era única (NASCIMENTO, 2010, p. 90).

Dentre as diferentes características do Ensino Agrícola, a que mais se torna relevante e preocupante é a capacidade fortemente ligada ao desenvolvimento capitalista, que beneficia somente as classes mais favorecidas por meio dos exorbitantes acúmulos de bens. Conforme sinaliza Sonia Regina de Mendonça, em seu artigo *A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960)* sobre as transformações no campo da educação, tidas como modernizantes, assinalando sobre a sistemática dualidade engendrada no padrão “progressista”, que posteriormente é atribuído ao ensino agrícola. Este ramo de ensino também presenciou a participação de dois ministérios essenciais para a sociedade, o Ministério da Agricultura e o Ministério da Educação. Ambos os ministérios travaram uma disputa incansável, que objetivava possuir o controle desta instituição de ensino (MENDONÇA, 2006). Nesse contexto, o percurso do ensino agrícola, rumava para a fase desenvolvimentista, articulando, estruturando e sistematizando os ideais indispensáveis para o treinamento dos trabalhadores rurais e, por fim, chegando a uma crescente ramificação ideológica produtivista.

A estratégia de instruir o trabalhador rural a manusear sabiamente o solo e posteriormente intensificar economicamente o trabalho no mesmo, visando a ampliação da produção, constitui-se no interesse das elites agrárias. Assim, tal estratégia utilizou-se da educação para a fabricação de produtos agrícolas no Estado Novo e que, ainda hoje, se mantém por meio da mesma ideologia e se fortalece cada vez mais, desde os anos do regime estadonovista até os dias atuais.

De certa forma, a existência desses diversos institutos era considerada uma prática de risco, uma vez que poderia desencadear algumas atividades para além do proposto pelos seus idealizadores, afetando diversos aspectos políticos e alterando a base formativa pensada inicialmente para os critérios específicos de uma escola do trabalho. Dessa forma, o perigo estava balizado quando o ensino enveredasse pelo saber crítico e social no âmbito do trabalho no meio rural. Nessa medida, o ponto de vista dessas escolas era negociado por meio de uma ideologia de organização do saber, constantemente preocupada em captar e difundir interesses específicos. Conforme aponta Lima Filho (2013):

Partindo da concepção de que a escola surgiu como a essência de organização do saber e na tentativa de acolher interesses específicos, a exclusão passa a moldar a forma social e a ser exercida como forma de poder, atrelando o conhecimento as amarras de uma educação indutiva, articulada a uma rede de interesses classistas. O homem que se insere na instituição é educado para fins passivos e pouco analíticos. (Lima Filho, 2013, p. 04).

Para Batistela et al. (2008, p. 261), concerne à educação rural desenvolver como prática as “políticas sociais”, arquitetadas simbolicamente pelo governo do período entre 1930 a 1990 (momento marcado pela fase áurea do crescimento e industrialização), para desenvolver o ofício estratégico de oportunizar a igualdade social e fomentar o “desenvolvimento”, em regiões reconhecidas pelo baixo potencial de renda. Nesse sentido, é possível perceber que a educação rural estava direcionada em uma formação educativa com diretrizes e planos bitolados aos moldes da sociedade capitalista.

Ressaltamos a partir do artigo 205, presente na Constituição de 1988, que a educação se torna um direito prioritário a todos, cabendo ao Estado torná-la acessível e, em parceria com a família e sociedade civil, promover a colaboração social e o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem. Só que ao realizar uma investigação minuciosa, nos deparamos com uma realidade na qual a garantia do direito aos estudos ainda não é totalmente qualitativa para toda sociedade.

Debatendo sobre as responsabilidades requeridas no artigo 205 da Constituição de 1988, sobre a educação para todos, evidenciamos que, no que concerne ao aspecto socioeducacional regional. Contudo, conforme nos sinaliza Mendonça (2007), este órgão não empreendia interesse ou em alguns momentos estava com uma taxa de inadimplência altíssima para subsidiá-los, encaminhando-os aos constantes pedidos de ajuda econômica da União.

Assim, o questionamento do paradigma entre a elaboração das políticas de igualdade e o fornecimento de condições para o acesso dessa igualdade torna-se essencial para a realização da compreensão dos processos arredios em torno do setor do ensino agrícola e do que se tornava essencial e prioridade para as elites. Sobre o campo desenvolvimentista no meio rural, Segundo Batistela et al. (2008):

Para compreender as entrelinhas das amarras públicas realiza-se a análise de instrumentos que o governo apresentava para atingir suas metas desenvolvimentista como o - Crédito Rural, Política de Preço Mínimo, Pesquisa e Experimentação e Educação no Meio Rural. Somando-se a essas análises de documentos do Ministério da Educação e Cultura que mostra que os governos, apresentaram uma clara preocupação desenvolvimentista para o espaço rural, apregoando a necessidade de viabilizar uma produção agropecuária abundante para o abastecimento do mercado interno e exportação, reduzindo simultaneamente o nível interno de preços e o desequilíbrio da balança de pagamento (BATISTELA et al. 2008, p. 262).

Nesse contexto, um conjunto de órgãos, massivamente estruturados, davam apoio ao desenvolvimento de políticas econômicas para o Brasil. Os olhos se voltavam cada vez mais gananciosos para o meio rural, diversas modalidades de créditos correlacionadas à sociedade capitalista foram apresentadas aos pequenos produtores e, concomitantemente, estes ficavam à mercê dos latifundiários e do governo, criando, assim, uma enorme concentração de renda para os grandes produtores.

A preocupação com o meio rural guiava-se em uma estratégia impulsiva de arrecadação de recursos financeiros e auxiliava na expansão das bases econômicas e políticas da agropecuária. A concentração de renda para os grandes produtores. A preocupação com o meio rural guiava-se em uma estratégia impulsiva de arrecadação de recursos financeiros e auxiliava na expansão das bases econômicas e políticas da agropecuária.

Sobre os aspectos ligados à “pesquisa e experimentação” para propiciar a propagação da campanha desenvolvimentista no Brasil, elencamos estritamente a participação de órgãos públicos, encarregados da realização de pesquisas no meio rural, auxiliando no mapeamento dos aspectos em torno da agropecuária. Elencamos a criação da EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), e da participação também da Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural, conhecida como EMBRATER. A criação desses órgãos polarizou os conceitos em torno da tecnologia agropecuária e a modernização e exportação dos produtos do campo. Os serviços de extensão rural fomentados pela EMBRATER e as pesquisas que mapeavam as “dificuldades” dos trabalhadores rurais, realizadas pela EMBRAPA, auxiliaram na configuração de um novo sistema de mercado, possibilitando a reconfiguração econômica do país. Conforme Lisita (2005):

A extensão rural no Brasil nasceu sob o comando do capital, com forte influência norte-americana e visava superar o atraso na agricultura. Para tanto, havia a necessidade de “educar” o povo rural, para que ele passasse a adquirir equipamentos e insumos industrializados necessários à modernização de sua atividade agropecuária, com isso ele passaria do atraso para a “modernidade”. O modelo serviria para que o homem rural entrasse na dinâmica da sociedade de mercado, produzindo mais, com melhor qualidade e maior rendimento. Um modelo “tecnicista”, isto é, com estratégias de desenvolvimento e intervenção que levam em conta apenas os aspectos técnicos da produção, sem observar as questões culturais, sociais ou ambientais. Com raízes “difusionistas”, pois visa apenas divulgar, impor ou estender um conceito, sem levar em conta as experiências e os objetivos das pessoas atendidas (LISITA. 2005, p. 26).

Os conceitos “educar”, “Modernidade” e “difusionista”, mencionados pelo autor, versam sobre os processos de modernização da produção do campo, visando modificar a estrutura fundiária considerada como arcaica e priorizando o desenvolvimento das práticas mercantis modernizadas, focando nos dividendos e pouco se importando com os aspectos

sociais dos trabalhadores do campo. A partir da leitura do trecho acima, é possível afirmar que o ensino agrícola foi configurado com base na concepção latifundiária, na qual o domínio econômico do meio rural e dos trabalhadores que vivem no campo acaba produzindo um ciclo de dominação, exploração e concentração fundiária nas mãos dos grandes proprietários e do governo.

Neste momento, o objetivo principal da educação do campo, orientava-se a partir da composição de um sistema alimentado pela mão de obra qualificada que pautava em desenvolver atividades no setor primário da economia. O objetivo era instruir os trabalhadores do campo, para assim, poder produzir artigos de necessidades imediatas e gêneros de boa qualidade, sempre trilhando o caminho mais econômico, vantajoso e lucrativo para as indústrias. Por outro viés, o entendimento mercadológico, trabalhado até aqui, tem como guia a constante necessidade formadora de sujeitos que estrategicamente desenvolvem práticas que auxiliam no atendimento ao mercado de trabalho, tais agentes se filiam a determinadas empresas que a priori investiram na prestação de assistência aos grandes e médios produtores agrícolas.

No aspecto relacionado à construção conceitual e evolutiva do ensino agrícola, torna-se essencial comentar sobre a discordância entre a estrutura do ensino urbano e o ensino desenvolvido na zona rural, concedendo-nos relatar sobre a elaboração das políticas oficiais sobre educação rural, idealizadas no século XX. A investigação em torno do Plano de Desenvolvimento do Ensino Agrícola, desenvolvida por meio de análises do Ministério da Educação, demonstrou que, um número considerado de alunos, buscavam ingressar nas Escolas Agrícolas com o objetivo de se formar nas áreas da veterinária ou agronomia. Além da outra parcela de alunos que almejavam por meio da instrução proporcionada pelo ensino agrícola, alcançar empregos ligados às áreas tecnicistas agrícolas, em espaços considerados agropecuários.

De acordo com Rita Nascimento (2010), no âmbito do projeto de reestruturação da economia maranhense foram escolhidos o setor agrícola e o campo educacional como componentes-chave, cujas ações concentravam-se com certa ênfase no governo estadual, apresentando a questão agrícola com preferência, uma vez que a administração econômica maranhense se apoiava neste setor e este se encontrava seriamente debilitado. Para tanto, solicitando junto ao governo federal um maior investimento na modernização desse setor, com a introdução de um maquinário de maior qualidade, construção de campos de produção de sementes melhores, ampliação de estradas, e cooperação técnica que auxiliou os lavradores no desenvolvimento das práticas do plantio.

O discurso construído em torno da modernização agrária no Maranhão, manifestou-se por meio da dinâmica político-ideológica da estratégia de promover uma educação voltada para o ensino profissionalizante. Suas ramificações se constituíram a partir da captação de mão de obra, confeccionadas por meio do ensino agrícola, contudo, marcantes foram os efeitos realizados em função dessa política educacional. Foram produzidas escolas vazias de conteúdos relacionados à formação geral, necessários para a construção de um sujeito crítico.

3.2 Educação do campo e os movimentos sociais

As décadas de 1960 à 1990 são referenciadas como o período de consideráveis conquistas no âmbito da Educação para o Campo. Dessa forma, neste tópico, mapeamos diversas realizações, notoriamente, balizadas no objetivo de reconfiguração das práticas do arcaico Ensino Agrícola que por muito tempo fizeram parte da grade curricular do ensino profissionalizante e limitado, direcionado, estritamente, à população do campo. A ideia estava direcionada em romper com a cultura ultrapassada de ensino, a fim de defender a reconstrução das práticas de ensino- aprendizagem desenvolvidas nas zonas rurais. Desse modo, para chegarmos aos moldes das práticas pedagógicas conhecidas atualmente, precisamos analisar o protagonismo dos movimentos sociais e sua participação em defesa da reconfiguração das práticas educacionais condicionadas para o campo.

A problematização se constrói sob a ótica da educação do campo e sua relação com o que no presente são concebidos como movimentos sociais. Isto é, nos debruçamos em refletir sobre os fenômenos característicos das organizações, valores, gestos, saberes e coletivos, vivenciados, cotidianamente, no ambiente escolar pelos sujeitos envolvidos na luta qualitativa de escolarização. Esses movimentos se concretizaram tanto pela relevância das lutas, quanto pela possibilidade de abordar novas perspectivas em torno do tripé, conhecidos pela dinâmica do cotidiano escolar, com as novas práticas e seus significados; a fim de compreender, a partir de novos indícios, pistas e marcas deixadas ao longo do tempo.

Uma das visões concernentes ao conceito de movimentos sociais está fundamentado na construção coletiva de associações historicamente organizadas e entrelaçadas à instigante construção de uma identidade. Nesse sentido, a partir das leituras realizadas para a construção deste trabalho, foi possível aprofundarmos sobre o processo histórico relacionado à configuração e reconstrução que o conceito de movimentos

sociais foi adquirindo decorrer dos anos. Constatamos, então, que os estudos na década de 1960 sobre os movimentos sociais são marcados pelas constantes lutas operárias e sindicais com base nas concepções marxistas (PACHECO; SIMONINI, 2016).

No entanto, nos anos de 1970 uma nova configuração se faz presente nos estudos em torno dos movimentos sociais, a qual levou em conta o surgimento do conceito das “lutas de classes sociais”, organizando-se a partir de grupos heterogêneos, como exemplo, os grupos indígenas, movimento feminista, movimento negro e movimento quilombola, assim como várias outras organizações sindicais e sociais. Essas constantes lutas sociais traziam no bojo de suas realizações elementos conectados a conquista pela liberdade, democracia, independência individual e coletiva, além de várias outras atribuições correlacionadas às lutas sociais (PACHECO; SIMONINI, 2016).

Neste mesmo período, com as intensas reconfigurações históricas em torno das organizações e centralizações dos movimentos sociais, observamos mudanças também nas reflexões construídas sobre o capitalismo (GUATTARI, 1992), as quais reconfiguraram a construção desta categoria, que até o momento era construída pelo ponto de vista do controle e exploração dos trabalhadores camponeses, em nome do mercado e economia, posteriormente, passando a ser pensada também a partir da perspectiva do modo de produção de vida e subjetividades, configurando-se a partir dos cotidianos sociais.

Assim, considerando a complexidade no desenrolar dos acontecimentos da história construída em torno dos movimentos sociais, a década de 1980 se caracterizou pela (re)configuração em torno das reivindicações e das conflituosas lógicas de manifestações (MELLUCI, 1989). Neste contexto, os movimentos que balizavam as manifestações sociais organizavam-se em buscar para além de bens materiais e ou uma atuação mais participativa no âmbito político. A década de 1980 é marcada pela participação dos grupos sociais que lutavam em prol de uma reconstrução das mentalidades sociais e ressignificavam as interações sociais entre os grupos familiares, consumo e demais práticas correlacionadas ao mundo globalizado, arquitetando possibilidades de diversas outras perspectivas em torno das relações sociais.

Dentro desse contexto, a década de 1980 foi marcada pela redefinição das lógicas dos conflitos que orientavam muitas manifestações, o que afetou principalmente grupos que passavam a reivindicar não apenas bens materiais ou maior participação no sistema político, mas também conclamavam por mudanças de mentalidades sociais, manifestando-se pela produção de outros mundos possíveis a atualizarem diferentes maneiras de lidar com as relações familiares, com o consumo, com a sexualidade, com a produção de alimentos, com as lógicas e tempos da/na educação, com as exigências do (e resistências ao) novo “imperialismo” representado pelo mercado globalizado. (PACHECO; SIMONINI, 2016, p. 286).

Seguindo a cronologia, partimos agora para a década de 1990, elencando a participação da sociedade civil a partir da temática da “crise dos movimentos”. Neste período, a participação social e a equidade além de vários outros temas passaram a ser foco dos estudos em torno dos movimentos sociais. Logo, a alteração nas relações sociopolíticas e mobilização e atuação frente a desigualdade econômica, se tornam essenciais para análise deste período.

Percebemos o surgimento da análise de novos temas emergindo nos diversos debates sociais e, a partir dessas análises, sinalizamos para o progressivo caminhar do movimento “Por Uma Educação do Campo”. Este tema será explorado mais a frente e a participação social desse movimento constrói diversas linhas de conversação e conflito que por fim configuram-se nos movimentos das Escolas Família Agrícola.

Nessas instâncias, levamos em consideração o processo histórico, patenteadado pelas estratégias de negar uma educação qualitativa para os povos do campo. Vale ressaltar que não buscamos pulverizar a ideia de que os camponeses não possuíam a oportunidade de estudar, mas sim, intentamos realizar uma interpretação sobre o percurso de como essas práticas de ensino eram formatadas e reproduzidas para a população camponesa. Uma reflexão que busca evocar os conceitos em torno dos movimentos sociais, políticas públicas e interpretações correlacionadas a uma sociedade com princípios de “igualdade”. Conforme expõe Roseli Caldart no dicionário da Educação do Campo:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 259).

Desse modo, percebemos por meio da investigação histórica e conceitual em torno da bibliografia disponível sobre os movimentos sociais, um realce nas estruturas que correspondem à educação do campo. Seu conceito se configura a partir de atuações sociopolíticas, realizadas através de fatores sociais coletivos, essenciais à diferentes classes sociais, articuladas por meio de certos cenários da situação socioeconômica e política de um país, o que acaba por gerar uma propaganda política de força social, na camada civil. Esta inquietação surge de ações que se deflagram a partir das experiências construídas em torno desse tema conflituoso, gerando uma discussão pautada a partir das concepções em torno da Educação do Campo e criando relações sociais relacionadas à luta e ao trabalho, constantemente

vivenciadas pelas comunidades camponesas.

Tais intervenções se desenvolvem sob um sistema social, político e cultural, responsável pela criação de uma identidade coletiva para o movimento, a começar pelos interesses em comum. Neste trabalho, esses interesses estão pautados na garantia, por meio da luta, pelos direitos de acesso a uma educação emancipatória e de qualidade para a população do campo (CALDART, 2009). Sinalizamos que esta luta não se restringe somente a este tema, ressaltamos que a luta pela terra, luta por uma vida mais digna, pela igualdade social, dentre várias outras questões, se tornam de suma importância para a construção do debate em torno das lutas sociais, tanto no campo, quanto na cidade. Em consonância com esse viés, diversas outras inquietações perceptíveis ao percurso dos movimentos sociais, erguem-se para assim possibilitar a configuração das práticas aplicadas na escola do campo, a partir da experiência dos povos do campo e dos movimentos sociais. Conforme Caldart:

A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica dos movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2012, p. 273).

Interpretando a abordagem realizada pelo trecho acima citado, buscamos discutir a educação dos trabalhadores da terra e as práticas realizadas pelos movimentos sociais, em prol da criação de políticas públicas voltadas para a conservação do projeto conectado à Educação do Campo. Além de lutar por uma educação de qualidade para os sujeitos que estão fixados nas zonas rurais, possibilitando o acesso destes trabalhadores aos conhecimentos produzidos e recorrentes do campo, classificando-os por meio de suas experiências, como conhecedores das práticas concernentes à vida no campo.

Este protagonismo, segundo a autora, busca produzir uma reconfiguração nas escolas direcionadas para o campo, caracterizadas pelo formato do Ensino Agrícola, uma vez que, para as escolas existentes nas áreas rurais, era oferecida uma educação com práticas idênticas a que era ofertada às populações residentes das áreas urbanas, não havendo nenhuma tentativa de aproximação da escola do campo com características próprias dos espaços rurais.

Os trabalhadores do campo e a cultura do plantio tradicional, passadas de geração após geração, necessitaria compor as bases de ensino para poder assim, proporcionar a superação das práticas pedagógicas tradicionalmente empregadas no meio rural, correlacionando-as ao cotidiano rural nas escolas do campo.

Reforçamos que ao tratar da Educação do Campo como produção histórica, nos encontramos imersos a uma política de organização pública, que visa promover políticas públicas oriundas de uma dívida histórica social, ao ofertar uma educação que atinja a totalidade da população e estimule à construção de relações, baseadas nos interesses sociais dos sujeitos que compõem os mundos do trabalho no campo; buscando valorizar uma significativa parcela de trabalhadores que, por meio da terra, retiram o seu sustento e, também, partilham com os estudantes, em sua maioria seus filhos, práticas educativas rurais locais e de qualidade. Vale ressaltar, que esta conquista ainda é recente e inovadora, ganhando força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas localizadas nas zonas rurais.

Assim, torna-se essencial para a continuidade expressiva da prática sobre Educação do Campo, construir propostas de políticas públicas para o ensino rural, condizentes com muitas realidades rurais do Brasil, para implantação de uma escola do campo de qualidade, com estrutura física e pedagógica adequada, professores melhor remunerados, com formação própria, para atuar com metodologias e práticas educativas que possibilitem aos educandos uma participação ativa não só no processo educacional, mas também, na luta pelo desenvolvimento dos direitos sociais, em especial, o direito à educação de qualidade para todos, sem exceções.

Sobre a produção de políticas públicas voltadas para o meio rural, sinalizamos para os movimentos em prol de conter a desenfreada concentração de terra, esquematizada a partir do mercado do agronegócio e suas especificidades, isto é, tendência a expropriação, monocultura e agricultura para exportação. Por meio dessa prática, de concentração fundiária, presenciamos a importância da Educação do Campo, que constroem por meio do ensinar, as noções de criticidade e a consciência social dos trabalhadores do campo, qualificando-os a partir da formatação de um ensino que configura questionamentos e atua na formação da consciência social e de ações de resistências contra as investidas dos grandes fazendeiros e seus projetos expansionistas, no combate a uma diversidade de camponeses que, no decorrer da história, acabaram sendo expulsos das terras, perdendo seus espaços de fixação e meio de sustento familiar.

Vale enfatizar, que em alguns casos em torno dos processos socioeducacionais, presenciamos a participação dos freis franciscanos, que contribuíram por um longo período na

educação dos filhos de lavradores do Maranhão, os quais possibilitaram o acesso desses jovens a uma educação de qualidade e voltada para a promoção da luta pelos seus espaços de vida. Os franciscanos tornam-se mediadores, diante desse processo educacional em meio as investidas dos grandes latifundiários, entre as décadas de 1970 a 1980 (LIMA, 2018). Mediadores que auxiliavam na construção de estratégias que instruíam os camponeses a desempenhar atitudes que fomentavam a resistir as duras tentativas de expropriação de suas terras.

Dayane Lima (2018), no decorrer da construção de sua dissertação, tece algumas considerações importantes sobre a participação popular da Igreja Católica no decorrer do processo educacional da população do campo. Sobre essa relação entre Igreja, educação e meio rural, a autora sinaliza para a participação da Igreja Católica, por meio da figura dos freis franciscanos, como um dos poucos espaços que voltavam seus olhares para a preparação social e educacional dos homens e mulheres do campo. Conforme Dayane Lima aponta:

A Igreja constituiu-se deste modo em um dos poucos espaços onde se podia discutir política e direitos, foi atribuído assim a esta instituição um lugar que não era ocupado por ela e percebe-se que não foi rápido, mas teve muitos embates até se formarem outros movimentos a partir desta discussão(...) Dentre os mecanismos de ação dos mediadores, estão: o incentivo a resistência, criação e implementação de projetos e entidades para a conquista da terra e reforma agrária, projetos para educação dos filhos de lavradores e incentivo para a utilização de técnicas agroecológicas na tentativa de manter as famílias no campo (LIMA, 2018, p. 41).

A partir do trecho supracitado, pontilhamos os percalços que auxiliam na construção do debate em torno da presença considerável e norteadora da Igreja Católica no meio rural, referenciando os aspectos correlacionados ao contexto do processo de transição do Ensino Agrícola para a Educação do Campo. As práticas de Educação do Campo, disponibilizadas pelos franciscanos, configuravam-se a partir da elaboração e realização de diversos projetos ligados a manutenção e permanência dos camponeses em seus espaços de experiências mútuas.

Podemos afirmar que essa prática educacional se expandia por meio de duas vertentes, ambas interligadas e alimentadas pela manutenção básica da vida no campo: a primeira, pautada na confecção do pensamento ligado à resistência dos camponeses no campo, forjando nestes trabalhadores rurais, um pensamento condicionado à luta em prol da terra e tornando-os defensores de seus espaços; a segunda se configura por meio do processo educacional ligado às técnicas agrícolas, ou seja, a igreja traz para o meio rural, projetos que instruíam diversos filhos e filhas de trabalhadores rurais, estimulando-os a utilizar essas técnicas agrícolas em prol de melhorias no manejo da terra e com o objetivo de manter esses jovens no

campo, auxiliando a manutenção das relações econômicas e sociais das famílias camponesas. Tais vertentes exemplificam a afirmação construída anteriormente em volta da figura dos franciscanos, como mediadores de instrução da luta social e educacional no meio rural.

De acordo com Dayane Lima (2018):

A participação desses mediadores na luta pela terra fez com que ao longo dos anos se constituíssem novas relações e práticas diferenciadas, pois a implementação de projetos e o surgimento de grupos organizados foram modificando as estruturas vigentes. Dessa forma, a Igreja criou projetos de apoio e incentivo para que estes posseiros permanecessem e cultivassem as terras que ocupavam. Vários projetos de formação política foram proporcionados pelos franciscanos para que os trabalhadores do campo, tivessem acesso à informação e melhorassem seus métodos de cultivo da terra. (LIMA, 2018, p. 126).

Outro acontecimento importante dentro desse contexto, relacionado a educação no campo, que também foi citado por Lima, diz respeito às constantes estratégias de permanência no campo dos filhos, filhas e desses trabalhadores. A concepção “Escola diferenciada”, utilizada por Silva, em sua dissertação de mestrado, endossa um pouco mais sobre o debate, também presenciado no decorrer da análise do tema. Tal perspectiva, proeminente da nomeada *Escola Diferenciada*, tinha como principal objetivo, estimular os filhos e filhas dos trabalhadores do campo a permanecerem em suas comunidades (SILVA, 2015).

O foco principal da educação do campo estava pautado em qualificar as gerações de filhos e filhas de lavradores, constantemente buscando a manutenção social desses espaços. Segundo Silva (2015):

Subtende-se que a chamada “escola diferente” por eles era adequada a realidade vivida e específica da região do Médio Mearim tendo em vista que foi uma bandeira de lutados agentes sociais. O outro ponto do debate está na relação do ficar na comunidade e que as diferenças financeiras decidiam os que saíam os que ficavam sendo: os que tinham posse procuravam estudo e os que não tinham, ficavam sem estudo algum. Penso que o que as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais consideram como escola diferenciada pode estar relacionada – ou não – a função dela. Consideram-se dois elementos: um é refletir quais os objetivos da Escola Família Agrícola e outro é pensar sobre a saída dos jovens das comunidades para estudar na cidade (SILVA, 2015, p. 52).

Refletindo um pouco em torno dos objetivos das escolas situadas nas zonas rurais, nos deparamos com realidades variadas, no que concerne a alguns sujeitos: a necessidade ou investidas de rumar em busca de estudos nas cidades. Vale ressaltar que o autor sinaliza para uma questão econômica que, no contexto da Educação do Campo, torna-se primordial para os sujeitos que vivem nestes espaços rurais. O autor chama atenção para as disparidades que segregam os sujeitos do campo, uma vez que os sujeitos, os quais concentravam uma quantidade

considerável de posses e bens, poderiam proporcionar um estudo privilegiado para seus filhos/as e estes uma vez que rumavam para as grandes cidades, dificilmente retornariam para casa de seus pais. Já os filhos/as dos camponeses que não detinha tantas posses, continuavam nessas terras, assumindo e dando continuidade às atividades de trabalhos de seus antecessores.

Nessa medida, acarretamos aqui a discussão em torno da mobilidade social dos diversos sujeitos do campo, principalmente, aos filhos e filhas de trabalhadores rurais. A posição social herdada nunca vai ser algo deliberativo na vida de alguém, mas ao levarem consideração os aspectos sociais do indivíduo, ela torna-se um fator notório dentro dos aspectos ligados à ascensão social. Numerosos filhos e filhas acabam herdando a posição social de seus genitores, sucedendo a posição de trabalho, uma vez no passado, desenvolvidas pelos seus pais. Muitas vezes, para esses indivíduos, o fato de alcançar posições elevadas ou não, estão correlacionadas à sorte, determinação divina ou o rompimento com o ciclo herdado de geração em geração. Seja pelo esforço individual ou por meio dos estudos, o indivíduo sempre estará à mercê de escapar ou não da herança social dos seus pais ou avós. Conforme afirma Barrozo:

Propomos averiguar como os filhos e os netos de homens pobres, analfabetos, sofreram uma mobilidade social ascendente no espaço de uma ou duas gerações. Muitos entre eles mudaram suas trajetórias sociais por meio do estudo. Eles fizeram cursos profissionalizantes no ensino médio e cursos universitários, possibilitando uma mobilidade social ascendente. Para entender a mobilidade social, correlacionada com a escolaridade, recorri a alguns autores que estudaram esta questão. A partir de um estudo enfocando a origem social e a trajetória social de um grupo de agricultores franceses, Bertaux (1979) verificou, no grupo estudado, que a “mobilidade social” é muito pequena ou quase nula. Ou seja, um filho de agricultor será agricultor e seu filho também será agricultor, como o pai. Esta pesquisa concluiu que as pessoas permanecem em suas classes sociais de nascimento, ou delas não se distanciam muito, ou seja, a posição social é herdada (BARROZO, 2017, p. 139).

Em relação à educação do campo, o trecho acima nos faz refletir sobre a trajetória social dos sujeitos pertencentes ao campo, pontuando suas diferenças econômicas e interpretando a participação dos agentes sociais que surgem no curso por conflitos por terra. Como é possível perceber, a educação no meio rural acaba tornando-se a forma necessária de transformação ou esforço pessoal de muitos filhos e filhas dos trabalhadores do campo.

A mobilidade social por muito tempo foi negada a população camponesa, o Ensino Agrícola que impulsionou a “modernização rural,” limitou o poder de decisão de muitos jovens camponeses e, por fim, formatou-os a um ensino voltado para os interesses econômicos dos grandes latifundiários, alienando estes jovens, por meio das diversas técnicas de produção de exportação e construindo um muro entre o mundo de possibilidades de crescimento para eles e uma vida condicionada ao controle e exploração econômica.

Outro debate que torna-se interessante pontuarmos no decorrer deste trabalho é a concepção das desigualdades educacionais presenciadas por longos períodos no meio rural. Esse aspecto torna-se imprescindível na discussão em torno da importância dos estudos sobre a educação para a população no campo, sinalizando para construção de práticas educacionais voltadas para o fornecimento de igualdade e equidade.

Sobre os aspectos que configuram a educação do campo, discorrer sobre o conceito de educação como um todo, requer trabalhar com as ideias construídas em torno do binômio desigualdades sociais e segregação espacial. Ao trabalhar com essas duas categorias, buscamos contextualizar a importância social das escolas do campo, tangenciando a realidade experienciada nos espaços rurais e refletindo sobre as práticas educacionais que caracterizam o conceito de Educação do Campo, transcendendo as práticas econômicas e estratégias de qualificação produtivista que caracterizava o Ensino Agrícola, condicionado em favor dos grandes latifundiários. De acordo com Caldart:

O protagonismo dos movimentos sociais camponeses no batismo originário da Educação do Campo nos ajuda a puxar o fio de alguns nexos estruturantes desta “experiência”, e, portanto, nos ajuda na compreensão do que essencialmente ela é e na “consciência de mudança” que assinala e projeta para além dela mesma (CALDART, 2012, p. 260).

Conforme Roseli Salette Caldart, as práticas sociais que constituem as experiências voltadas para a Educação do Campo, perpassam pela “consciência de mudança” que no desenrolar da história se tornam um aspecto estruturante para as diversas políticas condicionadas em prol da luta e do protagonismo dos trabalhadores do campo, nos aspectos correlacionados à formação educacional. Sobre a “consciência da mudança” e a participação dos movimentos sociais na construção do conceito de Educação do Campo e suas práticas para o meio rural, elencamos a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, ocorrida nos dias 27 a 30 de julho de 1998, no município de Luziânia, situada no Estado de Goiás. Nesta conferência, diversas transformações foram realizadas, dentre elas, a renomeação do termo Educação básica do Campo, que passa a ser conhecida como Educação do Campo (CALDART, 2012).

A transição do conceito “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”, também foi assunto de debate no evento “Seminário Nacional Por uma Educação do Campo”, desenvolvido nos dias 26 a 29 de novembro de 2002, com o objetivo de tecer reflexões em torno das práticas educacionais, políticas públicas e a formação de uma identidade própria, voltadas à Educação do Campo. Outro evento que também reafirmou a deliberação da renomeação do conceito para Educação do Campo, foi a II Conferência Nacional, vivenciada no ano de 2014,

no mês de julho.

O texto intitulado “Por uma Educação do Campo: Educação do campo, Identidade e Políticas Públicas”, organizado pelos autores: Edgar Jorge Kolling; Paulo Ricardo Ceroli e Roseli Salete Caldart, traça um percurso sobre os múltiplos eventos e mobilizações que culminaram na luta “por uma Educação do Campo”. No referido trabalho, observamos discussões em relação à construção da memória, da Educação Básica do Campo, suas conectividades com os movimentos sociais, elencando as experiências dos trabalhadores do campo, os diversos projetos populares voltados para as Escolas do Campo e, por fim, o percurso de construção da identidade e políticas públicas no âmbito da Educação no meio rural. Para Kolling et al, os principais objetivos destes eventos estavam pautados em:

Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis. Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (KOLLING, *et al.*, 2002, p. 12).

Esses eventos buscavam constantemente debater aspectos ligados à configuração e(re)estruturação da Educação do Campo. Eram compostos, em sua grande maioria, por professores e professoras que desenvolviam práticas educacionais no campo, além de contar também com membros que atuavam nos movimentos sociais do campo, por meio de projetos construídos a partir dos educadores das Universidades e entidades governamentais ligadas às três instâncias de poder (federal, estadual e municipal), contando também com a participação de órgãos não governamentais e múltiplas instituições que voltavam seus olhares em prol da luta por benefícios e políticas públicas para a Educação do Campo, além da configuração de uma identidade exclusiva para tal modalidade e escolas do meio rural. As discussões realizadas no decorrer desses eventos e suas deliberações, além de reafirmarem a existência do campo, buscavam legitimar as constantes lutas por projetos pedagógicos voltados para o campo e melhorias em relação às condições vivenciadas pelos milhares de trabalhadores que vivem da terra.

Diversos eventos e entidades levantaram a bandeira de discussão sobre o meio rural. Neste mesmo contexto, entre obstáculos, desafios e conquistas, presenciamos o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998 por entidades do Governo Federal, um programa voltado para a criação de meios propícios para a garantia de um ensino de qualidade e da erradicação do analfabetismo no meio rural. Este programa foi constituído com a missão de disponibilizar práticas educacionais que

atendessem trabalhadores e trabalhadoras que vivem do campo, além de oportunizar a formação de profissionais que viriam a contribuir, cada vez mais com a Educação do Campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária se torna uma organização política, na qual por meio do Estado Nacional foram implantadas diversas entidades voltadas para o seguimento Educação do campo. Buscando alcançar melhores índices em torno da educação básica e tendo como principal função proporcionar a aproximação das experiências do campo à cultura do saber escolar, levantando a bandeira dos povos do meio rural e priorizando discussões e melhorias para a educação de jovens e adultos do campo. Além de elencar o contexto dos conflitos de classes presenciados nas complexidades das relações sociais do meio rural.

Dessa forma, destacamos que os cursos desenvolvidos pelo programa, se encontram sobre a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e possuem como competências: colaborar e garantir uma educação formal e social com o meio rural, além de, oportunizar reivindicações, reflexões e decisões importantes em prol da luta, por uma educação do campo e luta pela terra. O programa está presente em todo o Brasil e vem contribuindo para a articulação entre o alcance das melhorias em diversas escolas do campo e a intensificação das lutas sociais concernentes ao meio rural. Sobre a articulação entre o PRONERA e a Educação no Campo, Valeria Rodrigues sinaliza que:

A Educação do Campo se constitui e se afirma como uma importante frente de lutas com o Estado, ao mesmo tempo em que se coloca ao lado deste, e caminha por dentro das instâncias governamentais, como no caso do PRONERA, política pública marcada pela forte contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação do direito à educação, numa esfera tensa, em que o dissenso é molaque impulsiona as tensões ideológicas, políticas e jurídicas. Suas práticas e as reflexões teóricas produzidas a partir das suas experiências, exitosas mesmo quando ceifadas de dificuldades no ainda tortuoso caminho da Educação do Campo, seguem balizando e sendo balizadas pela pedagogia dos movimentos (RODRIGUES, 2014, p. 74).

Rodrigues (2014) esclarece que o programa torna-se uma conquista enriquecedora para a configuração entre teoria e prática da Educação do Campo. A autora sinaliza também para a pedagogia dos movimentos, priorizando a construção do debate em torno de uma educação diferenciada e voltada para as experiências dos trabalhadores rurais e as lutas camponesas, articuladas sobre a égide do paradigma da educação do campo. Dessa maneira, a participação do PRONERA no contexto dos conflitos sociais, propiciará inúmeras experiências em torno do meio rural e das práticas pedagógicas, enquanto efetivação das políticas públicas dirigidas para a Educação do Campo. Nesse sentido, a existência desse programa se tornou fundamental para a fixação da pedagogia dos movimentos e da própria Educação do Campo.

Dessa forma, as lutas sociais inqueridas no PRONERA destinam-se para os diversos grupos sociais que vivem no campo e, constantemente, convivem com a disputa infindável pela defesa dos seus espaços. Os sujeitos que geram esses embates surgem a partir das investidas realizadas com foco no produtivismo e trabalho agropecuário. Múltiplos movimentos, surgem ancorados a partir do escopo legal e educacional do projeto PRONERA, como é o caso das Escolas Família Agrícola (EFAs).

Essas instituições estão localizadas, na maioria das vezes, em áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão (ASSEMA) e seus aspectos singulares se constroem a partir de estratégias da organização social, as quais são sustentadas por lideranças políticas, pesquisadores (as), comunidades de bases, igreja católica católicas e vários outros órgãos envolvidos nas dinâmicas de assistência, preparação e estímulo, realizando o movimento de resistência contra as diversas forças hegemônicas geradas pelo capital.

As Escolas Famílias Agrícola surgem ainda na abordagem sobre Educação do Campo e realizam o percurso direcionado a partir de práticas educativas que contemplem o ensino formal e as experiências do campo, conhecidas como práticas pedagógicas de alternância. Esses espaços se caracterizam como formadores coletivos de assentados, assentadas, educadoras e educadores, buscando por meio da atuação de todos, construir um ensino democrático, garantindo assim políticas públicas que potencializem os direitos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do Maranhão.

3.3 A prática da didactologia da alternância: caracterizando as práticas educacionais presentes nas Escolas Família Agrícola

A didactologia ou como é usualmente utilizada, a Pedagogia da Alternância, constitui a estrutura fundamental do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido nas Escolas Família Agrícola. Essa prática pedagógica prioriza a experiência dos alunos, adquiridas, essencialmente, no campo. Essa práxis se desenvolve a partir da relação entre o convívio dos alunos que residem no meio rural, com suas múltiplas realidades de trabalho voltadas para o campo, proporcionando uma constante troca de saberes, através da interação entre o espaço familiar, o ofício e a Escola Família Agrícola.

Tal pedagogia, diante da fragmentação das práticas educacionais, promove um movimento progressivo na aquisição do conhecimento e no estudo sobre o campo, levando em

conta também que o jovem evolui, seu centro de interesse aumenta, sua capacidade ou responsabilidade, o que amplia sua maturidade e afirma-se gradativamente. (BORGES, 2012). Por conseguinte, ela faz parte de um agrupamento de experiências educativas, desenvolvidas pelos sujeitos fixados no meio rural, uma vez que a modalidade de pedagogia da alternância ou ensino diferenciado, foi pensada como modelo educacional peculiar, direcionada estritamente aos filhos e filhas destes trabalhadores do campo. Sua idealização surge no período concernente ao final do século XX, se configurando como essencialmente importante para o desenvolvimento social e técnico – científico dos jovens e adultos do campo.

A partir da leitura dos cadernos temáticos sobre **“Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo”**, percebemos que as EFAs recebem múltiplas críticas positivas e tornam-se uma das conquistas mais vitoriosas no âmbito da Educação do Campo. Especificamente no caderno temático V, intitulado de “Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia” desenvolvido pela autora Edjane de Souza Andrade e Gilmar dos Santos Andrade, identificamos alguns elementos que contribuem para a sistematização e socialização das experiências sociais, desenvolvidas no ambiente das Escolas Família Agrícola. O referido texto trata especialmente sobre as características dessas instituições, elencando seus desdobramentos e pontuando suas condições que auxiliaram na construção da ideia relacionada à Escola Família Agrícola. De acordo com Andrade e Andrade (2012):

Inicialmente é importante afirmar que as EFAs não são homogêneas no que concernem às práticas pedagógicas. Existe uma grande diversidade de experiências. As EFAs surgem a partir de demandas concretas nas mais variadas realidades, contudo, existem elementos comuns que as identificam. De acordo com Calvo (1999, p. 17) as características das EFAs são: 1º) uma metodologia pautada no princípio da alternância que integra o meio socioprofissional (família/comunidade) e o centro escolar; 2º) uma associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, de gestão etc.; 3º) a educação e a formação integral da pessoa e finalmente, 4º) o desenvolvimento do meio local através da formação de seus próprios atores. Essas características são consideradas condição sine qua non das EFAs. E, é a partir desses elementos comuns que buscaremos expor balizas constitutivas da pedagogia da alternância e da EFAs (Andrade e Andrade, 2012 p. 62).

A organização didática traçada pelo advento da prática pedagógica da alternância, se torna uma caminhada fértil no âmbito do processo educativo das EFAs (ANDRADE, 2012). Contudo, em primeira instância, a formação social dos homens e mulheres e respectivamente seus descendentes, caracteriza-se em suas demais dimensões, uma forma de contribuir com as constantes lutas históricas dos agentes sociais, em prol da Educação do/no Campo. Essas experiências obtiveram muitos êxitos, em contrapartida, essa perspectiva correlacionada ao ensino diferenciado, superou os desafios em torno do individualismo, da desesperança, do desajustamento e, por fim, escancarou os problemas existenciais, oriundos de um ponto de vista

fragmentado e arcaico do conhecimento construído na década de 1960. Neste mesmo contexto, visualizou-se a conquista/inclusão de políticas públicas aos/às jovens que viviam do/no campo.

Todavia, não podemos deixar de pontuar a importância do surgimento dessa prática pedagógica, lembrando que este projeto educacional baliza a propagação de um jeito novo de se ensinar, ou seja, uma educação transformadora de cunho social. O percurso de configuração do saber, apreendido a partir das práticas utilizadas pela Pedagogia da Alternância e sua perspectiva de ensino diferenciado, alternando o tempo e a localidade de formação, possui cerca de 91 anos de trabalho.

Desse modo, a partir das análises realizadas por meio das leituras em torno da bibliografia levantada sobre o tema, pontuamos o início da utilização dessa experiência na década de 1930, especificamente nas zonas rurais concentradas no território francês, configuradas por meio da criação das “Maison Familiale Rurale”, traduzido para o português-Brasil como “Casa Familiar Rural” (MFR). Vale ressaltar que a “Maison Familiale Rurale” prospera sobre o contexto do catolicismo social e é propalada por todos os continentes a partir das condições geradas pelo progresso social e o movimento sindicalista agrícola (PINTO E GERMANI, 2013).

Conforme explica Silva (2015), os precedentes que caracterizam o trajeto de configuração da “Maison”, referencia-se a um grupo seletivo de estudantes masculinos, que se reuniam no período de uma semana, em um ambiente propício para o ensino/aprendizagem, com o objetivo de interagir sobre as experiências adquiridas no decorrer do trabalho no campo e se debruçar sobre o pensamento social formatado e disponibilizado pela Igreja Católica. Conforme aponta Gimonet (2007, apud Silva, 2015), após a formação deste primeiro grupo e do avanço considerado e positivo deste movimento social educativo deu-se continuidade ao projeto e um segundo grupo, composto por 15 homens jovens, que tiveram acesso a esta formação diferencial. Com o passar dos anos foi necessário ampliar a estrutura dessa experiência, expandindo para um número maior de filhos, configurando simultaneamente com as atividades institucionais desenvolvidas pela “Maison Familiale Rurale”. Segundo as contribuições de Andrade e Andrade (2012), sobre o contexto social vivenciado pela Europa e o início da pedagogia da Alternância no Brasil:

A Europa, nesse período pós 1ª guerra mundial, vivia uma efervescência de pensamentos liberais, socialistas, nacionalista e social cristão. Os sujeitos sociais, camponeses e as lideranças dos movimentos estavam diretamente ligadas com o pensamento social e às propostas da democracia Cristã. Nesse período houve uma grande contribuição dos setores progressistas da Igreja Católica na construção das MFR. Não apenas porque a primeira MFR teve apoio do padre Abbé Granereau, mais principalmente pela influência que o pensamento social da igreja exerceu na formação

de organizações camponesas e na formação de lideranças. Essa influência da igreja é também determinante no surgimento da EFAs no Brasil, no período entre 1960 e 1970 (Andrade e Andrade, 2012, p. 64).

Todavia, o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância no Brasil, na segunda metade da década 1960, remete ao período correspondente ao ápice da Ditadura Militar, momento no qual os espaços rurais transitam por constante abandono por parte do governo. Para o campo, neste período, eram direcionadas as investidas da considerável produção de bens agrícolas, sob os moldes da agricultura patronal. As atividades econômicas desenvolvidas no campo, neste contexto, estavam pautadas na organização da monocultura e na exportação para o mercado externo, o campo estava acorrentado com as elaboradas sofisticadas tecnológicas, que se constituíam a partir da campanha relacionada à modernização conservadora.

No entanto, ainda pontuando sobre a ramificação da Pedagogia da Alternância no Brasil, ressaltamos a importância do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), realizado na década de 1968, no estado do Espírito Santo. Esse movimento foi classificado como o marco histórico da atuação das políticas educacionais da Pedagogia da Alternância no campo brasileiro. Posteriormente, esse movimento recebe a missão de coordenar os movimentos sociais educativos em torno das Escolas Família Agrícola no Brasil. Em 1970 é instituído como entidade defensora das lutas e dos direitos das EFAs. Segundo os livros de história, o MEPES era coordenado por padre Humberto Pietro, grande sacerdote jesuíta de Anchieta-ES.

Partindo das experiências construídas pelo MEPES, oriundas do estado do Espírito Santo, percebemos a articulação dessas práticas se expandindo, em grande parte dos estados brasileiros e desenvolvendo sua dinâmica em diferentes centros de formação. Ressaltamos que esta perspectiva correlacionada à Pedagogia da Alternância é desenvolvida e defendida por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), pela organização da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR) e ainda integra a participação do PROJOVEM como entidades mantenedoras e propulsoras dessa prática por todo o Brasil. Outras experiências também são válidas, como por exemplo, a utilização de algumas siglas popularmente conhecidas como Escolas Família Agrícola (EFA's), dentre outras, a exemplo a Casa Familiar Agrícola (CFR) e as Escolas Comunitárias Rurais (ECOR).

Essas organizações foram criadas no decorrer da trajetória de configuração dos movimentos sociais educativos, e atuam na sociedade, assistindo a milhares de famílias e comunidades pertencentes aos espaços rurais do Brasil. Esses centros disponibilizam para essas

famílias, formação continuada, transitando entre os caminhos da prática e da teoria. Estes espaços de formação social do campo, disponibilizam para os trabalhadores rurais e seus filhos uma estrutura de ensino voltada para a formação, a partir de uma educação diferenciada (SILVA, 2015), de sujeitos críticos e qualificados, sempre partindo das reflexões em torno da luta e do trabalho na terra.

Nos debruçamos sobre os estudos relacionados ao meio rural como algo singular ao processo educacional desenvolvido nas Escolas Família Agrícola, pontuando a utilização da Pedagogia da Alternância e disponibilizando uma educação diferenciada como prática característica dessas escolas. Nessa perspectiva, algumas considerações sobre as questões relacionadas a questões de gênero tornam-se necessárias para o bom desenvolvimento do trabalho. Originalmente, as primeiras turmas das Casas Familiares Rurais (CRF's) eram compostas apenas pelos filhos dos camponeses franceses, levantando-se questionamentos sobre a presença restrita do sexo masculino nessas casas, o que pode ser relacionado com o caráterístico e centrado poder paternalista engendrado nesta sociedade. Segundo Silva (2015), os quadros de funcionários dessas casas de ensino eram compostos apenas pela figura masculina, chamados de monitores e sua assessoria partia do posicionamento dos padres responsáveis por estes locais.

É perceptível que homens e mulheres travaram constantes lutas em prol da luta pela terra, ocupadas anteriormente no início do processo de grilagem, por meio dos intensos processos migratórios de sujeitos que rumavam em busca da sobrevivência e na tentativa de escapar das mazelas que assolavam constantemente a vida desses trabalhadores e trabalhadoras. Destacamos a participação das quebradeiras de coco babaçu, empenhadas também, no processo das constantes lutas pela terra e pelo acesso aos babaçuais sua atuação nas lutas pela Educação no Campo, mas, seguindo o modelo das primeiras turmas das Casas Familiar Rural, no Brasil e na região do Médio Mearim, por muito tempo não foi diferente. Essas escolas, por um longo período, foram basicamente formadas por homens, filhos de trabalhadores rurais. Conforme sinaliza Souza, Vergutz e Costa (2017), sobre a restrição da presença das filhas do campo nas Escolas Família Agrícola:

As percepções das famílias e das jovens refletem o imaginário sociocultural construído historicamente pela humanidade sobre as mulheres. Ou seja, a mulher é compreendida apenas no aspecto biológico e fisiológico, na perspectiva sexual, com comportamentos predestinados e naturalizados a partir de uma condição moral. E outro aspecto relacionado à desvalorização do trabalho feminino, no contexto da agricultura e da sua sabedoria, é a conotação do trabalho feminino como “ocupação” ou como complementaridade, menos valorizados socialmente para o mercado e sendo, portanto, caracterizado como ajuda já que o conceito de trabalho socialmente relaciona-se aos aspectos da produção, com geração direta de renda e, dessa forma, os cuidados da vida humana, de pequenos animais, de plantas medicinais, entre outros aparecem pela aparência da ajuda e do apoio (SOUZA; VERGUTZ; COSTA; 2017,

p. 115).

De acordo com Souza, Vergutz, Costa (2017), devemos levar em consideração contexto relacionado a hierárquica ordem moral apreendida pelos camponeses, por meio das instruções determinadas pela Igreja Católica. Essa hierarquia está personificada na figura do marido/pai, a qual exerce bastante autoridade diante das diversas estruturas reconhecidas institucionalmente. Tal aspecto desenvolve um papel social central na conduta familiar, na qual, essa autoridade, personificada no pai e provedor da família é passada para os filhos homens, deliberando vantagens a esses filhos e direcionando a autoridade familiar posteriormente à figura masculina, sem dar espaço ou oportunidade à figura feminina.

Essa perspectiva começou a mudar a partir do momento que o imaginário social² erguido pela história ao longo dos períodos, em torno da figura feminina, começou a ser desconstruído, ao ser reconfigurado para a ideia da mulher frágil e sem habilidades para o trabalho e o fadonho do campo. Essas lutas só foram possíveis graças aos movimentos sociais, que levantaram inúmeras mobilizações, debates e encontros nas esferas nacionais, estaduais e municipais.

Sotili, Bernart (2015) apontam para as contribuições do movimento das mulheres camponesas. Organização social feminina que teve sua articulação realizada na década de 80. Segundo a autora, a primeira reunião desse movimento ocorreu no dia 01 de maio de 1983, na cidade de Chapecó-SC, distrito de Itaberaba. Nesta reunião, foram construídos diversos debates em torno da temática relacionada à discriminação feminina e a considerável desigualdade entre homens e mulheres do campo, problematizando a presença feminina⁶ na educação campesina.

No entanto, foi através de uma árdua luta, que as jovens camponesas puderam ter o direito e reconhecimento de poder frequentar os espaços escolares. No trecho a seguir, Sotili (2015) descreve um pouco sobre a finalidade do Movimento das Mulheres Camponesas (MMC).

O MMC, busca a permanente formação das mulheres e assim constroem sua autonomia na busca de direitos e hoje lutam pelo direito de estudar, participação da mulher na política e de uma alimentação saudável, produzir para a vida em defesa da vida do planeta e das pessoas. As mulheres sempre lutaram e foram corajosas, temos exemplos de muitas lutadoras que deram a vida nas lutas pelos direitos de todas (os) (SOTILI, BERNARTT, 2015, p. 26).

⁶ Utilizamos o conceito de imaginário social, idealizado por Sandra Pesavento, para compreender as múltiplas ideais e representações coletivas que ressignificam o real em um universo sensível e simbólico. Concebido pelos atores sociais que compõem por meio de suas narrativas os aspectos sociais, políticos e culturais dos espaços maranhenses. “A concepção do imaginário como função criadora, se constrói pela via simbólica, que expressa a vontade de construir o real num universo paralelo de sinais. A noção de símbolo é, pois, central e se encontra ligada à de representação”. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.15, n.29, p. 21, 1995. PESAVENTO, Sandra Jathay

Partindo das discussões em torno da não participação da figura feminina nas décadas que retratam o início da “Casa Familiar Rural”, podemos adentrar no debate em torno da movimentação social concernente ao espaço social da família. Para a Pedagogia da Alternância, a família se torna o espaço essencial de interação social, além de desempenhar um importante papel no processo das trocas de saberes e no percurso metodológico do ensinar e aprender. Em concordância com as ideias de Souza, Vergutz, Costa (2017), definir o conceito de família faz menção a:

Lembrar que as análises do conceito de família no Estado Moderno procuram defini-lo como a coerência cultural e social interna de uma sociedade, cheia de normas e valores que governam as pessoas e as instituições. E a função da família é uma certa mediação da interação social, uma vez que divulgam valores das relações de homens e mulheres. Além das escolas, as igrejas e famílias funcionam como essa referência das relações sociais, mesmo com os indícios de crises enfrentadas (Souza, Vergutz, Costa, 2017, p. 115).

As práticas correlacionadas à Pedagogia da Alternância buscam dividir as atividades educacionais dos alunos e alunas, em intervalos quinzenais. Esta prática concretiza-se por meio da integração socioprofissional entre a família/comunidade e o espaço escolar. Dessa forma, os jovens passavam períodos de 15 dias de formação no seio da família, vivenciando o cotidiano de trabalho no campo compartilhado por seus pais e aplicando os conhecimentos aprendidos nos centros escolares com a Família e Comunidades as quais estes jovens estão inseridos, construindo um caminho de interação entre os saberes adquiridos no cotidiano familiar com o processo de aprendizagem na Escola Família Agrícola e vice-versa, assim, traçando uma ponte entre teoria/prática e instrumentação pedagógica. Direcionando à família o acompanhamento dos valores e da autogestão, e trazendo como função da escola, parte da avaliação do processo educativo do(a) filho(a), bem como colaborar na elaboração do Plano de Estudo, aplicado no tempo vivenciado em família.

Os outros 15 dias de formação se apresentam na escola, favorecido pelo internato que possibilita a valorização dos princípios humanos, além da consolidação de hábitos sociais, superação do individualismo por meio do trabalho coletivo e experiência em grupo, bem como a garantia de uma formação global partindo das reflexões e análises construídas em conjunto com a própria realidade do/a jovem camponês/a, pareada com as experiências rurais dos/as demais colegas de campo. Conforme Alves (2012):

A maioria dos alunos vem de famílias de agricultores familiares rurais que valorizam o trabalho da Escola, principalmente pelo curso profissionalizante que leva informações relevantes para toda família, como também pela “semana inversa”, uma característica da Pedagogia da Alternância. A semana inversa possibilita a manutenção do trabalho do estudante junto à sua família, na semana em que não está

na escola. Além disso, a Escola amplia a possibilidade de ampliação do mercado de trabalho, após a formação, uma vez que vivem em meio repleto de possibilidades, tanto no campo agropecuário, como em outras atividades que estão crescendo na região, em virtude da expansão urbana que já se faz presente de forma significativa (ALVES, 2011, p. 61).

Dessa maneira, por meio da utilização das práticas concernentes à Pedagogia da Alternância, busca-se construir uma experiência, partindo da teoria em consonância com a prática. Esta experiência enriquece o desenvolvimento do ensino e reconfigura as práticas escolares, vencendo a arcaica política de Ensino Agrícola, que por muito tempo fora instituída na estrutura educacional do meio rural, concatenando as experiências aprendidas no campo com o Ensino Fundamental e Médio. Essa conquista dos movimentos sociais educativos se entrelaça a uma sistemática progressiva e representativa, no sentido concernente ao avanço e à garantia de uma educação motivadora, inovadora e participativa (MORO, 2015). Sobre o tempo e espaço de formação educacional distintos e interativos, estes são constituídos estrategicamente pelos instrumentos pedagógicos relacionados à situação predominante do/no campo (PACHECO E SIMONINI, 2016).

Nesse sentido, a Pedagogia da Alternância se torna parte integrante do percurso metodológico inserido no decorrer do processo de aprendizagem das Escolas Família Agrícola. A alternância mantém estreita ligação com a articulação entre o tempo e o espaço do ensino/aprendizagem dos jovens camponeses. Isso torna os períodos vivenciados com a família, extremamente importantes, no que se refere às experiências adquiridas na prática, uma vez que o espaço escolar se caracteriza como o ambiente da teoria e do conhecimento científico, confabulando com a interação necessária, que formaliza o saber escolar pelo viés da experiência familiar. As especificidades e o destaque que se apresentam a partir da Pedagogia da Alternância, segundo Moro (2015):

Uma forma de apresentar a Pedagogia da Alternância é destacar que ela parte da experiência do tempo e do espaço, do alternar o diferente, situar o indivíduo ante as diferentes relações, finalidades, objetivos, modos de pensar, espaços e tempos que permeiam a sociedade. É nessa diversidade que a educação se projeta como um elemento de relevante importância e o sistema da alternância contribui para facilitar a compreensão das mudanças, modificar os processos sociais, bem como acelerar a capacidade de adequação e atuação nos territórios diversos (MORO, 2015, p.111).

Como já foi mencionado, a Pedagogia da Alternância caracteriza-se por meio das práticas desenvolvidas nas Escolas Família Agrícola, auxiliando na modificação das estruturas educacionais e tornando o acesso dos filhos e filhas dos trabalhadores rurais a uma educação mais democrática e qualitativa. Para o bom desenvolvimento dessas práticas a efetivação do

processo de ensino-aprendizagem, as Escolas Família Agrícola dispõem de alguns elementos pedagógicos, inseridos em um plano de formação diferenciada construída no campo da Pedagogia da Alternância.

A organização desses elementos de instrução pedagógica, segundo Souza, Vergutz, Costa (2017), divide-se em quatro grupos distintos de classificação. O grupo de instrumentos e atividades de pesquisa compreende os seguintes elementos: plano de estudo (P.E), folha de Observação (FO), caderno da realidade e estágio. No grupo dos instrumentos e atividades de comunicação e relação, estão inseridos os elementos: colocação em comum (CC), tutoriais, caderno de acampamento de alternância (CA), visita à família e comunidade, estágio de vivência e envio.

Ao grupo dos instrumentos didáticos – pedagógicos inserimos as atividades relacionadas a: visitas e viagens de estudo, serões de troca de saberes, atividades de retorno e o projeto profissional jovem (PPJ). Para o grupo relacionado aos elementos das avaliações, mencionamos as atividades de formação continuada e mapeamento dos objetivos dos alunos em relação à vida acadêmica. No quadro seguinte buscamos descrever um pouco mais sobre os elementos concernentes à Pedagogia da Alternância e seus principais objetivos no âmbito do processo de orientação e construção das aulas nas Escolas Família Agrícola:

Tabela 01 – Instrumental organizacional da Pedagogia da Alternância

Instrumental organizacional da Pedagogia da Alternância	
Plano de Estudo	É o elemento que configura o percurso da construção de temas e as abordagens metodológicas da Pedagogia da Alternância. É o elemento que dará origem às diversas temáticas que serão aplicadas entre a escola e a família (comunidade do aluno), e o elemento que dá origem aos próximos elementos. É a parte que trata especificamente da teoria, construindo os argumentos e as ideias que vão aproximar o conhecimento popular dos saberes científicos.
Caderno da Realidade	Este elemento desenvolve a função fundamental de manter registrado todo o histórico do aluno. É o caderno que o aluno tem que escrever todos os acontecimentos do seu cotidiano, serve basicamente como um diário e desenvolve nos alunos, destas instituições, a possibilidade de construção das redações que eles utilizarão na hora dos estudos de casos. Neste elemento os alunos também escrevem suas sínteses, redações e como foi desenvolvida as atividades propostas pelo plano de estudo.
Projeto Pessoal Profissional	No processo de desenvolvimento das atividades na escola, o aluno(a) irá construir um projeto relacionado a sua vida. Nessa proposta, ele terá que demonstrar suas metas em relação aos estudos, pontuando seus sonhos e inseguranças. No término das disciplinas do curso, esse aluno terá que produzir o trabalho de conclusão de curso, que o ajudará na hora da escrita, pois o trabalho monográfico requer intensas práticas de leituras e escrita, além de despertar a atenção desses alunos(a) para a iniciação à pesquisa. Por fim, não menos importante, a função deste elemento é introduzir este aluno(a) ao mundo da pesquisa sem que ele perca a concepção de uma vida saudável. Ao final do curso o aluno(a) apresenta para os monitores, os resultados alcançados na sua pesquisa.

Caderno de Acompanhamento	Meio pelo qual o aluno(a) descreve todas as experiências apreendidas nos períodos que esteve em sua família/comunidade, além de registrar todas as experiências adquiridas no espaço escolar. Desenvolvendo a função conectiva entre as atividades desenvolvidas no espaço família/comunidade com a escola, favorecendo a construção do diálogo entre as aprendizagens adquiridas entre ambos os espaços.
Serões	Configura-se como momentos de reflexões e acontecem no turno da noite. Seu desenvolvimento se dá por meio de manifestações artísticas, lazer, apresentações culturais, debates em torno de algum tema específico e questionamentos que possibilitam o desenvolvimento dos alunos(as). Vale ressaltar que esses momentos são organizados pelos alunos sob orientação do monitor responsável, e se configura como momentos de compartilhamento das experiências.
Visitas e Viagens de Estudo e Ruínas às Famílias	Esta etapa está correlacionada ao trabalho de campo, realizando um processo de deslocar-se para o meio rural e social dos alunos. Essas viagens ou visitas semestrais (o tempo de intervalo entre uma visita e outra fica a cargo do aluno(a) e do monitor(a)), buscam mapear as realidades cotidianas desses alunos(as), e a partir daí auxiliar a problematização realizada pelo aluno(a), sobre as realidades diferentes da sua. Esta etapa também busca a realização de troca de experiências desses alunos com outras comunidades, motivado pelo Plano de Estudo e construindo uma ponte com os temas das disciplinas. Este momento possibilita ao monitor conhecer a realidade de seus alunos(as), observando os aspectos sociofamiliar dos alunos e debatendo junto da família do mesmo sobre como anda o desenvolvimento deste aluno(a), nos aspectos culturais, sociais e educacionais. É o momento de troca de experiências e favorecimento do processo de crescimento social do aluno(a).
Curso e Palestra	São exercícios extracurriculares que buscam despertar (as) alunos(as) a assimilação de novas abordagens, enriquecendo o processo de ensino – aprendizagem. São atividades desenvolvidas dentro da perspectiva dos temas compostos no Plano de Estudo e configuram-se como um aperfeiçoamento do saber aprendido nos espaços escolares.
Estágio	Este elemento parte basicamente da perspectiva do estudo que o jovem ou a jovem está pesquisando, no qual o monitor sempre acompanha o aluno no decorrer desse processo. Neste momento, o aluno entra em contato direto com seu objeto de estudo, buscando aperfeiçoar e oportunizar seu desenvolvimento no meio profissional. Tal mediação tem como base a Pedagogia da Alternância, ou seja, propicia ao aluno a possibilidade do contato com realidades adversas a sua, experienciando novas práticas e reconstruindo sua forma de pensar.
Colocação em comum	Este elemento refere-se ao momento de reflexão em torno de algumas questões pontuadas no Plano de Estudos. É o momento que os alunos(as) narram sobre suas diferentes realidades, havendo uma troca enriquecedora de experiências. Este momento é fundamental para o monitor organizar suas disciplinas, pois, a partir dessas narrativas construídas pelos momentos de reflexões, o monitor e o aluno(a) assimilam uma nova perspectiva sobre suas vidas.
Atividade de Retorno	Aqui acontece o momento no qual o aluno(a) socializa com os demais, suas experiências, com base nos resultados concernentes às atividades aplicadas na família/comunidade de origem de cada um(a). Todos os elementos passam pelos objetivos e temas propostos no Plano de estudo individual de cada aluno.
Avaliações	Este ciclo está correlacionado ao processo de avaliação desses alunos é realizado de forma dinâmica, participativa e coletiva. Esse elemento envolve a participação do próprio aluno, da escola, da família/comunidade, um diálogo construído em torno de diversas dimensões dos elementos pedagógicos pontuados até aqui. A construção do perfil desses alunos(as) dar-se-á tanto pela avaliação das ações interna da escola, quanto pelo posicionamento do aluno(a) fora do ambiente escolar. Por isso, a importância das visitas do monitor(a) à família deste aluno(a), mapeando o processo de crescimento educacional e social desses alunos(as), justamente para a construção dos momentos de avaliação.

Fonte: Silva, 2015, p. 45.

Os elementos pedagógicos descritos no quadro anterior fazem parte de uma rede de perspectiva educativa que tem como objetivo, efetivar por meio das práticas de alternâncias, o desenvolvimento profissional e educacional dos filhos e filhas dos trabalhadores do campo. Dentre esses elementos de instrução pedagógica, destacamos a importância do Plano de Estudo, que no decorrer da configuração das Escolas Família Agrícola no Brasil, torna-se o elemento chave para a construção das demais instrumentações pedagógicas referentes à Educação do Campo. O Plano de Estudo é construído logo após a realização de uma análise dos possíveis temas que serão discutidos no decorrer do ano letivo.

Percebemos a participação da comunidade no percurso de construção do Plano de Estudo. Esta atuação visa proporcionar aos programas de formação das EFA's, sua experiência mais sublime, voltada para o misto da realidade dos estudantes com os espaços escolares. Esta perspectiva proporciona também a interação social entre os alunos com outros alunos residentes do campo, auxiliando na construção e interação com as atividades escolares. Conforme afirma Pinto, Germani (2013):

O segundo meio apresentado dentre os princípios é a Pedagogia da Alternância. Esta possui diversos elementos, sendo o mais importante o Plano de Estudo (PE), que é elaborado a partir de um diagnóstico participativo que integra a comunidade no levantamento de temas norteadores que deverão ser trabalhados ao longo do ano letivo, sendo estes diferentes conforme o ano escolar, pois constitui um programa de formação. Este instrumento permite que os sujeitos do campo construam e interajam com as atividades escolares. O Plano de Estudo parece, desta forma, apresentar elementos para uma educação que esteja ligada à realidade dos estudantes, que proporcione a conscientização destes e, contudo, que forme indivíduos críticos para a sua transformação (PINTO, GERMANI, 2013, p. 10).

Ressaltamos que os instrumentos pedagógicos possuem algumas perspectivas que também contribuem com os princípios relacionados à estrutura das Escolas Família Agrícola, reforçando a intenção de aproximar o ensino da sala de aula (educação científica) com a realidade e experiência do campo (ensino que parte do popular). De forma integral, as Escolas Família Agrícolas desempenham um movimento socioeducativo, pensado para a formação continuada dos sujeitos do campo.

Os alunos dessas instituições são conscientes da sua factual realidade e são incentivados a desenvolver um percurso de vida balizado na transformação social, além de executar múltiplas mudanças no seu espaço familiar de moradia, direcionando substanciais renovações sociais e compartilhando por meio da pedagogia da alternância verdadeiras mudanças de pensamento no meio rural. Esta perspectiva se configura na formação autogestionária dos alunos e alunas que compõem as práticas sociais dos movimentos pedagógicos concernentes ao processo de ensino - aprendizagem desenvolvidos nas Escolas

Família Agrícola.

3.4 Ações educativas das Escolas Família Agrícola localizadas na região do Médio Mearim

No decorrer dessa pesquisa torna-se de suma importância, compreender a trajetória realizada pelas Escolas Família Agrícola construídas na região do Médio

Mearim, por meio do mapeamento das múltiplas localidades onde estas instituições foram erguidas, elencando sua influência entre as décadas de 1980 a 1990, uma vez que este período, segundo a historiografia brasileira, é marcado pela significativa luta pela terra e pelos embates sociais em prol de uma educação qualitativa para o campo.

As Escolas Família Agrícola se constituem na região a partir da prática educacional que é referenciada como Pedagogia da Alternância e partem de um modelo que exerce influências exitosas em diversas escolas pelo mundo. No entanto, essas escolas são concebidas como equipamentos que ressignificam a realidade de diversos trabalhadores rurais da região em estudo. Esses elementos personificam os conceitos desenvolvidos por intermédio do intenso processo da luta pela terra. Simultaneamente a reflexão em torno da presença das EFA's no Médio Mearim, desperta-nos a curiosidade em tentar compreender a caracterização das relações entre algumas categorias que fazem menção a realidade social dos diversos alunos e alunas residentes do campo. A estes espaços interativos são incumbidos a função relacionada ao processo formativo diferenciado, através da alternância de espaços e tempo.

Ainda assim, a configuração de uma escola Família Agrícola está pautada no desenvolvimento de um ensino distinto dos aprendidos nas escolas tradicionais e na grade curricular presenciada nas escolas da zona urbana. Ela é definida, portanto, como uma escola que transcende as expectativas do conhecimento científico, trilhando um caminho acerca das políticas sociais, promovendo uma formação incutida no debate do cotidiano rural e familiar/comunidade dos alunos e alunas.

Nesses espaços irrigados de possibilidades, buscamos refletir sobre o contexto social do processo de construção das Escolas Família Agrícola, onde os alunos desenvolvem seus saberes e aplicam suas descobertas apreendidas na comunidade e no seio familiar. Conceituando esses espaços, nos debruçamos sobre a importância das categorias institucionais e popular, configurada pelo grupo família e comunidade. Segundo Pacheco e Simonini (2016):

A proposta das Escolas Famílias Agrícolas, construídas em coletivo com diferentes grupos e movimentos sociais, foi a de trabalhar com os jovens por meio de uma perspectiva de formação integral, no que diz respeito não só ao aprendizado de conhecimentos técnico-científicos, mas também enquanto sujeitos sociais. Dessa forma, mais do que somente trabalhar conteúdos disciplinares, a escola pretendia uma formação para a vida em comunidade e para a inserção da juventude nas questões cotidianas e de uma maneira coletivamente organizada (Pacheco e Simonini, 2016, p. 298).

Indubitavelmente, o trecho acima sinaliza para o papel essencial desempenhado pela Escola Família Agrícola para o meio rural. A comunidade e a família se tornam responsáveis pela formação desses jovens, enquanto sujeitos sociais. Vale ressaltar que para além da formação tradicional, a partir da ministração dos conhecimentos básicos, desenvolvidos pelas disciplinas, esta modalidade, configurada por meio da pedagogia da alternância, busca desenvolver nesses jovens, comportamentos correlacionados a participação ativa na formação do conhecimento social e posicionamento crítico, se posicionando como resistência diante das injustiças dirigidas contra eles e seus espaços de moradia.

Voltando nossos olhares para os motivos da criação das EFA's, especificamente na região do Médio Mearim, múltiplos contextos culminam para a criação desses espaços na região em estudo. As EFA's da região do Médio Mearim, de modo geral, foram idealizadas por meio do engajamento dos trabalhadores do campo junto das quebradeiras de coco babaçu com o apoio essencial da Igreja Católica. Ressaltamos a importância das ações dos franciscanos e os projetos implementados por eles em prol da luta contra expulsão de camponeses da região do Médio Mearim. Em vista disso, a relação da Igreja Católica com os trabalhadores e trabalhadoras do campo, oportunizou múltiplos processos voltados para a garantia dos direitos de propriedade e cultivo das terras ocupadas por estes trabalhadores. Conforme enfatiza Lima (2018):

Algumas medidas de assistência a posseiros e lavradores foram: a criação e/ou implementação de projetos e entidades tais como: "Assistência Jurídica aos Lavradores" (AJULAV), que tinha como principal objetivo o acompanhamento e aconselhamento aos posseiros; a Romaria da Terra, luta pela Reforma Agrária, criação de Escolas Família Agrícola (EFA's), Animação dos Cristãos no meio Rural do Brasil (ACR), Comissão Pastoral da Terra (CPT), dentre outras ações.

Por meio da análise do trecho acima citado, chegamos a reflexão do objetivo desses projetos, a partir da prestação de assistência e preparação política dos camponeses que se encontravam em meio ao contexto de intensos conflitos agrários. Os grandes latifundiários e as multinacionais em consonância com o Estado, acabaram confeccionando diversas estratégias em prol das constantes investidas relacionadas a expulsão dos camponeses das férteis terras que eles se fixaram, em prol de utilizá-las para fins produtivos, por meio da plantação de monocultura

e o extrativismo do coco babaçu. Diante deste problema social, correlacionado aos conflitos agrários experienciados na região do Médio Mearim, ambos os personagens, posseiros e grileiros, utilizam-se de manifestações estratégicas particulares para reivindicar as terras da região do Médio Mearim (LIMA, 2018).

Entre os anos de 1980 e 1990, a Igreja Católica e seus agentes sociais buscam confeccionar diversos projetos e movimentos de luta contra as constantes lutas violentas presenciadas no campo das lutas agrárias na região do Médio Mearim. Lima (2018) pontua a construção de Escolas Família Agrícola, nesta localidade, a partir da articulação entre a Diocese, localizada na cidade de Bacabal -MA e a Igreja Franciscana. Segundo Lima (2018):

Dentre os projetos implementados pela diocese e os franciscanos na região do Médio Mearim, destaca-se as Escolas Família Agrícola (EFA's), uma proposta de criação de escolas que garantissem a educação no campo. Estas surgiram para que os filhos de lavradores pudessem estudar sem precisar sair da zona rural, na Região do Médio Mearim, e estavam presentes em Lago da Pedra, Lago do Junco, São Luís Gonzaga e Vitorino Freire (LIMA, 2018, p. 126).

A autora parte de um dos múltiplos contextos que oportunizaram a criação das Escolas Família Agrícola, a partir da ótica da possibilidade de tentar barrar ou diminuir o constante êxodo rural de filhos e filhas de trabalhadores do campo, que rumavam para as zonas urbanas, na busca da oportunidade de estudo, ou talvez, buscavam apenas experienciar um qualitativo processo educacional.

Não obstante, esta situação em torno da possível migração destes filhos, ocasiona a insatisfação dos pais, pulverizando o início de um conflito familiar. Por esse viés, iniciamos a discussão em torno dos aspectos concernentes à saída dos filhos e filhas dos trabalhadores rurais, pontuando seu proceder na comunidade e em meio ao seio familiar. Por meio da relação família – comunidade – escola, conseguimos identificar a influência que as práticas pedagógicas trabalhadas a partir da criação das EFA's, desenvolvem sobre os(as) jovens que passam a ter acesso a essa rede de ensino.

Por meio das ideias articuladas por Silva (2015), percebemos que a história da educação do campo na região do Médio Mearim, passa por um processo de transição, dessa vez a qualificação incutida pela Igreja Católica aos posseiros, deve se expandir também para os filhos destes trabalhadores. De acordo com Silva (2015):

O que levou a criação das EFA's: o jovem que havia terminado o ensino regular básico, a imposição pelo pai ao filho para sair para a cidade para estudar, o pedido de ajuda à igreja, a formação e permanência do jovem na terra produzindo. Assim não só de olho no objetivo da escola, mais profundamente para os agentes sociais, a origem leva em consideração estas expectativas. Outra lógica de raciocínio do porquê se pensou as EFA's na região do Médio Mearim está ligada as representações campo x cidade e a

influência de cada um na vida dos jovens que migravam para estudar. Levando em consideração que as quebradeiras de coco babaçu e os trabalhadores rurais iniciam uma luta conquista de terra e saem exitosos, reflete-se, sobre isto, que é necessário produzir nela. A educação diferenciada e com o intuito de qualificar a produção agrícola e extrativista, não mais somente para as lideranças, e sim para seus filhos (SILVA, 2015, p. 58).

O que podemos extrair do trecho acima, reflete sobre mais sobre como o processo de luta pela terra vai permanecer sendo trabalhado pelas gerações posteriores. Por isso a necessidade de ação a partir da pedagogia da alternância de expansão da qualificação acerca da utilização e simbologia da terra, não restrita às lideranças, mas, alcançando os filhos e filhas dessas lideranças e trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ainda sobre a perspectiva de criação das Escolas Família Agrícola no Médio Mearim, Silva (2015) aponta para outra justificativa e pontua que o processo de migração de homens e mulheres acaba por se desenvolver distintamente.

Nesse sentido, ele aponta um marco de gênero ao processo de migração das filhas dos trabalhadores, que seria a possível prática no trabalho doméstico e ou prostituição, nas cidades aonde elas chegavam, para poder se manter, diferente do processo dos filhos, que ao chegar na cidade, acaba rompendo o vínculo com o campo, alterando seu comportamento e construindo uma visão negativa do trabalho no campo. Estes filhos e filhas são considerados como orgulhosos, conforme Silva (2015) descreve:

O que se chama de orgulhoso são os filhos das quebradeiras de coco babaçu e trabalhadores rurais que vão para a cidade e perdem o vínculo com o campo, muda de comportamento e não valoriza mais a vida camponesa. Este elo ressaltado no depoimento é a mudança de vida e a diferenciação do campo para a cidade. A preocupação dos agentes sociais em pensar uma educação diferenciada era – e é o caso seja mais pertinente – evitar esse contato de seus filhos com a vivência na cidade e assim cortar esse orgulho (SILVA, 2015, p.59).

Isto é, o imaginário social das cidades acaba exercendo muita influência sobre os jovens que migram para estudar. Esta conexão entre o deslocamento geográfico e o esquecimento do local de origem (meio rural), se torna uma preocupação significativa dos pais e da Igreja. Percebemos que nesta ocasião os pais sempre buscam conselhos com os religiosos que atuam nessas regiões, sendo a preocupação em elaborar uma educação diferenciada, se tornou o fato mais propício a ser concretizado no meio rural.

A perspectiva relacionada a configuração das Escolas Família Agrícola vem evitar, por certos tempos, que diversos trabalhadores e trabalhadoras camponeses tivessem que presenciar o “adeus” e distanciamento geográfico de seus filhos e filhas, que migravam alimentados pelo imaginário social de experienciar uma vida mais qualitativa nas cidades.

Ainda sobre a caracterização do processo de deslocamento das jovens mulheres,

filhas de trabalhadores e trabalhadoras do meio rural da região do Médio Mearim, pontuamos algumas outras questões sobre o processo de fixação dessas jovens na cidade. Em grande maioria, elas ficavam condicionadas a morar nas casas de famílias, era comum a ligação dessas famílias com o pai ou mãe dessas jovens. Às vezes um tio (a), avô(ó), padrinho e madrinha ou compadres por consideração.

Nestas casas de famílias, aconteciam situações que constantemente desencadeavam significativas e prolongadas dores psicológicas e até mesmo físicas, comumente, essas jovens tinham que pagar de alguma forma pela sua estadia na casa dessas famílias, na maioria das vezes a forma de pagamento se concretizava a partir da realização dos afazeres domésticos ou tomando de conta dos filhos dos donos da casa, nos dias ou momentos que estas não estivessem sobre o ofício dos estudos. Ressaltamos que em casos isolados, os episódios de prostituição aconteciam particularmente no âmbito dessas casas.

Uma das perspectivas em torno da criação das Escolas Família Agrícola do Médio Mearim estava pautada no pensamento de sanar o desenfreado deslocamento desses jovens do meio rural para a cidade e por conseguinte combater e até mesmo impedir que mais casos de prostituição fossem consumados. Uma das circunstâncias de criação das EFA's na região do Médio Mearim está centrada sob a polarização de uma campanha, advinda de um projeto familiar, tendo como mantenedora a Igreja, de promover a permanência dos jovens no campo, nutrindo um bloqueio da necessidade desses jovens, de rumar para as cidades.

Nessa linha de pensamento, outro fator predominante da criação desses espaços de educação diferenciada no meio rural, configura-se por meio da condição financeira de alguns trabalhadores e trabalhadoras do campo, de não poder proporcionar um ensino básico e necessário para seus filhos. É notório entender que grande parte dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, não tiveram a oportunidade de, pelo menos, trilhar a instrução básica disponibilizado por meio do ensino fundamental.

Suas rotinas estavam condicionadas ao trabalho na lavoura e a ajudar nos serviços de casa. As condições financeiras dessas famílias do campo não era propícia para oportunizar a seus filhos pelo menos o estudo básico. A maioria desses trabalhadores detinham pouco conhecimento escolar, sua instrução provinha da vida do campo, adquirida por meio das experiências passadas a partir de gerações anteriores. Muitos desses trabalhadores se constituíam como autodidatas.

Dessa forma, ressaltamos por meio desse argumento a importância do surgimento das Escolas Família Agrícola e a atuação do movimento social educativo por uma Educação no Campo, uma vez que o desenrolar dessas escolas buscavam por um lado, dar

continuidade aos estudos dos jovens, filhos e filhas de trabalhadores rurais e, por outro lado, configurar também a formação social desses trabalhadores camponeses, configurando a Escola Família Agrícola como uma unidade de mobilização social educacional.

Sobre o encadeamento da criação desses espaços de mobilização social e educacional, pontuamos a participação das famílias, comprometidas com a produtiva relação social dos alunos com as escolas, participação também dos sindicatos rurais e movimentos sociais criados no âmbito da luta pela terra, como exemplo a ASSEMA (Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão) e ACESA (Associação Comunitária Em Educação, Saúde E Agricultura) e a atuação da Igreja Católica como mantenedora das Escolas Família Agrícola. Sobre a instituição da Igreja Católica voltar seus olhares e suas ações em defesa dos camponeses e em prol da luta pela terra, Frazão (2020) sinaliza que:

A Igreja Católica passou por um processo de renovação, tanto em aspectos internos e externos, passando a refletir a realidade em que estavam inseridos dentro do seu corpo institucional. Direcionamentos foram refletidos de forma a adequar os passos a serem dados. As especificidades direcionadas no II Concílio do Vaticano, realizado em 1962, e no II CELAM, que se realizou em Medellín, na Colômbia, em 1968, passam a ser refletidas em como torná-las práticas efetivas e foi um passo importante para refletir o posicionamento da igreja frente às demandas sociais, sinalizando a necessidade de uma ação mais participativa na sociedade [...] No Maranhão, é nítida a presença de religiosos ligados à Igreja Católica na seara da luta pela terra, aos trabalhadores que dela necessitam para sua sobrevivência (FRAZÃO, 2020, p. 75).

O processo de construção das EFAs no Brasil e especificamente na região do Médio Mearim, contou com a cooperação e o envolvimento da Igreja Católica, na configuração da missão inicial dessas escolas. Vale ressaltar que essa construção aconteceu engatinhar do processo de laicização da educação e no desenrolar da luta pela terra. No trecho acima, Frazão (2020, p. 75) constrói argumentos que nos levam à reflexão em torno da aproximação dos religiosos brasileiros ligados à Igreja Católica às demandas sociais e políticas acionadas no contexto de luta pela terra.

O direcionamento relacionado a esse processo de renovação pautado pela autora, nos auxilia a construir um percurso onde várias formas de articulação de grupos ligados à Igreja Católica desenvolvem práticas efetivas no intuito de intervenção contra o esquecimento do Estado sobre o contexto educacional e agrário, dos ditos excluídos sociais do Médio Mearim.

Simultaneamente pontuamos a participação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), como caminho para a criação e expansão das Escolas Família Agrícola na região do Médio Mearim. As CEBs são personificadas a partir das pastorais sociais correlacionadas ao movimento da Igreja Católica em prol das lutas sociais no campo. Conforme aponta Frazão (2020):

Os movimentos sociais que foram sendo gestados ou reorganizados na década de 1970, estiveram muitas vezes articulados com as CEBs da Igreja Católica, instituição que se tornou uma forte oposição à Ditadura. As CEBs nascem de um novo jeito de ser Igreja, voltando-se para as necessidades das bases, ou seja, os leigos passam a fazer parte direta da organização e liturgia, recebendo preparação em cursos de formação de liderança. Toda uma logística foi pensada no intuito de refletirem suas demandas sociais, políticas, econômicas à luz das escrituras bíblicas (FRAZÃO, 2020, p. 78).

Foi por meio da pastoral social (BEGNAMI, 2003), grupo relacionado à Igreja Católica, que as iniciativas de implantação e expansão das Escolas Família Agrícola se configuraram no Maranhão. O marco inicial de propagação das EFAs é datado a partir das décadas de 1970 e 1980. Neste período, o movimento de redemocratização no Brasil, ecoava sobre todas as lógicas estruturais (política, econômica e o surgimento das lutas sociais) de forma integral. Essas movimentações populares surgiam em busca do direito social nos diversos segmentos e inquietações, dentre elas, a garantia de uma educação qualitativa para o campo.

Consideramos a cooperação da Igreja Católica com os trabalhadores e trabalhadoras rurais, pais, alunos, monitores e agentes sociais, como articulações essenciais para o apoio e consolidação do projeto Escola Família Agrícola. Ressaltamos também, a importância do apoio dos agentes internacionais, ligados às Casas Familiares Rurais (CRFs) e ao Centro de Formação por Alternância (CEFFA) que auxiliaram na edificação física dessas escolas, os quais fomentaram benesses estrangeiras para a construção e articulação desses espaços educacionais na região do Médio Mearim.

Contextualizando um pouco sobre os Centros de Formação por Alternância (CEFFAs), compreendemos que esse grupo possui suas atividades voltadas para a articulação em torno do âmbito nacional de financiamento público para as Escolas Família Agrícola presentes no Brasil. Sua criação é datada em 2001, por meio da articulação de dois eventos; o primeiro, relacionado à Carta de Guarapari⁷ e o outro no Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, concretizado em Salvador na Bahia, no ano de 1999 (SANTOS, 2017).

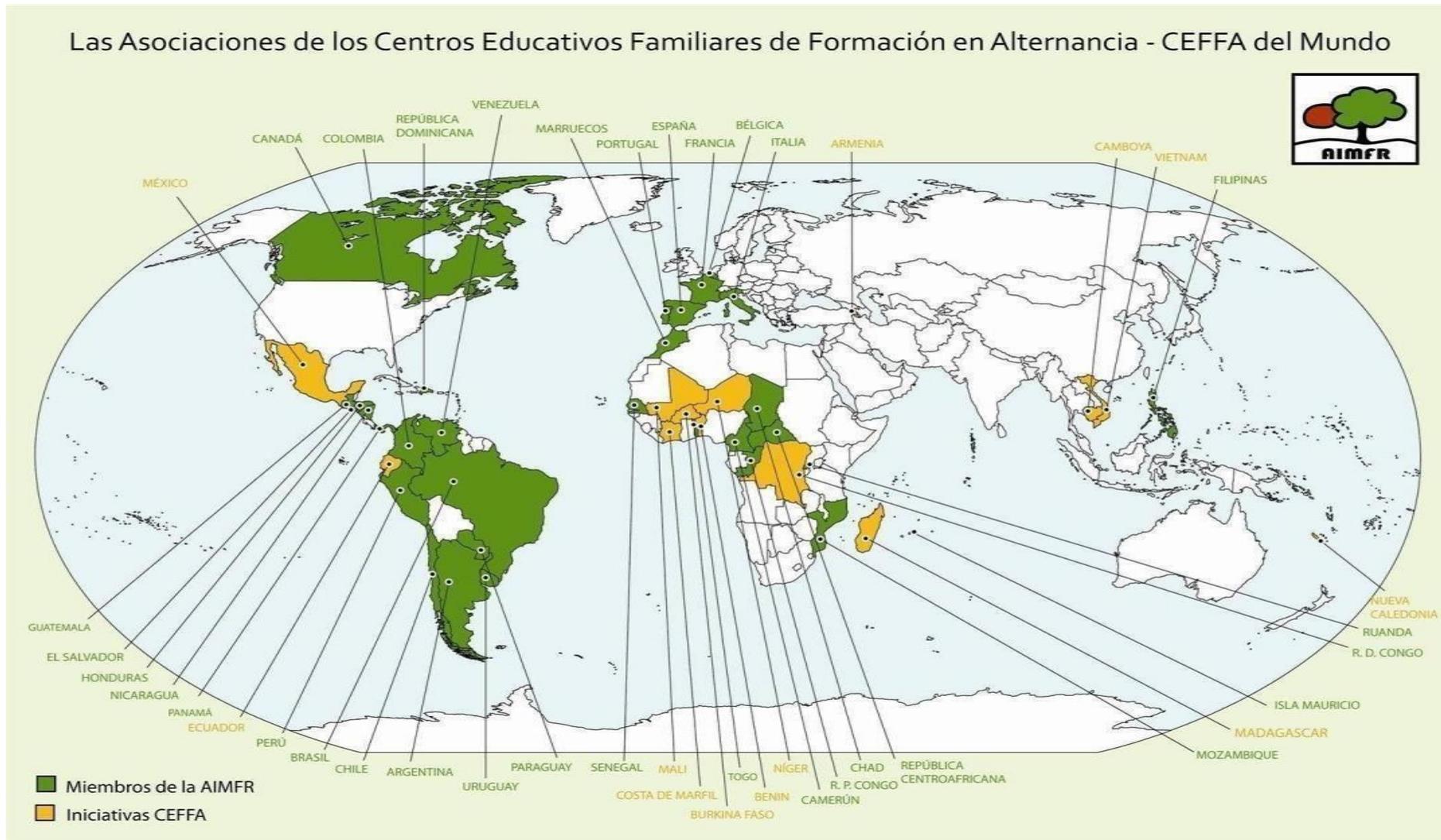
O objetivo das CEFFAs está pautado na conexão entre a união das Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, construindo o percurso de agitação em companhia com o âmbito nacional, para proporcionar o reconhecimento e aplicação mais acentuada da Pedagogia da Alternância. O bom desempenho do Centro Familiar de Formação por Alternância, se concretiza a partir do apoio financeiro das instituições internacionais, que tem colaborado assiduamente para o desenrolar do movimento

⁷ Guarapari é um município brasileiro situado na Região litorânea do Estado do Espírito Santo, que por suavez encontra-se localizado na Região Sudeste do país. Conforme Santos (2017), as primeiras experiências das EFAs no Brasil, foram presenciadas a partir do Movimento de Educação promocional do Espírito Santo

em torno da Educação no Campo nas escalas internacionais, nacionais, regionais e locais. Essas cooperações oportunizam a criação de diversos projetos direcionados para o movimento social educativo no campo.

Sob o mesmo ponto de vista, percebemos a necessidade de traçar, por meio de uma visão global, o panorama de localização geográfica dos Centros Familiares de Formação por Alternância – (CEFFAs); cerca de 1.325 (mil trezentos e vinte cinco) núcleos de formação, que se organizam nos seis continentes (América, Europa, Ásia, África, Oceania e Antártida) mundiais. No mapa a seguir, mapeamos as localizações desses centros e analisamos a atividade de ramificação dos CEFFAs nas extensas faixas de terras a nível global.

Figura 1 – A polarização das CEFFAS pelo mundo



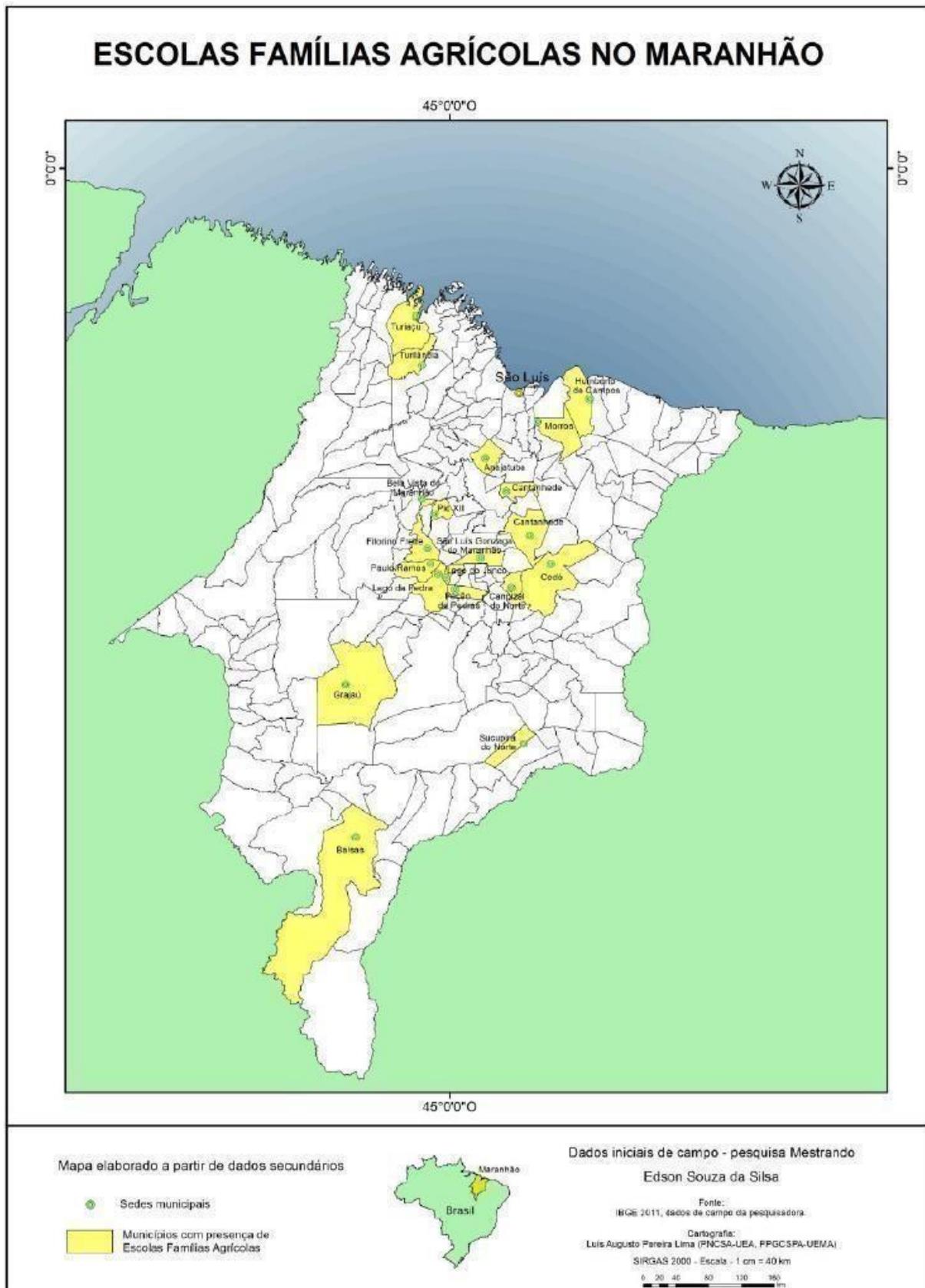
Fonte: SANTOS (2017, p 31).

Conforme Santos (2017), os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs apresentam um importante dinamismo com 1.325 (mil trezentos e vinte cinco) Centros, fixados nos 05 (cinco) continentes (ver Figura 1 – mapa da polarização das CEFFAS pelo mundo). O continente América, esse dividido em dois: América do Norte e Sul, sendo que na América do Norte, o México encontra-se na iniciativa (CEFFA) e o Canadá como membro da Associação internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), os demais países desse continente, não se apresentam nenhuma das associações. Na América do Sul encontra-se os países Peru, Brasil, Colômbia, República Dominicana, Venezuela, Chile, Argentina, Uruguai, Paraguai, como membros da AIMFR, e sendo Equador o único na iniciativa CEFFA.

No continente europeu, os países Espanha, Portugal, França, Bélgica e Itália, são os únicos a se apresentar como membros de AIMFR. No continente asiático, todos os países são considerados de iniciativa (CEFFA), além, do Camboja, Vietnã, Filipinas, considerados membros da AIMFR. No continente africano, os países Marrocos, Senegal, Togo, Chade, Camarões, República do Congo, República Centro África, estão inseridas como membros da AIMFR. Na iniciativa CEFFA, tem-se Nigéria, Benin, Burkina Faso, Mali, Costa do Marfim. Por fim, os continentes da Antártida e Oceania são os únicos que não apresentam nenhuma das organizações acima.

Isto posto, partimos para a necessidade de configuração e mapeamento da expansão desses centros no estado do Maranhão. Nessa medida, intentamos realizar, a partir do próximo mapa, um panorama em torno da localização geográfica das Escolas Família Agrícola, nas diversas regiões que configuram o Maranhão. Destacamos que os primeiros movimentos políticos – sociais em torno da criação das Escolas Família Agrícola no Maranhão, estão datados na década de 1980 e remontam a um período ligado a constantes debates em torno do movimento social educativo de implantação das EFAs no Maranhão (observar a figura 2 – Localidades de desenvolvimentos das EFAs no Maranhão).

Figura 2 – Localidades de desenvolvimento das EFA's no Maranhão



Fonte: Fonte: SILVA (2015, p. .57).

Ao visualizar a Figura 2, referente às localidades onde havia EFA's no âmbito regional, percebemos que as cores amarelas demarcam a presença das Escolas Família Agrícola nos respectivos municípios que conformam o estado do Maranhão. Por isso, intentamos em compreender também sobre a vasta expansão que essas escolas alcançaram no decorrer da luta dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo no estado. Salientamos que os dados colhidos para construção desse mapa datam do ano de 2011 e sua realização da pesquisa de campo correlacionada ao IBGE, concretizou-se a partir da dissertação intitulada “A dinâmica do movimento pela educação e a luta pela terra no Médio Mearim” apresentada ao Mestrado em Cartografia Social e Política da Amazônia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), por Edson Souza da Silva.

Ao analisarmos o mapa, percebemos uma riqueza de informações sobre a atuação regional das Escolas Família Agrícola no Maranhão. É válido sinalizar que a Pedagogia da Alternância bastante utilizada por duas instituições presentes nesse estado: Escolas Família Agrícola (EFA's) e Casas Familiares Rurais (CRF's); ambas trabalham com o objetivo de promoção sustentável da educação no campo e por meio de projetos ligados à economia solidária, através do estímulo da prática da agricultura familiar e no geral, acompanhando o processo educativo diferenciado, desenvolvido nas Escolas Família Agrícola do Maranhão, encaminhados através das práticas ligadas à Pedagogia da Alternância por meio da instrução educacional e social de jovens, crianças e adultos, além de propiciar assistência às famílias fixadas nas comunidades próximas à estrutura física da EFA .

Na tabela seguinte Silva (2015) concentra algumas informações importantes sobre o estudo em torno das Escolas Família Agrícola:

Tabela 2 - Informações sobre a configuração municipal das Escolas Família Agricolano Maranhão.

ANO DE FUNDAÇÃO DAS EFA'S NO MARANHÃO		
Nome da EFA	MUNICIPIO	FUNDAÇÃO
EFA de Poção de Pedras	Poção de Pedra	1984
EFA de Coroatá	Coroatá	1984
EFA Nossa Senhora de Fátima	Vitorino Freire	29.03.1989
EFA de São Luís Gonzaga	São Luís Gonzaga	18.03.1991
EFA Francisco das Chagas Vieira	Paulo Ramos	1994
EFA de Capinzal	Capinzal	Abril de 1995

EFA Antônio Fontilene	Lago do Junco	15.11.1995
EFA Rio Peixe	Balsas	11.10.1997
EFA Agostinho Romão da Silva	Lago da Pedra	02.09.2000
EFA Renato Geunipero	Anajatuba	30.05.2001
EFA Guajará	Turilândia	14.09.2001
EFA Nossa Senhora do Rosario	Morros	Fevereiro de 2002
EFA João Evangelista de Brito	Pio XII	15.11.2003
EFA Nossa Senhora Maria Rosa Mística	Sucupira do Norte	10.11.2003
EFA Arlete Rodrigues dos Santos	Cantanhede	28.12.2003
EFA Raimundo Araujo da Silva	Bela Vista	15.03.2004
EFA Irmã Rita Lore Wicklein	Codó	13.07.2005
EFA de Santa Cecilia	Turiaçu	03.03.2006
EFA de Grajau	Grajaú	2007
CEFFA Manoel Monteiro	Lago do Junco	Junho 2005
EFA de Humberto de Campo	Humberto de Campo	2009

Fonte: SILVA, 2015, p. 55; UEFAMA, 2016

Silva (2015) nos auxilia configurando a possibilidade de visualizar a quantidade de Escolas Família Agrícola presentes no Maranhão. Elencamos a partir da tabela seguinte, a personificação da quantidade das Escolas Família Agrícola existentes no Maranhão, observamos os municípios onde essas escolas estão localizadas e, por fim, mas não menos importante, temos acesso ao ano de sua idealização física. As informações colhidas a partir da análise desta tabela nos leva a compreender o quão forte era o movimento destas instituições pelo Estado. As forças para o caminhar desse movimento em prol da educação no campo, partia da união das comunidades pertencentes do meio rural, que permaneciam firmes em seus objetivos e lutavam pelos seus direitos.

Dos municípios que conformam a região do Médio Mearim e possuem a presença das EFAs, pontuamos na tabela: Vitorino Freire; São Luís Gonzaga; Lago do Junco, Lago da Pedra e Pio XII. Percebemos também que essas cidades coincidem com os locais onde ocorreram intensos conflitos por terra no Médio Mearim. A EFA mais antiga foi fundada em Poção de Pedra, no ano de 1984 e notamos que a de Vitorino Freire surgiu logo depois, no ano de 1989, em seguida surgiu de São Luís Gonzaga, no ano de 1991. Posteriormente, configurou - se nas terras do Médio Mearim a EFA de Lago do Junco, criada no ano de 1995 e, por fim, a criação da EFA de Lago da Pedra, no ano de 2000.

Por meio do mapa que evidencia as localidades de desenvolvimento das EFA's no Maranhão e da Tabela que define seus períodos de criação, evidenciamos a concentração expressiva e quantitativa de Escolas Família Agrícola no Maranhão. Percebemos que o processo de organização desses espaços, tidos como locais de mobilização social, alcança consideráveis ramificações no estado do Maranhão, especificamente, na região do Médio Mearim. Os anos e os municípios de criação das EFAs, dispostos na tabela 2 correlacionam-se aos anos de intensos conflitos agrários e luta pela terra na região de estudo. Assim, perpassamos pela influência dessas escolas no meio rural e pontuamos a relação delas com as lutas enfrentadas pelos trabalhadores e trabalhadoras fixados no campo, tanto no âmbito da luta pela terra, quanto na luta por uma educação do campo.

As zonas rurais maranhenses durante o recorte temporal deste trabalho, padecem sobre profundas transformações, especificamente após a Lei de Terras Sarney, utilizando diversos meios para que os trabalhadores e trabalhadoras do campo transmutassem suas relações com a terra e o trabalho e, na maioria, alterando até mesmo seu local de habitação. Intensificam-se as investidas em torno da negociação das chamadas “terras devolutas” e a grilagem e a pecuária extensiva avançam, reconfigurando violentamente, a vida desses trabalhadores e trabalhadoras rurais e grilando diversas áreas rurais do Maranhão, em especialo Médio Mearim. Os intensos e violentos conflitos produzidos na região do Médio Mearim, culminaram na expulsão de muitas famílias camponesas que dependiam dessas terras para suas sobrevivência.

A partir desse processo relacionado aos intensos conflitos agrários presenciados na região do Médio Mearim, um número significativo de trabalhadores, trabalhadoras e quebradeiras de coco fixados outrora na região de estudo, encontram-se ameaçados pelos projetos dos latifundiários, e acabam sendo expulsos dessas terras. Em decorrência disto, deslocam-se para outras regiões do Brasil, como é o caso de homens jovens que rumam em busca de oportunidades de trabalho nos barrancos auríferos dos garimpos, almejando a oportunidade de mudar de vida e em sua grande maioria reconfigurar a vida de sua família.

Nas décadas de 1980 e 1990, com o aumento do foco de garimpagem e o surgimento do garimpo de Serra Pelada no Pará e de outros garimpos na região Norte do país, muitas migrantes resolvem trilhar para as regiões dos garimpos, alimentando um fenômeno balizado na esperança de melhorar de vida. No próximo capítulo abordaremos sobre a escola Família Agrícola em questão e sua importância no âmbito local da cidade de São Luis Gonzaga.

4 ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL E REGIONAL NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: PERCURSOS DE CONSTRUÇÃO E POSSIBILIDADES DE ENSINO NA EFA DE SÃO LUÍS GONZAGA - MA

Neste capítulo, almejamos analisar por meio de um estudo empírico, as expressões e contribuições educacionais/sociais da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga no povoado Santo Antônio do Costa e demais povoados existentes nas suas imediações. Buscamos mapear a aproximação dos alunos com a história social do trabalho e migração, identificando alunos e profissionais da educação que possuam em sua família indivíduos que se deslocaram para garimpos.

Buscamos trabalhar esse tema diversificado e ainda pouco explorado, nas escolas do Maranhão, especificamente nas escolas que compõem a região do Médio Mearim, aproximando elementos específicos que propiciam as relações sociais estabelecidas na região e o processo de ensino-aprendizagem de diversas crianças, jovens e posteriormente adultos que possuam exemplos de pessoas que migraram ou se deslocaram para regiões auríferas dentre os seus familiares.

Ademais, buscamos traçar perspectivas acerca do ensino de História local e regional, sob a luz da temática da migração, nas décadas 1970 a 1990, realizando como produto a criação de um audiovisual de 30 minutos sobre elementos que auxiliaram na migração de homens que residiam nos municípios que conformam a região do Médio Mearim, posteriormente se deslocando para regiões com foco de garimpos. Este audiovisual, a posteriori, será aplicado como recurso de ensino – aprendizagem na Escola Família Agrícola, localizada no povoado Santo Antônio do Costa, situado na MA - 247, que liga a cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão à rodovia BR 316, e poderá também ser trabalhado nas escolas e salas de aulas do ensino fundamental e médio de toda a região em estudo.

A ideia é proporcionar um ensino adequado às carências desses alunos, envolvendo as respectivas realidades concernentes aos professores e à comunidade situada nas imediações da escola. Intentamos interpretar a construção da memória em torno do passado, aguçando a criticidade dos alunos e iniciando-os em novas possibilidades e perspectivas, a partir das experiências de garimpeiros que hoje residem na cidade de Bacabal-MA e demais municípios que moldam a região do Médio Mearim. Por meio desta ferramenta audiovisual, buscamos desenvolver dentro da sala de aula, diversas provocações sobre os seguintes temas: migração, trabalho, História regional / local, e a contento conseguir direcionar as aulas para momentos de

reflexões que despertem a curiosidade destes alunos em conhecer os aspectos socio-historicos da região onde os mesmos residem. Ao confeccionar o audiovisual pretendemos, posteriormente aplicá-lo na sala de aula, e a contento explorar os diversos campos do conhecimento das experiências, narrativas, representação do passado e realizações de personagens que compõem a História local.

4.1 Caracterizando as diretrizes básicas (Projeto Político-Pedagógico) que compõem a estruturação do ensino e atuação dessa escola diferenciada

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que deve ser produzido de maneira coletiva na escola (entre professores, coordenadores e gestores). Ele tem a função de orientar as atividades que devem ser desenvolvidas, por isso cada escola tem a autonomia de elaborar seu próprio PPP atendendo suas necessidades, no entanto, devem estar alinhado as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁸. Isso também inclui as Escolas Famílias Agrícolas que podem definir suas próprias identidades.

Por meio da contribuição dos estudos de Medeiros e Menezes expostas no artigo intitulado: **“Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas”**, este artigo foi construído por meio de uma pesquisa que englobava, perspectivas de algumas profissionais que atuavam/atuam na área da Educação do Campo. A pesquisa tinha como objetivo analisar as contribuições e desafios provocados pela implementação da Base Nacional Comum frente ao processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação voltada para a população rural. No decorrer das análises e questionários aplicados, os autores chegaram a conclusão que a BNCC não contempla possibilidades de desenvolvimento nos seguimentos da educação do campo, conforme Medeiros & Menezes:

Quando voltamos nossos olhares para a história educacional, percebemos que ao longo dos tempos, os/as filhos/as dos/das pequenos/as agricultores/as não tiveram/têm oportunidades para permanecer nos estudos devido a vários desafios, como trabalhar para contribuir na renda familiar, uma questão de sobrevivência, pois, a única fonte

⁸ “Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento em que todos os alunos têm direito” Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 10, jan. 2022.

de renda, em muitos casos, é a agricultura. Quando conseguem a escolarização (o que é um direito constitucional) se inserem na lógica capitalista, posto que a escola em que frequentam, na maioria das vezes, está alinhada aos ditames do capitalismo. Situações a serem observadas: Onde e como os alunos se alimentam na escola? Como assim, a escola e o próprio currículo escolar funcionam em uma lógica contrária em relação ao modo de vida das populações do campo, quando desenvolvem um ensino que não é contextualizado com a realidade vivida pelos/as estudantes do campo. Com isso, os/as estudantes são submetidos/as a uma educação alheia às suas histórias de vida, à memória histórica do campo e às suas experiências sociais. Como consequência, muitos/as deles/as se desmotivam para a continuidade dos estudos, provocando a evasão escolar e a repetência (Medeiros & Menezes, 2000, p. 10).

A partir desse raciocínio construído pelos autores, percebemos que grande parte das Escolas Família Agrícola, seguem regras e normativas construídas por sujeitos que não vivenciam o contexto da Educação do Campo, percebemos que na maioria das vezes inúmeras escolas no campo, não possuem um projeto político-pedagógico confeccionado pela própria escola ou pensado a partir da própria comunidade que esta inserida no contexto dessas escolas. Segundo a conclusão da pesquisa feita por Medeiros e Menezes, constantemente é presenciada a realidade de um projeto político-pedagógico feito por profissionais da cidade, enviados para as Escolas Família Agrícola e a recomendação é que no decorrer do ano letivo, os professores e professoras das escolas do Campo acompanhem suas orientações.

O livro *Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar*⁹ (2016) destaca que esse documento deve ser sempre reavaliado com o intuito de compreender se as necessidades da escola, estão sendo revolidas além de saber quais são as novas exigências que necessitam serem solucionadas. A obra apresenta um roteiro de observações que devem ser realizadas pelos profissionais da Educação no ambiente escolar, com o objetivo de analisar quais mudanças devem ser feitas. Observe a seguir:

Situações a serem observadas: Onde e como os alunos se alimentam na escola? Como os alunos se relacionam entre si em sala de aula e no intervalo? Como os alunos são chamados pelos professores e funcionários? Pelo nome? Pelo apelido? O mobiliário, sua organização e sua distribuição espacial são adequados aos alunos (faixa etária, gênero, deficiência etc.)? Como os alunos acessam os materiais escolares (livros, equipamentos, lápis etc.)? Têm autonomia ou precisam sempre de um adulto? Como é a organização do pátio escolar para uso dos alunos no intervalo? Qual o envolvimento dos alunos com a aprendizagem? Os alunos se sentem estimulados a buscar novas informações e conhecimentos? Os alunos estão aprendendo sobre temas significativos para a realidade vivida? O que se faz com as produções dos alunos? Como os familiares são atendidos na escola? Em quais situações são convidados a comparecer à unidade? (Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar, 2016, p. 23).

A citação acima explora questões relevantes a serem observadas nas escolas, no

⁹ Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar. Textos Comunidade Educativa CEDAC. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: < <https://www.comunidadeeducativa.org.br> > ...PDF PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - Comunidade Educativa – CEDAC>. Acesso em: 10, jan, 2022.

entanto, não contempla a temática da Educação no Campo. Por isso, é importante que gestores, coordenadores e professores elaborem suas próprias questões considerando a realidade da instituição onde atuam. O documento projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar apresenta também uma estrutura com inúmeros componentes essenciais que vão pincelando o ordenamento do projeto político pedagógico e sua importância no âmbito educacional. Observe a tabela abaixo:

Tabela 3 - Orientações sobre a organização de um projeto político-pedagógico.

Componente	O que deve conter:
Contextualização histórica da comunidade e da escola	Contextualizar a história do município em que a escola está localizada. Destacando a condição socioeconômica da comunidade, seus costumes, religiosidade e atividades culturais. O PPP deve ser atualizado a cada dois, ou antes, caso haja uma mudança significativa do contexto econômico e social na região.
Caracterização da comunidade escolar	Deve analisar o perfil do corpo discente. Para isso, podem ser elaboradas as fichas de matrículas com as seguintes perguntas sobre os discentes e seus familiares: “número de filhos na casa, idade, sexo, raça/etnia, saúde, hábitos alimentares, níveis de escolaridade, renda e qualificação profissional dos pais/ou responsáveis e outras características que, reunidas, dão identidade à comunidade interna da escola.” (p. 27)
Diagnóstico com base nos indicadores educacionais da escola	Indicadores de acesso “O fato de o número de matrículas ter aumentado ou diminuído ao longo de um período pode indicar a necessidade de buscar mais informações para saber o motivo disso.” (p.34). Indicadores de fluxo “evasão, reprovação, aprovação e distorção idade-ano.” (p. 34) Indicadores de aprendizagem “fundamental levantar a série histórica dos resultados das avaliações externas, como Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (p. 35)
Missão, visão, princípios e valores da escola	“O PPP deve revelar as intenções da instituição – o que a comunidade escolar necessita para conquistar uma educação de qualidade, além do que pretende desenvolver e oferecer aos alunos e à comunidade externa.” (p. 35)
Fundamentação teórica e bases legais	Descrever conceitos teóricos relacionados à Educação, escola, local, ensino - aprendizagem e avaliação que embasam o funcionamento dessa instituição.
Plano de Ação e/ou Atividades	O Plano de Ação é o caminho para a realização do desejo construído coletivamente, a definição do que vai ser feito e dos meios aos quais se recorrerá para superar os problemas detectados em busca da qualidade do ensino oferecido na escola. (p. 36)
Outros itens	Algumas escolas acrescentam ao PPP outros documentos, como a Proposta Curricular e Regimento Escolar.

Fonte: Projeto político-pedagógico : orientações para o gestor escola, 2016, p. 25 – 30.

Percebemos que as escolas do campo, possuem plena autonomia na elaboração de seus projetos políticos pedagógicos, o que acontece é que muitas dessas escolas não conhecem esse direito. Partindo da premissa sobre a BNCC que de certa forma não elucida alguns dos

desafios e possibilidades de melhorias no contexto das Ciências Humanas na educação do campo, sinalizamos a partir da tabela de número 3, o passo a passo e critérios que coordenadores, professores, monitores e demais servidores da educação do campo devem seguir, constantemente mapeando e analisando os problemas socio-estruturais da escola e com isso inseri-los no decorrer da confecção do projeto político pedagógico.

A Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC possui orientações básicas para a elaboração do projeto político pedagógico. O artigo afirma que durante a elaboração deste documento, podem ocorrer algumas situações que devem ser superadas. Para isso as orientações básicas apresentam a seguinte sugestão referente ao atendimento das populações rurais:

Proceder ao atendimento das populações rurais em suas mais diversas formas de produção da vida deve reafirmar o pertencimento étnico, com metodologias adequadas à realidade das diferentes populações, podendo haver a organização dos tempos e espaços educativos com base na Pedagogia da Alternância, integrando trabalho e educação, respeitando as atividades produtivas das famílias, o seu tempo e as condições climáticas (MARANHÃO, 2016, p.108).

As orientações acima sinalizam para uma questão muito importante a ser trabalhada nas EFAs, que é a ideia de despertar o sentimento de pertencimento a sua comunidade. Para isso, é de extrema importância que sejam realizadas atividades que busquem discutir e trabalhar sobre a história de vida DE4 HOMESN QUE MIGRAM PARA OS GARIMPOS , A MEMORIA HISTORICA DA LUTA PELA TERRA as experiências sociais e festividades religiosas que entrelaçam o cotidiano dos filhos e filhas dos trabalhadores rurais.

No Maranhão, por exemplo, as comunidades quilombolas tem uma grande devoção à São Benedito que é um santo negro e que são realizadas rodas de tambor como forma de devoção, tradição e pagamentos de promessas. Além de varias outras comunidades, vilarejos e centros que possuem suas particularidades religiosas e culturais, envolvendo suas identidades, tradições e memórias sociais.

A Pedagogia da Alternância, mencionada pelo documento *de Orientações Básicas para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico* da SEDUC – MA, é uma metodologia que busca intercalar um período em que os educandos vivem no campo e um outro período em que ficam em sala de aula, ou seja, integram trabalho e educação. Marinalva Sousa Macedo¹⁰ relata

¹⁰ MACEDO, Marinalva Sousa. **CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO**: contribuições teórico-práticas para a realidade maranhense. São Luís: UFMA, 2013. Disponível em https://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaomancipacao/article/view/3926&ved=2ahUKewi_0KvqoZ72AhWXrJUCHejdAccQFnoECAUQAQ&usq=AOvVaw2HDoepAWWEUP85Ea9As4M>. acesso em 14 de janeiro de 2022.

como funciona os horários e dias de aula Escola Roseli Nunes:

O tempo escola é organizado com aulas/atividades de 8 às 12h e de 13 às 16h, com intervalo de 15 minutos em cada turno. No turno vespertino são organizados dois dias de tempo estudo, das 16h15 às 17h30, dois dias de esporte e dois dias denominado de trabalho necessário nos quais os educandos contribuem nas unidades de produção organizada pelo assentamento e pela escola, visando a um maior aprofundamento do conhecimento adquirido em sala de aula. São organizadas ainda noites culturais, saraus, jornadas socialistas e futebol no período das etapas presenciais, além de outras atividades paralelas (MACEDO, 2013, p.91).

As noites culturais, saraus, atividades físicas, reuniões e demais e partilha de experiências por meio dos encontros estaduais com outras Escolas Família Agrícola, são um conjunto de ricas práticas pedagógicas e educativas que vão sendo desenvolvidas e incorporadas no decorrer das ações escolares no ano letivo. Esse conjunto de produções culturais organizadas particularmente pelos gestores e gestoras dessas escolas, fazem parte do princípio que rege o desenvolvimento do ensino – aprendizagem, concernente a Educação do Campo, são idealizados essencialmente a partir do conhecimento e experiências vivenciadas pelas populações rurais, pontilhando assim uma Educação para o campo mais democrática e qualitativa.

Para compreensão da quantidade de estados que utilizam a prática da pedagogia da Alternância sinalizamos para a visualização da figura 1. Descrevendo um gráfico, publicado no site Nova Escola em 2009, que mostra os estados que possuem escolas de Pedagogia da alternância. O Maranhão e o Paraná são os estados que possuem maior número de escola que adotam essa de metodologia.

Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância, concretizado em Salvador na Bahia, no ano de 1999 (SANTOS, 2017).

O objetivo das CEFFAs está pautado na conexão entre a união das Escolas Comunitárias Rurais, Escolas Família Agrícola e Casas Familiares Rurais, construindo o percurso de agitação em companhia com o âmbito nacional, para proporcionar o reconhecimento e aplicação mais acentuada da Pedagogia da Alternância. O bom desempenho do Centro Familiar de Formação por Alternância, se concretiza a partir do apoio financeiro das instituições internacionais, que tem colaborado assiduamente para o desenrolar do movimento em torno da Educação no Campo nas escalas internacionais, nacionais, regionais e locais. Essas cooperações oportunizam a criação de diversos projetos direcionados para o movimento social educativo no campo.

Sob o mesmo ponto de vista, percebemos a necessidade de traçar, por meio de uma visão global, o panorama de localização geográfica dos Centros Familiares de Formação por

Alternância – (CEFFAs); cerca de 1.325 (mil trezentos e vinte cinco) núcleos de formação, que se organizam nos seis continentes (América, Europa, Ásia, África, Oceania e Antártida) mundiais. No mapa a seguir, mapeamos as localizações desses centros e analisamos a atividade de ramificação dos CEFFAs nas extensas faixas de terras a nível global.

Figura 4 - Número de escolas de alternância no Brasil



Fonte: Rodrigues (2009).

É importante destacar que o Ministério da Educação em 2020 lançou uma proposta para a regulamentação da Pedagogia Alternância, pois considera que ela pode possibilitar melhorias e avanços no atendimento escolar a inúmeras comunidades que enfrentam o problema da falta de transporte escolar¹¹. Além de dar continuidade ao processo de formação da educação

¹¹ BRASIL, Ministério da Educação. **PROPOSTA DE REGULAMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**. Brasília, 2020. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2020-pdf/146891-texto-referencia-pedagogia-da-alternancia/file>>. Acesso em: 12, fev. 2020

básica de estudantes que residem em áreas de difícil acesso e com pouca mobilidade.

Conforme Santos (2017) analisou o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo Norte de Minas Gerais, percebemos que as principais categorias que compoem esse documento são: Educação do Campo; Pedagogia da alternância e o PPP. A autora sinaliza para uma perspectiva correlacionada a escola do campo enquanto espaço de formação intencional e de disputas políticas. Ao analisar o projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, a autora traça um caminho de possibilidades a partir da realização de quatro oficinas de formação com todos os profissionais da escola, desde a família do aluno até os colabores externos que auxiliam na manutenção e continuidade da escola em destaque (Santos 2017). Sobre o projeto político-pedagógico da escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo a pesquisadora enumera e estrutura-o da seguinte forma:

Tabela 4 - Estrutura que um projeto político-pedagógico deve seguir

1. Introdução; Apresentação\Justificativa;
2. A proposta Pedagógica da Escola Família Agrícola: fundamentos teóricos da Pedagogia da Alternância; a ação metodológica (descrição dos princípios e dos instrumentos da Pedagogia da Alternância)
3. Plano de Formação: finalidades, objetivos formativos, pedagógicos e evolutivos;
4. Plano de Formação: finalidades, objetivos formativos, pedagógicos e evolutivos;
5. Origem das escolas família agrícola, as escolas família agrícola no mundo, as escolas família agrícola no Brasil, em Minas Gerais, a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA e a expansão das EFAs em Minas Gerais;
6. Planejamento de Ensino em uma EFA: conteúdos vivenciais, descrição dos passos, planejamento e metodologia;
7. Metodologia das aulas, dinâmica Escola-Casa-Escola; Atividades intra e extraescolares;
8. Avaliação; Aprimoramento técnico pedagógico; relacionamento interpessoal: o internato; Observações (faz referência aos horários); Processo de Seleção e Matrícula dos Alunos;
9. Organização das turmas, e Detalhamento da proposição.

Fonte: Fonte: Santos, (2017, p. 59).

A autora sinaliza para a essencial função de cada elemento posto na tabela de numero 4, e formula argumentos que dão sentido ao processo particular de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas Escolas Família Agrícola. Os seguintes pontos: Introdução; apresentação, justificativa, plano de formação e métodos de avaliação, quando confeccionados acabam dando intencionalidade ao projeto político pedagógico. (que deve ser construído especificamente por cada Escola Família Agrícola, agregando suas respectivas realidades de seus alunos e professores).

Esse documento deve elencar possíveis alternativas e soluções as questões problemas que rodeiam o ensino básico da educação do campo. Algumas preocupações essenciais estão voltadas para as famílias dos trabalhadores rurais, exemplo: problemas concernentes ao desenvolvimento rural sustentável e educação de qualidade e integral aos filhos e filhas do trabalhadores e trabalhadoras rurais, além de proporcionar a participação ativa das famílias no desenvolvimento dos projetos educativos, por meio da prática da pedagogia da Alternância.

4.2 Processo de mobilização e construção da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga – MA

A escola está situada no município de São Luís Gonzaga - Ma, conforme aponta estudo realizado pelo IBGE 2019, este município estende-se sobre uma área de 909.16 quilômetros quadrados (km²), dispendo de uma população de 18.856 munícipes. Compreendendo cerca de 7.388 (39,18%) habitantes da zona urbana e 11.488 (60.82%) habitantes da zona rural. Ainda sobre a localização geográfica do município, pontuamos que o mesmo limita-se entre as cidades de Bacabal –MA, Trizidela do Vale, Pedreiras e Alto Alegre do Maranhão, além de possuir rotas de escape para, Lima Campos, Lago do Junco e Lago dos Rodrigues. Transitando entre os biomas Amazônia e Cerrado. O rio que banha este município é o Rio Méarim, compondo uma bacia hidrográfica com cerca de 58.000 km². A EFA de São Luís Gonzaga, encontra-se localizada em uma área rural compreendida de 10 hectares de terra.

Figura 5 - Visualização aérea da EFA de São Luís Gonzaga do Maranhão (fotos



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Um numero significativo da população correspondente ao município de São Luís Gonzaga do Maranhão, encontra-se localizada estritamente no campo. Pelo fato de São Luís Gonzaga do Maranhão estar posicionado em uma área exclusivamente rural, percebe-se também que a grande maioria das famílias que residem na zona urbana do município, possuem uma estreita ligação econômica, social e parental com a zona rural/campo. Semanalmente ou diariamente diversos trabalhadores dividem seu tempo entre o trabalho na lavoura e a vida na cidade e assim, vice versa, sustentando uma relação mutua entre trabalho, terra e educação.

O início da idealização dessa escola diferenciada, dar-se no ano de 1980, a partir de uma relação, gestada entre um processo excludente e deficiente em torno da educação direcionada para o campo e a insatisfação de diversas lideranças ligadas ao meio rural e a constantes lutas dos movimentos sociais, frente ao descontentamento dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e as quebradeiras de coco (pais, mães e líderes sindicais). No período de construção da EFA, a grande maioria desses personagens, fixaram-se no município de São Luís Gonzaga-MA, no período de intensos e violentos conflitos pela terra, personagens que encontravam-se exclusivamente em um contexto de intensos lutas e inúmeras mortes de trabalhadores e trabalhadoras rurais, residentes na região do Médio Mearim. No quadro abaixo confeccionado pela autora Frazão, em um mapeamento sobre as práticas de violência no Maranhão:

Tabela 5 – Práticas de violência no Maranhão

Anos	1983	1984	1985
Eventos Violentos	76	121	99
Espancamento/ Agressão física	42	49	40
Sequestro/ prisão arbitrária	27	23	22
Derrubada e destruição de casa	3	10	3
Ferimentos à bala	7	13	14
Violência sexual	3	2	3
Homicídios	8	27	16

Fonte: FRAZÃO (2020, p. 60).

Conforme a autora aponta, os trabalhadores do campo nos anos 80 convivem junto de um contexto de clima intenso e de significativas e fortes violações de direitos. São variadas as formas de violências direcionadas aos inúmeros homens e mulheres que sobreviviam do trabalho na agricultura. Tais personagens sentiam na pele as violentas investidas, financiadas em sua grande maioria por grileiros, latifundiários e fazendeiros. Muitas lideranças foram

mortas no decorrer desse período, o ex aluno e hoje diretor da EFA de São Luís Gonzaga, sinaliza para a morte de um dos líderes que participou da idealização da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga – MA, conhecido como “Zé Rocha” que foi cruelmente assassinado dentro da sua própria casa, por causa da sua participação na intensa luta em prol do direito a terra nesse município e na busca por um espaço para desenvolver um ensino mínimo de qualidade para os trabalhadores e trabalhadoras do campo e seus filhos.

Ainda sobre a violência no campo, e como tal contexto exerce grande influência na mobilização e idealização da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga, seguindo o objetivo de mudanças e possibilidades mais produtiva para a educação no campo, pontuamos a perseverança de diversos indivíduos e organizações, que remaram contra as correntes massivas, das dificuldades encontradas no contexto político e nas diversas formas de violência e episódios de crueldade no campo e conseguiram construir a História da Escola Família Agrícola do município de São Luís Gonzaga do Maranhão. Buscando incluir e ao mesmo tempo transcender a educação formal, para incutir no seu processo de ensino / aprendizagem, uma educação para a vida, auxiliando no progresso social e produtivo, além de restaurar conceitos e concepções culturais e sociais, que auxiliam na construção do desenvolvimento profissional no âmbito do seio familiar e comunidade onde o aluno ou aluna convive. Conforme Santos aponta:

Com as intensas lutas pela terra e com o forte processo migratório ainda em curso, os/as camponeses/as se organizam em estruturas políticas, econômicas e educacionais para garantir o processo de resistência ao latifúndio. O direito de ter roça, fonte produtiva de alimentos, assim como o livre acesso aos babaçuais que, para muitos/as, era a principal fonte de renda, se tornaram as principais reivindicações. Nesse período, a educação diferenciada e contextualizada ofertada pelas EFAs também surgem como um instrumento de luta (SANTOS, 2017, p.75).

É perceptível que historicamente o modelo de educação direcionada para o meio rural, revelou-se estritamente excludente e com perspectivas pautadas no ensino profissionalizante, um modelo pensado a partir de referências procedentes do sistema educacional capitalista. Um modelo que outrora foi pensado especificamente para a elite. O contexto sociopolítico também exerceu forte influência no decorrer do processo de construção desse modelo educacional capitalista e elitista. Este modelo capitalista e elitista relativamente forçava a saída de diversos adolescentes e crianças que residiam na zona rural do município, submetendo os filhos e filhas a viver nas zonas urbanas, mais distantes de suas casas e por conseguinte desencadear diversos momentos conflitantes e desesperador na vida desses sujeitos.

Em meados dos anos de 1980, diversos líderes comunitários, participantes das lutas sociais do meio rural no município de São Luís Gonzaga do Maranhão, encontravam-se

insustentáveis com a realidade predominante imposta pelo modelo educacional presenciado no campo. Uma estrutura na qual o ensino estava limitado até as séries iniciais, desencadeando diversas deficiências e lacunas, além de faltar com a preservação e valorização da terra. Diversos sujeitos (lideranças comunitárias, trabalhadores e trabalhadoras rurais, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Igreja Católica Paróquia de São Luís Gonzaga, Província franciscana de nossa Senhora da Assunção de Bacabal – MA), alinharam diversos argumentos e protestos em prol da busca por mudanças tanto no modelo incutido no contexto em vigência, quanto também medidas necessárias para o cumprimento do reconhecimento do valor dos povos do campo. De acordo com Rodrigues:

No quadro mais amplo da educação brasileira, uma das questões urgentes é a educação dos povos do campo, pois até 1980 praticamente inexistiam políticas públicas para atendê-los em sua especificidade e complexidade sociocultural, dificultando o acesso desta população à cultura letrada, inviabilizando sua permanência na escola e ocasionando um grave déficit educacional em todos os grupos etários. As múltiplas barreiras a dificultar o acesso dos camponeses/as à educação só podem ser compreendidas como parte de um contexto mais amplo de exclusão social associado à extrema concentração da propriedade fundiária, legados do nosso modelo de colonização, comandado pela monocultura de exportação organizada no latifúndio e pelo lugar subalterno determinado à agricultura familiar e à população do campo, frutos do capitalismo brasileiro. A persistência desse cenário ao longo dos tempos consolidou representações simbólicas, de cunho ideológico, que foram se formando no imaginário coletivo, concebendo o campo como espaço prosaico do atraso, do inferior, local desprovido de perspectivas de futuro, cujo destino prescindia do acesso ao conhecimento (RODRIGUES, 2014, p.13).

Esses debates reconheceriam também a terra como meio simbólico de trabalho para os trabalhadores e trabalhadoras do município, além de fomentar a necessidade da construção e implantação de uma estrutura escolar que assegurasse uma educação de qualidade para as famílias que residiam e viviam estritamente do campo. Além de orquestrar medidas e objetivos que buscassem sanar as deficiências educacionais e as vezes até sociais das famílias de trabalhadores dos mais diversos centros de São Luís Gonzaga do Maranhão, personagens estes, que valorizavam simbolicamente a vida no campo, que mesmo sendo cheia de obstáculos, necessidades e exclusão, garantia o alimento na mesa e uma vida próspera para os diversos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Contextualizando acerca da Educação no Campo nos anos referente a 1990, presenciamos no contexto político brasileiro, uma reformulação da perspectiva em torno do que se conhecia sobre a bases da educação, especificamente sobre a educação direcionada para a esfera rural. Os debates e as ações ocorridos na década de 1990 na área da educação no campo, reforçaram ainda mais o processo de reorganização do cooperativismo e do sociativismo, além de enfatizar, sobretudo apoiar e aconselhar os homens e mulheres do campo (ARAUJO, 2011).

Reforçamos também a institucionalização do Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), idealizado na década de 1990, levantando a bandeira que alinhava essencialmente as lutas dos movimentos sociais, insuflados a partir das ideias em torno do “Movimento Nacional da Educação do Campo” e autonomia dos povos também, residentes no meio rural. Além de fomentar ainda mais a luta de outros movimentos sociais ligados aos grupos sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Uma luta que consistia especificamente na luta por uma educação de qualidade direcionada para o meio rural.

Neste período ocorria também, a reestruturação da LDB, tendo como envolvidos diretamente, membros da classe estudantil, além de professores, líderes sindicais, departamentos e serviços alinhados a alguns setores do governo. Essas ações e debates desencadearam a institucionalização de políticas públicas voltadas para educação no campo, de jovens e adultos camponeses, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva.

Sobre a implantação da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão, pontuamos os constantes debates e reuniões entre as lideranças e os trabalhadores e trabalhadoras do campo, que se colocavam esperançosos pela implantação desta escola diferenciada no município. Com uma estrutura e meios que atendessem aos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Inicialmente criou-se uma delegação, composta por moradores e trabalhadores da zona rural do município, por conseguinte, foram realizadas algumas ações com o intuito de arrecadar dinheiro e assim patrocinar o deslocamento de alguns membros que compunham a comissão “Por uma Educação no campo” representativa do município, afim de conhecer sobre as práticas em torno da Pedagogia da Alternância, experienciadas inicialmente no estado do Espírito Santo, que posteriormente, especificamente no dia 18 de março de 1991 o município em fim, vivenciaria com muita alegria e esperança a inauguração desta escola diferenciada, focada no atendimento e na educação dos filhos, filhas e dos próprios trabalhadores e trabalhadoras do campo . Conforme aponta Santos (2017):

Portanto, no início da década de 90 como resultado das inquietações dos grupos já mencionados, uma iniciativa de implantação de uma EFA no município de São Luís Gonzaga do Maranhão aconteceu, tendo como marco histórico 18 de março de 1991, e como berço experimental a comunidade de Santo Antônio do Coque. Ressalta-se que esta experiência inicial perdurou somente um semestre na comunidade, todavia as famílias e os sujeitos envolvidos avaliaram como positiva esse novo modelo de educação, no entanto a acessibilidade a localidade era muito difícil em relação à posição local da comunidade e as vias de acesso. Com foco numa educação de qualidade para os filhos e filhas de agricultores, principalmente dos envolvidos com este projeto, essas famílias organizadas conseguiram a doação de uma nova área para a implantação da escola, sendo um local de mais fácil acesso, estando situada na comunidade Santo Antônio do Costa, localizada no mesmo município, a 13 km da cidade, local de funcionamento da EFA até o presente momento (SANTOS, 2017, p. 39).

Como o próprio autor pontua, este novo modelo de educação surge para auxiliar no desenvolvimento dos personagens que residem no campo, especificamente relacionado a educação no campo. A primeira experiência de instalação da Escola Família Agrícola, foi no povoado conhecido pelos Gonzaguenses como Santo Antônio do Coque, só que, por motivos correlacionados à localização e ao difícil acesso, esta escola acabou sendo transferida para onde até hoje ela está situada. O povoado Santo Antônio do Costa, localizado a uma distância de 13 quilômetros (13 km) da cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão. Uma escola que também exerce uma significativa influência sobre boa parte da região do Médio Mearim.

A Prática da Pedagogia da Alternância, complementa significativamente o cenário da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão, os alunos, alunas, monitores e professores, experienciam o módulo da alternância, onde estes personagens, transitam quinzenalmente entre o espaço escolar e o ambiente familiar, alinhando a proposta concernente a pedagogia da alternância que compõe as perspectivas em torno da família, comunidade e escola.

A Pedagogia da Alternância, por meio das aprendizagens e experiências geracionais vividas, vivenciadas e acumuladas, encontra, na sua metodologia, elementos para uma ressignificação de conhecimentos nos cotidianos escolares, familiares e comunitários. Percebemos que, pela intercessão entre sua metodologia própria e a realidade do educando, a Pedagogia da Alternância possibilita a valorização dos diferentes saberes e conhecimentos formados. Do mesmo modo, estimula o relacionamento contínuo entre os saberes escolares e os saberes da vida familiar e comunitária, facilitando que os tempos e espaços de formação se consolidem nos tempos e espaços escolares, familiares e comunitários com um currículo vinculado ao mundo real do educando (CALIARI, 2013, p.148).

Conforme aponta Caliari (2013) a metodologia correlacionada a Pedagogia da Alternância, pertencente as Escolas Famílias Agrícolas, aguça e enaltece a expectativa de utilização e evidência dos saberes e conhecimentos formulados pelos alunos e alunas em seus locais de experiência de vida. Tal metodologia, fortalece o vínculo entre os saberes da vida familiar, experiências com a comunidade e o currículo escolar. Neste contexto, a família camponesa exerce um papel significativo de responsabilidade desde a matrícula dos filhos e filhas, além da manutenção e do acompanhamento destes, no decorrer da vida do aluno pertencente a Escola Família agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão. Conforme sinaliza Caliari 2013:

Para tentarmos tornar visíveis as relações entre a família camponesa e a Escola Família Agrícola, partiremos do princípio de que são relações estabelecidas em uma prática educacional alternativa fundamentada no protagonismo dessas mesmas famílias, como base na formação em Alternância. Como entendemos o significado da família camponesa nessa relação? Consideraremos os espaços familiares camponeses como local do exercício do intercâmbio de saberes; de aprender pela vida, partindo da própria

vida cotidiana; da valorização dos momentos de convivências entre os saberes presentes e as experiências acumuladas na ancestralidade familiar; de combinar vários personagens: pais e mães, comunidades e educadores para desenvolverem a “pedagogia da parceria” entre família-escola. Em outras palavras, local de características relacionais simbólicas e típicas onde se desenvolvem dimensões de convivências tributárias da elaboração do ambiente sociofamiliar; dos espaços para aprendizagem dialógica com a realidade atual, sem desconsiderar os saberes das gerações passadas; da composição identitária familiar; e da geração das múltiplas formas de inserção no espaço comunitário e escolar (CALIARI, 2013, p. 408).

Em concordância com o autor, a “pedagogia da parceria” engloba escola-família e comunidade, tais círculos alinham-se a partir da valorização entre saberes heterogêneos. Estes saberes se subdividem em saberes experienciados na vida familiar, na vida comunitária e por fim socializados na vida estudantil. As famílias acabam sendo incutidas à tornar-se responsáveis pela instrução de seus filhos e filhas. Boa parte do desenvolvimento das atividades vivenciadas na escola, acaba sendo também, compartilhada com a família destes alunos e alunas da EFA de São Luís Gonzaga.

Consideramos pertinente pontuar sobre o desempenho e o papel fundamental das mulheres gonzaguenses, no âmbito do desenvolvimento econômico e sociocultural na década de 80, existente no meio rural do município de São Luís Gonzaga do Maranhão. Vale ressaltar que a participação dessas mulheres, trabalhadoras do campo, não se resume à apenas sua participação nas tarefas agrícolas ou atividades domésticas, percebemos uma profunda contribuição das mulheres nos aspectos correlacionados aos valores culturais (tradições, valores e costumes) presenciados no meio rural e refletidos na luta dessas mulheres no campo e por uma educação de qualidade para seus filhos e filhas. Conforme sinaliza Carneiro, 1994:

A participação de mulheres em movimentos sociais no campo toma uma característica singular na década de 80 quando são realizados os primeiros encontros voltados para problemas que lhes são específicos. Tal fato não implica, porém, que a mulher estivesse ausente das lutas travadas por camponeses e trabalhadores rurais em momentos anteriores. No entanto, observa-se, nessa época, uma mudança na qualidade desta participação. Até então, a inserção feminina nos movimentos sociais no campo realizava-se, normalmente, através da participação dos respectivos maridos ou de outros familiares. É o caso de Elizabeth Teixeira, Margarida Alves e Maria Oneide, entre outras. Nesses casos, a liderança se firma com a morte do marido, fato que a conduz a substituí-lo, assumindo, então, o compromisso com a luta, numa demonstração de capacidade de liderança e de coragem desproporcionais à imagem que a sociedade lhe atribuía: aquela que deve ficar em casa, cuidar dos filhos e obedecer às ordens (do marido ou do pai). Talvez a força dessa liderança estivesse justamente na quebra dos valores tradicionais da identidade feminina e na inversão radical de papéis (CARNEIRO, 1994 p 12).

Conforme aponta a autora, a presença das mulheres nas lutas dos anos 80 perpassa por uma modificação, que possibilita a importância e evidência das mulheres nas constantes lutas enfrentadas pelos camponeses e trabalhadores rurais, em prol da luta pela terra. Vale

ressaltar que no decurso da história as mulheres constantemente desenvolveram algum tipo de atividade, só que, ocasionalmente essas atividades eram vistas como algo importante, sendo classificado apenas como “apoio”. Pouco era visto o trabalho das mulheres como uma atividade produtiva, constantemente este trabalho era considerado e confundido com atividade doméstica. A invisibilidade referente a participação das mulheres nessas lutas era presenciada constante, em sua grande maioria as mulheres eram conhecidas e inferiorizadas somente como a filha ou esposa de determinada figura masculina. Elencamos que múltiplas formas de luta e resistência foram arquitetadas e encabeçadas por mulheres, mães e trabalhadoras do campo, que consideravelmente eclodiram durante o contexto de exploração e expropriação experienciados na região do Médio Mearim na década de 80.

Pontuamos a presença feminina, mesmo diante da invisibilidade, em diversos espaços e posições sociais inseridas no meio rural. Além da luta constante das distinções sociais de gênero, é perceptível também a construção da consciência de igualdade de reconhecimento de funções entre homens e mulheres, favorecendo a luta contra a desigualdade social. A figura feminina fixada no meio rural desempenha inúmeras funções, desde lideranças sindicais, desempenho dos papéis de mãe e esposa e na pequena produção agrícola familiar, uma simbiose entre o trabalho com o campo, terra e família, além da preocupação com a educação de qualidade para seus filhos e filhas, buscando por meio de muita luta reivindicar seus direitos.

As mães e os pais destes alunos e alunas quinzenalmente participam de assembleias acionadas pela direção, onde nessas reuniões são pautados todos os direitos e deveres tanto dos pais quanto dos seus filhos e filhas. Estas famílias camponesas possuem diversas responsabilidades junto da Escola Família Agrícola. Desde a doação de alimentos perecíveis (tomates, cebolas, sacas de feijão, quiabos maxixes, frutas diversas e etc) e não perecíveis (café, açúcar, macarrão, farinha, leite em pó, biscoitos, arroz, óleo e etc). Os pais dos alunos e alunas participam de forma indireta, auxiliando com a contribuição de uma parte da alimentação básica, higiene pessoal e materiais de limpeza da EFA, favorecendo positivamente o ano letivo dos alunos e alunas que participam do processo de ensino / aprendizagem concernentes a Pedagogia da Alternância praticada particularmente na EFA de São Luís Gonzaga do Maranhão.

Ao adentrar o campo da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão é possível definir que a mesma está organizada a partir de uma estrutura impressionante apta para fornecer o ensino de qualidade de vida e inclusão social no campo (Silva 2013). Tais perspectivas contribuem com o fortalecimento do ensino em torno da Educação no Campo no estado do Maranhão, permitindo que diversos sujeitos, trabalhadores e trabalhadoras do campo, possam ter acesso as mais variadas experiências, conquistadas por meio

de inúmeras lutas, e disponibilizadas estritamente para os homens e mulheres do campo.

Figura 6 – Área interna da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga – MA.



Fonte: Santos (2017).

A EFA de São Luís Gonzaga do Maranhão, além de atender o povoado Santo Antônio do Costa, auxilia também em diversos outros povoados vizinhos, dentre eles: Santo Antônio do Coque, Santo Antônio do Costa, Sant'Ana do Aldroaldo, Café Pipira, Bom Sucesso, Claridade, Santa Emília, São João, Marmorana, Coheb, dentre vários outros povoados. Além de ter alunos de outros municípios, pertencentes a região do Médio Mearim (Bacabal - MA, Lago Verde - MA, São Luís Gonzaga - MA, Alto Alegre - MA). A EFA em questão disponibiliza formação na área do ensino fundamental II (anteriormente conhecido como ensino fundamental maior). Auxilia no processo formativo de alunos e alunas das diversas comunidades inseridas nas áreas rurais do Médio Mearim, e desenvolve seu funcionamento em tempo integral. Monitores/professores, alunos e alunas, cozinheiras, secretária, coordenação, serviços gerais e vigilantes, compõem o quadro de colaboradores que trabalham na EFA de São Luís Gonzaga do Maranhão.

Ressaltamos que esta EFA firmou diversas parcerias no decorrer dos seus 31 anos de existência e trabalho junto as comunidades rurais do Médio Mearim. Além do apoio da UEFAMA, a mesma ainda formalizou parcerias com o governo municipal e estadual, garantindo a permanência e administração dos colaboradores que nesta escola trabalham. Vale ressaltar que a EFA de São Luís Gonzaga, é uma instituição filantrópica e constantemente busca parcerias para fomentar seus projetos educacionais, agroecológicos e projeto de vida. Estas propostas educacionais e as doações recebidas pela escola, auxiliam no processo de

ensino/aprendizagem dos/das jovens, das crianças e dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, construindo uma educação voltada para a valorização e instrução do trabalho no campo. Homens e mulheres da roça, que no decorrer da história, foram-lhes negados o direito a uma educação qualitativa, libertadora e inclusiva.

Dessa forma, a Escola Família Agrícola, localizada no povoado Santo Antônio do Costa, município de São Luís Gonzaga - MA, constantemente dedica-se em oportunizar, uma educação que evidencie a interação dos saberes e costumes locais, das experiências no seio familiar, das práticas do associativismo, trabalho coletivo e principalmente do manejo ecológico e preservação do solo, além de ensinar as diversas formas de trabalho com o campo. Tais perspectivas auxiliam na busca da autonomia, inclusão de assuntos correlacionado a realidade do campo e por fim, e não menos importante, a inserção desses jovens ao mercado de trabalho local. Filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, fixados nos diversos povoados que compõem a abrangem o município de São Luís Gonzaga do Maranhão e demais povoados da zona rural, que compõem a região do Médio Mearim.

4.3 Garimpendo os espaços internos e entendendo sobre a prática da Agroecologia na Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão.

O que vem a ser compreendido sobre o termo Agroecologia? Ao analisar o cotidiano da EFA de São Luís Gonzaga do Maranhão, foi possível compreender que a perspectiva em torno desta prática, se subdivide em três concepções: A Agroecologia enquanto ciência, movimento e prática. A perspectiva agroecológica, engloba diversas possibilidades e práticas que a EFA em questão busca desenvolver no decorrer das suas atividades escolares e cotidiano escolar. Sobre a Agroecologia:

Agroecologia deve ser encarada como um paradigma científico que agrupa várias áreas do conhecimento, com o intuito de perceber, estudar e interferir (enquanto sugestão) em processos sociais, políticos, organizativos, culturais, ecológicos e ambientais. O seu sentido é de orientar e propor uma ruptura com o modelo hegemônico de desenvolvimento rural baseado na monocultura, no latifúndio, no agronegócio e na exclusão social. Concebê-la dessa maneira implica entender e vivenciar a sua influência direta nos processos de mudanças de postura, de visão de futuro para o mundo e de atitude para com a natureza, assim como em relação ao ser humano. Enfim, é ter a compreensão de que a Agroecologia contrapõe-se em essência ao modelo capitalista de desenvolvimento (RIBEIRO; FERREIRA & NORONHA, 2007, p. 258).

A Agroecologia acaba sendo utilizada pelos alunos e alunas da Escola Família, como um conjunto de técnicas que auxiliam no aprendizado desses sujeitos, no intuito de melhorar a questão da plantação e produção de alimentos, além de tornar prazerosa as relações sociais das pessoas com o meio ambiente. A prática da Agroecologia, também leva em consideração a questão econômica, exercendo sempre o respeito para com os elementos da natureza, sem uso de agrotóxicos, fertilizantes químicos ou qualquer outro produto que venha a agredir o bem-estar da mãe natureza.

A partir da estrutura curricular ofertada pela EFA de São Luís Gonzaga do Maranhão, os diversos alunos e alunas egressos ou atuantes, acabam desenvolvendo concepções e práticas que estão pautadas na conservação do meio ambiente e utilização do solo de modo responsável. Isso se concretiza, por causa do percurso formativo fornecido por essas escolas diferenciadas, que possuem em seus planos de formação, temáticas e atividades voltadas para agroecologia, questões políticas sobre o uso da terra e o respeito e valorização frente aos constantes desmatamentos experienciados no meio rural.

A EFA em estudo, no momento atual dispõe de uma localização e infraestrutura qualitativamente propícia para o acolhimento dos filhos e filhas dos lavradores. Suas dependências se dividem sobre cerca de 10 hectares de terra, possui no interior da sua área, um poço artesiano e diversos setores apropriados para o desenvolvimento de atividades extra curriculares ligadas a agroecologia e zootecnia . Conforme descreve Santos:

A EFA de São Luís Gonzaga do Maranhão dispõe de uma infraestrutura razoavelmente adequada, com uma dimensão de 10 (dez hectares), com um poço artesiano dentro desta área. O espaço construído compõem de: duas salas de aula, uma sala de secretaria, uma sala de reuniões pedagógicas todas climatizadas; uma sala de informática semiadaptada com 25 computadores; conta com quatro rampas de acesso; dois dormitórios masculinos com um banheiro coletivo adaptado, composto por oito espaços (vasos e chuveiros); um dormitório feminino com um banheiro coletivo adaptado, composto por oito espaços (vasos e chuveiros); um banheiro para visitas adaptado; uma cozinha; uma dispensa; um refeitório; uma sala de TV e DVD; quatro quartos para monitores com banheiros e uma lavadeira com seis pias; um campo de futebol. Ainda dispõem de um pomar, um viveiro de mudas frutíferas, nativas e ornamentais, duas hortas, uma medicinal e outra convencional; um jardim; uma reserva florestal; uma pocilga e um aviário (SANTOS, 2017, p. 40).

A partir de todas essas afirmações construídas por Santos (2017), conseguimos pontuar que a Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão possui, um espaço comprometido com a renovação da natureza e manutenção da flora e fauna local. É perceptível a significativa quantidade de palmeiras de coco babaçu, sendo utilizada, por ser uma espécie florestal predominante na região do Médio Mearim, sobretudo como geração de emprego e renda, a contar pela produção do óleo de amêndoa, extraído legalmente e conscientemente das

palmeiras de coco babaçu existente na área onde a escola está situada.

O êxito das práticas agroecológicas, trabalhadas na EFA, refletem-se nos projetos desenvolvidos pelos monitores/as que trabalham no desenvolvimento das atividades educativas sobre produção, na manutenção e gestão das principais práticas e subsistemas agroecológicos, sendo elas: A horta pedagógica, desenvolvida a partir da produção de hortaliças e plantio de espécies medicinais, além de outros projetos ligados ao plantio de frutas, cultivo de avicultura, suinocultura, bovinocultura, piscicultura e roçado. Tais práticas auxiliam os professores na hora das aulas de zootecnia, agricultura e compostagem, além de compor a alimentação de todos os colaboradores e alunos/alunas da EFA. Conforme sinaliza Santos:

Estão em funcionamento na EFA os seguintes subsistemas: Horticultura – produção de hortaliças e o cultivo de plantas medicinais; Fruticultura – através de um pomar são produzidas as frutas: maracujá, banana, acerola, manga, abacaxi, açaí e mamão); Avicultura – criação de galinhas para produção de carne e ovos; Suinocultura – criação de porcos (carne e banha); Bovinocultura – vacas (leite) e reprodução; Piscicultura - criação de peixes em tanque escavado; Roça – espaço destinado para o cultivo de milho, mandioca e arroz que são os alimentos principais da base alimentar das famílias que participam da EFA (SANTOS, 2017, p. 110)

Os desafios e dificuldades, especialmente em relação a questão financeira para a manutenção dos subsistemas que fazem parte da EFA, são constantes. Os convênios com o governo municipal e estadual são de suma importância e necessidade para manter funcionando a produção dos subsistemas e até mesmo o pagamento dos monitores e colaboradores que atuam na manutenção da EFA. Além de afetar consideravelmente a produção dos alimentos, que são produzidos na perspectiva ecológica e auxiliam na escala alimentar da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão.

Exibimos a seguir algumas imagens que retratam um pouco da infraestrutura do espaço escolar e as técnicas agroecológicas desenvolvidas nas dependências da instituição, que complementam o processo de ensino/aprendizagem da Escola família Agrícola de São Luís Gonzaga.

Figura 7 - Perspectiva frontal da entrada na EFA



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O diretor atual, Ivanildo Lima, celebra em 2022 a chegada e implantação da nova biblioteca móvel na escola, uma parceria com o governo do estado do Maranhão que irá auxiliar ainda mais no desenvolvimento educacional e cultural dos alunos e alunas da EFA, além de proporcionar meios prazerosos para o hábito da leitura. Este projeto vai oportunizar o acesso e democratização da informação, além de ajudar os alunos e alunas nas atividades de pesquisas e crescimento pessoal.

Figura 8 - Local onde fica guardado as ferramentas e equipamentos agrícolas.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 9 - Suinocultura: criação racional de porcos em confinamento.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 10 - Local de confinamento dos suínos.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Espaço dedicado especificamente para criação de suínos, para a produção mais saudável de carne suína que por conseguinte, serve como alimentação para os colaboradores da EFA. A criação em confinamento, desse animais, funcionam também para desenvolver as aulas de zootecnia que a escola oferta no turno da tarde, ou seja, no contra turno, depois das aulas das disciplinas comumente conhecidas do ensino fundamental II. A alimentação, limpeza e a manutenção do local onde os suínos estão também são realizadas pelos alunos, sempre acompanhados do monitor responsável pelo setor.

Figura 11 - Psicultura: Criação de peixes em reservatório escavado.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Nestes reservatórios são praticadas as atividades de reprodução de peixes e aulas sobre o manejo com a pesca, uma modalidade pertencente a disciplina de zootecnia, que ensina os alunos e alunas da EFA a como desenvolverem-se na carreira de produção de peixes e animais aquáticos. Essa prática, conhecida também, como uma atividade aquícola, propicia a iniciação dos alunos e alunas no mundo do trabalho técnico e básico da atividade sustentável de criação de peixes no meio rural. Ao fundo da foto contempalmos a presença das palmeiras de coco babaçu, também utilizadas como meio de sustento e renda na EFA em estudo.

Figura 12 - Atividade de trabalho com o coco babaçu.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 13 - Horticultura: plantação e cultivo de hortaliças (cebolinha e coentro).



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 14 - Cultivo de minitomates: utilizados para temperar a alimentação dos colaboradores e alunos da EFA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 15 - Cultivo de minitomates: utilizados para temperar a alimentação dos colaboradores e alunos da EFA – II



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 16 - Plantas Medicinais: de uso e mantida pelos jovens da EFA (folha santa, babosa, gervão e hortelãozinho).



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 17 - Plantas Ornamentais: cultivadas pelos alunos e alunas da EFA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 18 - Plantas Ornamentais: cultivadas pelos alunos e alunas da EFA – II.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 19 - Plantas Ornamentais: cultivadas pelos alunos e alunas da EFA – III.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 20 - Plantas Ornamentais: cultivadas pelos alunos e alunas da EFA – IV.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 21 - Plantas Ornamentais: cultivadas pelos alunos e alunas da EFA – V.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 22 - Pé de Urucum para produção de corante, utilizado como tempero na alimentação dos colaboradores e alunos I.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 23 - Pé de Urucum para produção de corante, utilizado como tempero na alimentação dos colaboradores e alunos II.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 24 - Flores e plantas ornamentais da Escola Família Agrícola cultivada pelos alunos e alunas.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 25 - Flores e plantas ornamentais da Escola Família Agrícola cultivada pelos alunos e alunas – II.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 26 - Fruticultura: Banana.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 27 - Fruticultura: Juçara.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 28 - Fruticultura: Limão.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 29 – Pé de Manga.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 30 – Acerloas.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 31 - Setor administrativo da EFA: secretária e sala de reuniões dos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 32 - Dormitórios dos alunos e alunas da EFA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 33 - Dormitórios dos alunos e alunas da EFA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 34 – Auditório de salas para refeições.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 35 – Interior do auditório, interseccionado com os alunos e alunas residentes da EFA.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 36 - Alunos e alunas residentes da EFA – II.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Figura 36 - Alunos e alunas residentes da EFA – III.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Estes registros fotográficos foram realizados na visita de campo à Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão, onde captamos as imagens de alguns aspectos correlacionados aos setores de atuação e produção dos estudantes nos horários referentes às atividades práticas desenvolvidas nas dependências da EFA. Tais atividades, constroem inúmeras possibilidades que permitem a esses alunos e alunas o acesso à construção de uma reflexão social em torno de significativas temáticas que serão debatidas no âmbito da comunidade, por exemplo: os assuntos recorrentes aos violentos conflitos agrários, intensos processos de luta pelo acesso e permanência na terra, e as insatisfações correlacionadas à consolidação da Educação do Campo, além do estudo da Agroecologia e práticas em torno da Economia Solidária.

A partir de pesquisa realizada por Santos (2017), monitor da Escola Família Agrícola em estudo. A respeito da migração dos egressos da EFA de São Luís Gonzaga do Maranhão, viu-se importantes discussões a respeito da temática tratada e apresentada, como acerca da falta de acesso à educação por parte dos jovens oriundos do campo como elemento também influenciador da permanência ou desejo de ida destes indivíduos para os centros urbanos além da questão do trabalho, desta forma, a migração no município se torna presente e comum, ocasionando incertezas quanto a seus futuros.

É notório que o trabalho desenvolvido pelo movimento CEFFA tem sua grande relevância no despertar por uma vida mais humana no campo. Por outro lado, compreende-se que o processo migratório no Maranhão e conseqüentemente no município de São Luís Gonzaga do Maranhão está diretamente relacionado com grande concentração de terra tendo a presença marcante do latifúndio e com seus

grandes projetos dificultando o trabalho dos agricultores no campo. Assim, entende-se que, terra e educação são importantes, mas ainda há uma necessidade de um conjunto de políticas públicas para a manutenção e permanência dos jovens e suas famílias, em prol do desenvolvimento integral e sustentável no campo. (SANTOS, 2017, p. 46).

Ainda analisando a pesquisa realizada por Santos (2017), pode-se compreender que a construção de uma consciência em aspectos objetivos e subjetivos do ser social dos indivíduos oriundos do campo, não importando sua faixa etária, necessitam ser constituídas, a partir de elementos fundamentados na coletividade das lutas sociais, para que haja determinada mobilização do meio à qual o indivíduo está inserido, quanto a possíveis e determinadas imposições de dominação dos proprietários de terras e latifundiários, sobre o trabalhador, sendo também necessário o fomento de aspectos da associação e cooperação para o combate à violências no campo e a luta por uma educação de qualidade para o campo.

As relações de trabalho no campo possuem determinadas características quanto à divisão do trabalho, a estrutura econômica e social dos indivíduos, podendo haver o trabalho familiar, o trabalho temporário ou a parceria e arrendamento, sendo a primeira denominação interligada à produção e trabalho em pequenas e médias propriedades, elementos da subsistência ou complementar, diferenciando-se das demais, onde a migração sazonal pode ser vista de acordo com a produção, de forma intermediária, como em fazendas ou indústrias. (FLECK et al., 2019).

Dentro de um contexto mais profundo, a relação de empregado e empregador é regida não somente por leis que determinam os direitos de cada parte como também por interesses e fatores que geram (in)satisfação nas relações para os dois lados. Especificamente no que se refere ao campo, entre as relações de trabalho existentes, os trabalhadores que não são proprietários de terras podem ser definidos a partir de três categorias básicas: parceiros, arrendatários ou assalariados. Nesse sentido, descreve-se os parceiros como trabalhadores que pagam pelo uso da terra com uma parte da produção obtida. Já os arrendatários, têm acesso à terra mediante o pagamento de um aluguel, normalmente em dinheiro, ao proprietário. Os assalariados, por sua vez, vendem sua força de trabalho em troca de uma remuneração em dinheiro, sendo que os assalariados permanentes mantêm vínculos trabalhistas mais longos com o empregador, e os temporários (volantes ou boias-frias) trabalham nas propriedades agrícolas como diaristas por curtos períodos, especialmente nas épocas de plantio e colheita. (FLECK et al., 2019, p. 25).

Esta produção de forma intermediária, a respeito dos egressos da EFA em estudo, contudo, pode ser representada por meio da busca do trabalho assalariado, feito pelos chamados peões/ boias-frias/ corumbás, entre outras denominações para os trabalhadores temporários ou diaristas, que nos apresenta importantes e negativas questões a respeito das reflexos das condições sociais e de sobrevivência dos trabalhadores rurais migrantes das zonas urbanas. Ao passo que pode-se interligar esta realidade com a parceria e arrendamento, que consistirá em

outro estágio da relação de trabalho no campo, ao passo que se consiste no uso da terra de terceiro, possibilitando certo aliciamento por promessas falsas ao trabalhador, gerando dívidas e aprisionamento deste no local de trabalho. (SANTOS, 2017; FLECK et al., 2019).

[...] A busca por trabalho assalariado em regiões distantes se apresenta, em parte, como um meio de o trabalhador rural conservar sua propriedade no lugar de origem. Enquanto muitos retornam para o lugar de origem sem terem seus sonhos realizados, os que permanecem ali continuam no dia a dia de trabalho domiciliar e na roça, necessários para o mínimo vital. (ROCHA, 2012, p. 152).

Cumpramos ressaltar, conforme Rocha (2012), que analisando a situação hodierna, pode-se inferir condições sociais e de sobrevivência aos trabalhadores rurais migrantes escravizados de forma negativa a partir da compreensão e análise de dados, relatos e fatos que comprovam a presença e imposição de formas de trabalho análogo à escravidão mesmo após um longo período de combate contra esta prática no decorrer dos séculos, representando determinado retrocesso histórico e social ao passo que ainda se vê a disponibilização de pouco salário, condições precárias de subsistência, ilusão quanto às gratificações por parte dos empregadores, entre outros elementos.

A subjetividade quanto aspectos de desenraizamento, enraizamento e memória a respeito do local de origem do trabalhador rural pode ser interligada a partir do campo social e do plano individual das crenças, representações, valores, costumes e comportamentos deste indivíduo, que constituem sua identidade social, podendo mediar também sua linguagem e trabalho, sendo que afastando-se destes fatores, abre-se espaço para uma imposição mais fácil de ações exploratórias por parte do empregador a partir do momento em que o trabalhador vem a encontrar certas dificuldades quanto a sua composição de ordem objetiva e subjetiva como um ser social. (ROCHA, 2012; SANTOS, 2017).

Segundo Alvaides e Scopinho (2014): “ao ser excluído da rede social de pertencimento, o sujeito afasta-se dos seus valores, ideologias, costumes e crenças e encontra dificuldades de ordem objetiva e subjetiva para realizar e se reproduzir como ser social. (ALVAIDES; SCOPINHO, 2014, p. 04). A partir desta ótica, quando o homem perde sua identidade como indivíduo possuidor de direitos perante a sociedade, este pode ser caracterizado como ainda mais frágil na relação de trabalho entre empregador e empregado/trabalhador, ao passo que a dominação e exploração pode ser imposta de forma violenta e sem muitos meios de combate ou relutância. (ALVAIDES; SCOPINHO, 2014).

A migração constitui-se em uma ação humana objetivando movimentação para determinada região fundamentada em uma perspectiva de busca por melhoria de condição de vida no aspecto social, cultural e, sobretudo, econômico, sendo uma prática realizada por muitas

gerações, onde dentre elas, no Brasil chama-se a atenção para as populações oriundas da região nordeste, acarretando relevante alteração quanto ao período de vida ativa do homem, sobre uma ideia de “[...] retorno após um período previamente definido de acordo com a atividade a ser executada”. (ROCHA, 2012, p. 150).

Contudo, pode-se chamar a atenção à fala destacada de Rocha (2012) a dificuldade da realização deste retorno previamente definido após a execução de determinada atividade considerando a aplicação de determinadas relações de trabalho no campo negativas ao trabalhador e proveitosas ou lucrativas ao empregador, como na escravidão por endividamento, questão discutido e citada anteriormente. (SANTOS, 2017). A migração de forma repetida com o intuito de busca e conquista de novos meios de sobrevivência do trabalhador rural constitui-se em uma categoria de deslocamento de retorno, entretanto, este retorno por muitas vezes, nem mesmo e identificado pelo próprio migrante a partir da reflexão de não haver uma data fixada ou certa para a volta deste indivíduo em direção ao seu ponto de origem. Desta maneira, abre-se caminho para discussões a respeito de evidências, narrativas, dados e informações que possibilitem uma delicada análise acerca das condições sociais e sobrevivência destes trabalhadores migrantes. (MARTINS, 2009, SANTOS, 2017).

Mostra-se precisa e considerável compreensão a respeito de conceitos intrínsecos à temática, como a respeito dos intensos deslocamentos e migrações, destes jovens trabalhadores e a busca por emprego com os empregadores, constituindo uma relação de trabalho, para que seja perceptível em uma ótica científica e analítica de caráter qualitativo, limitando às possibilidades de sobrevivência dos trabalhadores rurais e suas famílias pobres fora de seu lugar de origem.

Segundo Rocha (2012, p. 151): “a alternativa de permanência na terra natal envolve basicamente terra e emprego. A maioria dos trabalhadores rurais alega não ter acesso a emprego ou trabalho no local, nem condições para trabalhar na terra”. Além disso, sob um olhar histórico, é possível observar a constituição desta relação de poder das propriedades agrícolas e nas relações de trabalho, onde, conforme Martins (2009), alega a questão da política social e estrutural imposta pelo estado/governo, onde:

[...] Num país em que o poder pessoal do grande proprietário rural é ainda hoje um poder emblemático, um poder de vida e de morte, criou-se, assim, uma situação em que a exploração do trabalho ficava acentuadamente na dependência do arbítrio do fazendeiro ou de seus gerentes e capatazes. Na verdade, as instituições da justiça e da polícia foram severamente debilitadas, quando não se tornaram abertamente coniventes com a escravização de trabalhadores e com a expulsão de camponeses da terra, como é de tradição em muitas e remotas regiões do país. A grande propriedade sempre foi um enclave sujeito a critérios próprios de direito, embora ilegais; lugar do rei do arbítrio do senhor das terras, que se torna, por isso mesmo, ainda hoje, senhor

de consciências e de pessoas. (MARTINS, 2009, p. 76-77).

Esta relação pode ser visualizada quando estes indivíduos passam a possuir certo nível de dependência em relação aos empregadores, dependendo também os trabalhos temporários a serem realizados em outras regiões sem ao menos haver prévia orientação ou preparação quanto a região, local e demais informações acerca do trabalho a ser exercido possibilitando, assim, meios de exploração ao trabalhador, sendo que uma das questões que influenciam na migração mostra-se na falta de oportunidades de trabalho e sobrevivência no ponto de origem.

O poder imposto e instituído dos proprietários de terras ou donos nos locais de trabalho rural multiplicou-se conforme o crescimento do tamanho das propriedades fundiárias mesmo com a existência de tradições urbanas decorrentes da chegada da modernidade e capitalismo, evidenciando e propiciando ainda mais a reprodução com facilidade e diversos tipos de dominação, violências características da dominação patrimonial e repressão ao trabalhador rural por meio de uma educação fundamentada em uma tradição do poder pessoal e designação de responsabilidades aos agentes e capatazes do proprietário das terras.

Deste modo, a tradição oligárquica faz-se presente nas relações de trabalho rural sob exploração, ao passo que a dominação pessoal e a violência mostram-se utilizados para a imposição de ações e atividades para os jovens trabalhadores migrantes em busca de novas oportunidades, sendo eles ludibriados através de promessas infundadas e inverídicas quando onde, quando chegado ao seu destino de trabalho, são apresentados à duras realidades e condições de existência e sobrevivência.

Outrossim, a migração de trabalhadores rurais para centros urbanos e locais de trabalho com indústrias localizadas em grandes cidades também carecem ser discutidas e analisadas de forma minuciosa, considerando Santos (2017), que:

[...] É importante ressaltar que o retorno nem sempre acontece, geralmente os jovens não retornam, mesmo vivendo em condições subumanas nas áreas urbanas, pois, criam uma ilusão de que a cidade é melhor que o campo. Geralmente, o êxodo rural tem sido funcional à dinâmica da reprodução da superpopulação relativa, ou seja, a migração dos jovens para as cidades tem criado um processo de exploração da força de trabalho. (SANTOS, 2017, p. 51).

Dito isto, pode-se inferir que uma concepção por parte dos trabalhadores rurais jovens acerca da pequena possibilidade de retorno para suas terras de origem se relacionam com determinada ilusão a respeito dos centros urbanos ou cidades como se estes locais fossem melhores que o campo, ocasionando determinado êxodo rural, o que propicia demasiada exploração da força de trabalho por parte destes indivíduos, influenciando também as condições

a qual seus pontos de partida poderão ser encontrados por conta do não desenvolvimento social e econômico, estando o capital concentrado na mão de donos de indústrias entre outros locais de trabalho.

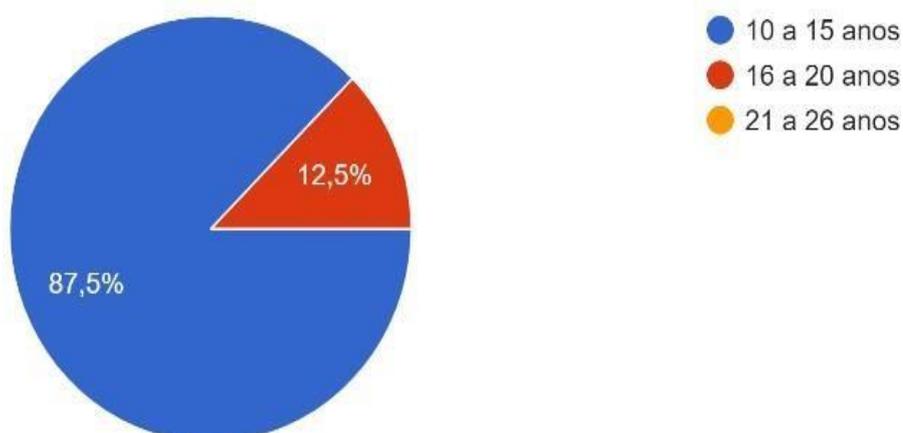
4.4 Resultados e discussões do questionário aplicado com alunos da 9ª série da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga-MA

Os resultados da pesquisa a serem apresentados, consubstanciaram-se em coleta de dados e informações por meio de aplicação de formulário via Google Forms, tendo sido modelo apresentado em anexo (Anexo A), objetivando observação e análise acerca de perguntas e respostas que propiciem maior compreensão acerca da familiaridade dos alunos da Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga, a amostra quantitativa de alunos, foi compreendida no total de 16 (dezesesseis) alunos que estão cursando a 9ª série na Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga- MA. As formulações das perguntas foram estruturadas no intuito de refletir sobre aspectos correlacionados a História Regional do Médio Mearim, em específico, sobre a migração (saída) ou deslocamento de pessoas para os garimpos brasileiros, além de compreender sobre o perfil social dos alunos e alunas desta EFA.

Gráfico 07 – Faixa Etária dos participantes que responderam formulário via *GoogleForms*

Faixa Etária

16 respostas



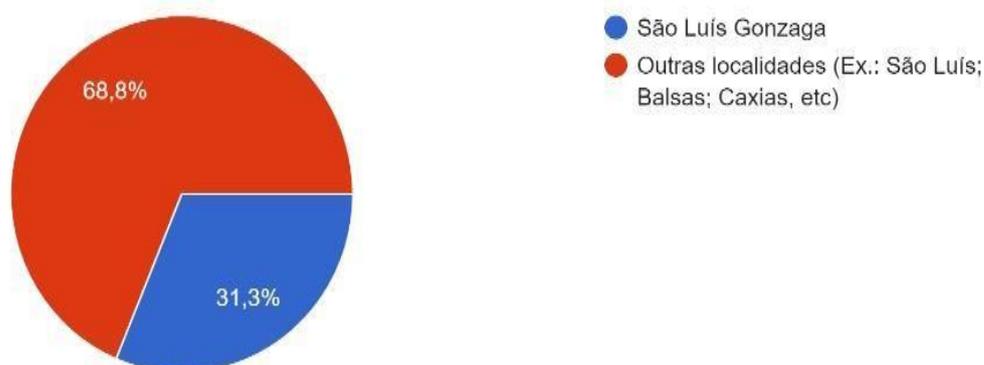
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

De início, foi realizado levantamento acerca da faixa etária dos participantes da pesquisa, tendo sido recolhidas 16 respostas, a qual, com base no gráfico 01 acima, analisa-se predominância de idade entre 10 e 15 anos, representando cerca de 87,5%, e 12,5% de indivíduos com idade entre 16 e 20 anos, não tendo sido alcançados participantes pertencentes entre a faixa de 21 a 26 anos.

Gráfico 8 – Resultados quanto ao local de nascimento dos participantes

Local de nascimento

16 respostas



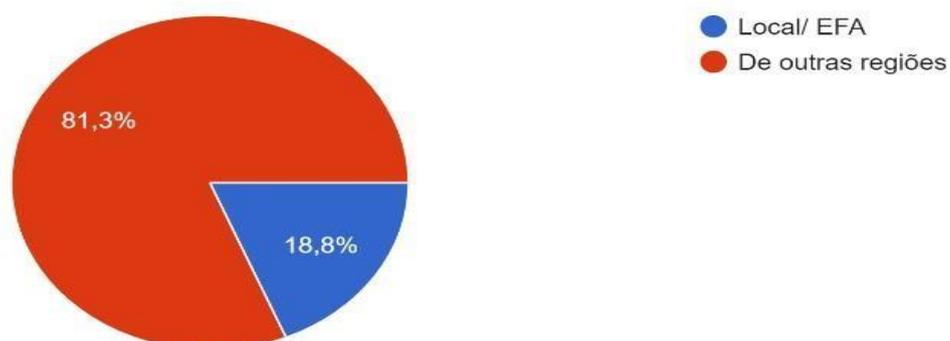
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Acerca do local de nascimento dos participantes, chama-se a atenção para a porcentagem referente aos nascidos em outras localidades (68,8%), sendo maioria em comparação com os nascidos em São Luís Gonzaga- MA (31,3%). Contudo, este resultado não deve ser visto como negativo para fins de discussão, reflexão e alcance dos objetivos instituídos para a pesquisa. No gráfico em seguida, será apresentado referente à origem da família.

Gráfico 9 – Origem da família dos participantes

Origem da família

16 respostas



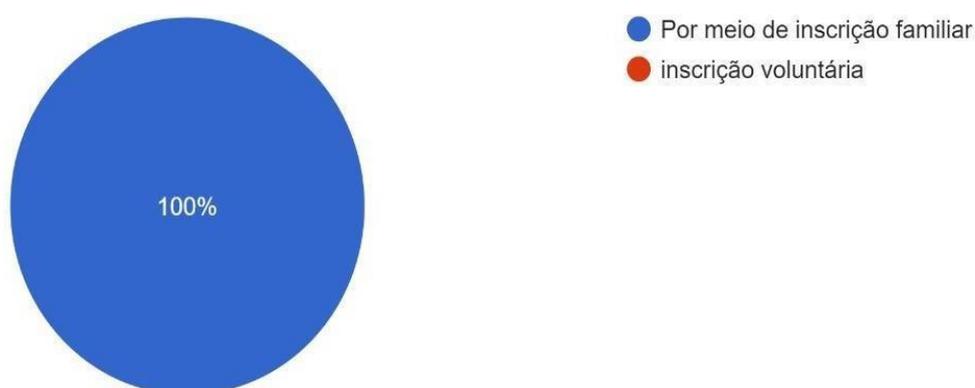
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os dados recolhidos e apresentados pelo gráfico acima desperta uma interessante questão acerca da origem da família dos participantes, sendo a maioria, cerca de (81,3%) advinda de outras regiões/localidades da região do Médio Mearim, ao passo que os de família originária do local da EFA, em São Luís Gonzaga mostra-se em minoria (18,8%), podendo significar elemento referente à migração (saída) destas famílias de seus locais de origem objetivando conquista de trabalho, melhores condições de vida, entre outras motivações. Já, a respeito do modo de ingresso na EFA, em São Luís Gonzaga, cerca de 100% dos participantes sinalizaram que teria sido por meio de inscrição familiar e não em decorrência de inscrição voluntária.

Gráfico 10 – Ingresso dos participantes na Escola Família Agrícola

Como ingressou na EFA?

16 respostas

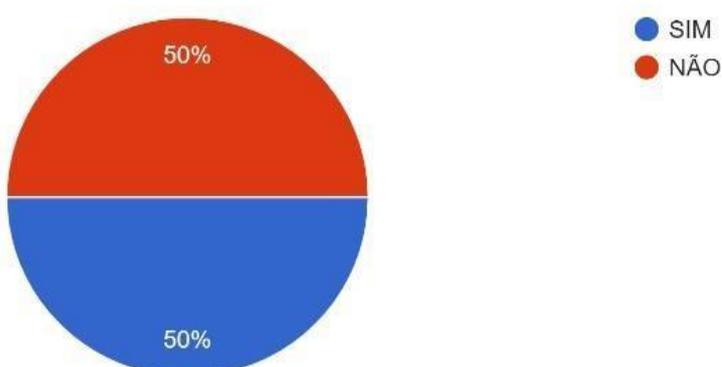


Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Gráfico 11 – Pergunta a respeito da existência de parentes no garimpo

Possui parentes que viajaram para o garimpo?

16 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Outro dado importante demonstrado por meio do gráfico 11 para a presentepesquisa mostra-se de acordo com pergunta norteadora “Possui parentes que viajaram para o garimpo?”, tendo havido resultados semelhantes, em cerca de 50% para “SIM” e 50% para “NÃO”, o que também pode ser relacionado com a pergunta seguinte, referente à relação do participantes com a comunidade onde mora.

Gráfico 12 – Relação dos participantes com a comunidade ou povoado onde reside
Qual sua relação com a comunidade onde mora?

16 respostas

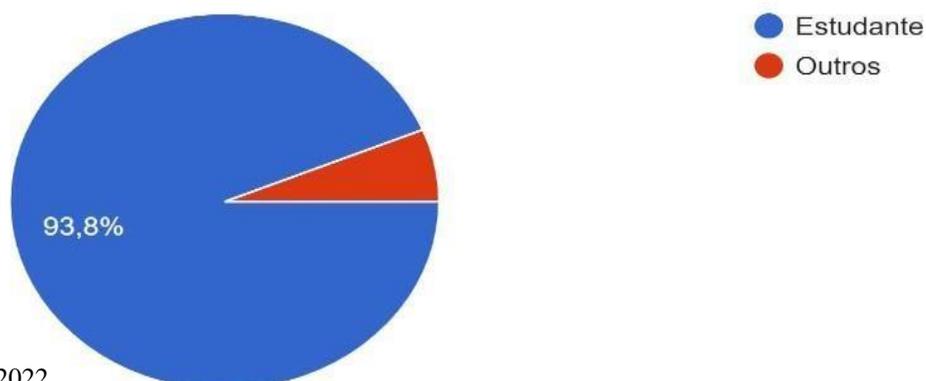


Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Analisa-se que são diversos tipos de relações dos participantes com a comunidade referida, tendo sido recolhidos diferentes resultados quanto as alternativas destacadas, podendo estes participantes serem moradores, estudantes ou mesmo parentes de moradores, havendo predominância quanto a primeira alternativa (Morador/Moradora). Contudo, como veremos nos resultados a seguir, as atividades exercidas na EFA demonstram-se, em predominância, na opção “Estudante”, ficando em 93,8%.

Gráfico 13 – Tipos de atividades dos participantes com a EFA, em São Luís Gonzaga.
Que tipo de atividades você desenvolve na EFA?

16 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Agora, a respeito das contribuições da EFA para a formação desses participantes, sendo estes, como visto no gráfico 13, em sua maioria, observamos as seguintes respostas como:

Fale um pouco sobre como a EFA contribui para a sua formação.

16 respostas

- Contribui para o aprendizado dos alunos na educação escola na vida de cada um de nós.
- Para desenvolver atividades, e aprender a conviver com o próximo
- Contribui o aprendizado e a educação
- Me ajudam muito, nos aprendizado.
- a efa contribui com bom estudo com várias outras atividades
- Contribue de uma forma diferente, trazendo conhecimentos esses que em outras escolas normalmente não é vista sendo assim contribuindo de uma grande forma para nossa formação.
- Contribui com muitas coisas com dinheiro
- A gente aprende várias coisas eu aprendi algumas matérias e desenvolvi mais
- Sim, pois na efa aprendi diversas coisas que em outras escola não tive a oportunidade de aprender ..

Fale um pouco sobre como a EFA contribui para a sua formação.

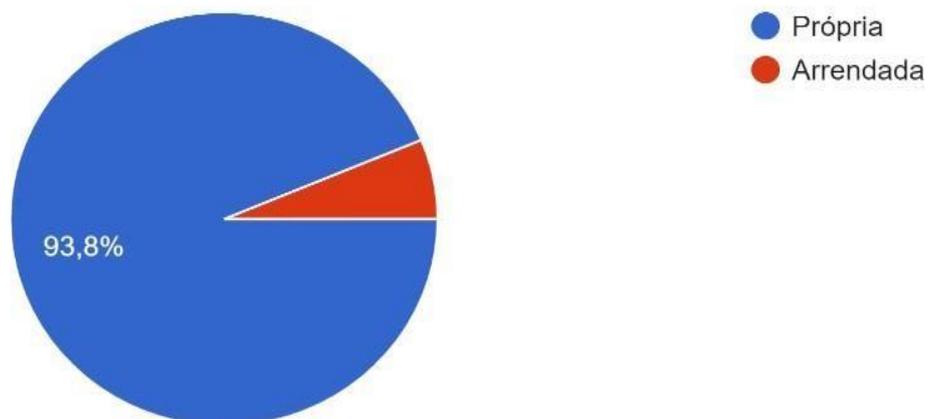
16 respostas

- Contribui com muitas coisas com dinheiro
- A gente aprende várias coisas eu aprendi algumas matérias e desenvolvi mais
- Sim, pois na efa aprendi diversas coisas que em outras escola não tive a oportunidade de aprender .. como trabalhar com o solo e conviver em grupo..
- Com o Respeito, caráter, ser bem educado com os cidadoes, e respeita todos e todas
- Efa ela contribui para educação e o estudo.
- Contribui muito bem, o ensino é ótimo.
- Contribuiu no meu raciocínio, na minha educação, no meu aprendizado, e no meu respeito ao próximo é muito gratificante uma escola muito boa
- Ela contribui na educação e entendimento escolar

Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Acerca do local de moradia dos participantes, com base no Gráfico 14, a maioria das terras caracteriza-se como própria e, em menor número, arrendada, como vê-se abaixo:

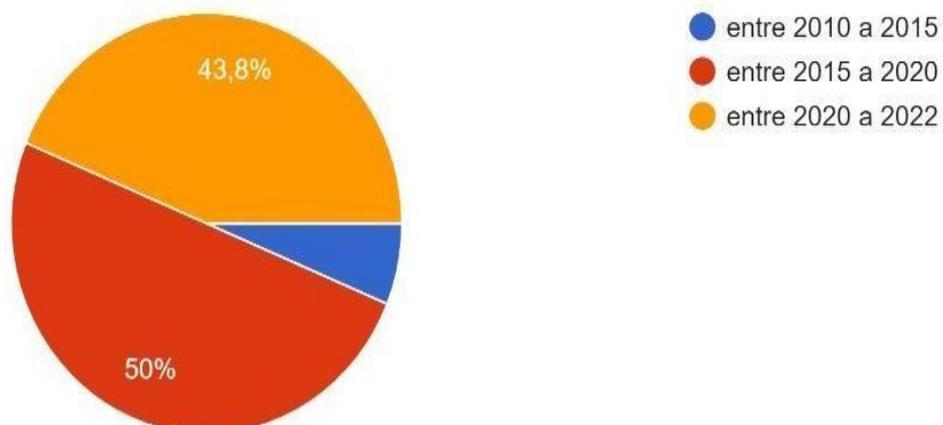
Gráfico 14 – Tipo de local da moradia dos participantes.
Sobre o local onde fica sua moradia, a terra é:
16 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Após isso, foi instituída pergunta acerca dos anos em que os participantes ingressaram na EFA, em São Luís Gonzaga, sendo os resultados apresentados no gráfico 15, a seguir:

Gráfico 15 – Anos de ingresso na EFA.
Em que ano ingressou na EFA?
16 respostas

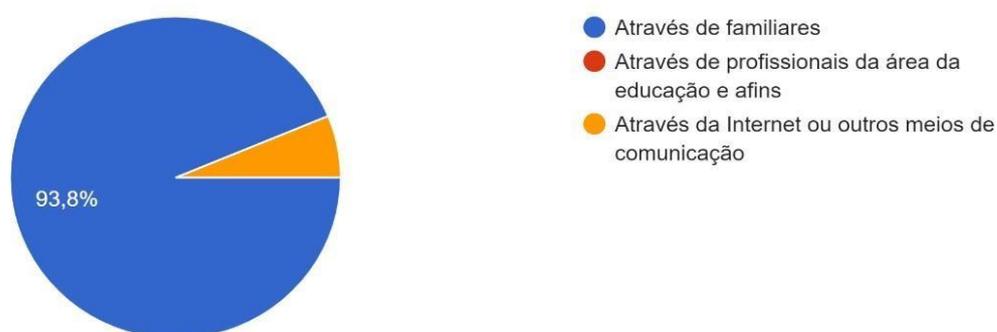


Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Observa-se predominância quanto aos anos de ingresso dos participantes entre os anos de 2015 e 2020, contudo, têm-se que os anos de 2020 e 2022 também possuem resultados consideráveis, havendo pequena diferença entre eles. Não se deixa de considerar, mesmo que com menor resultado, contudo, a taxa de ingresso destes indivíduos entre os anos de 2010 e 2015, em cerca de 6,3%.

Gráfico 16 – Como o estudante ficou sabendo da existência da Escola |Família Agrícola
Como você soube da existência dessa instituição?

16 respostas



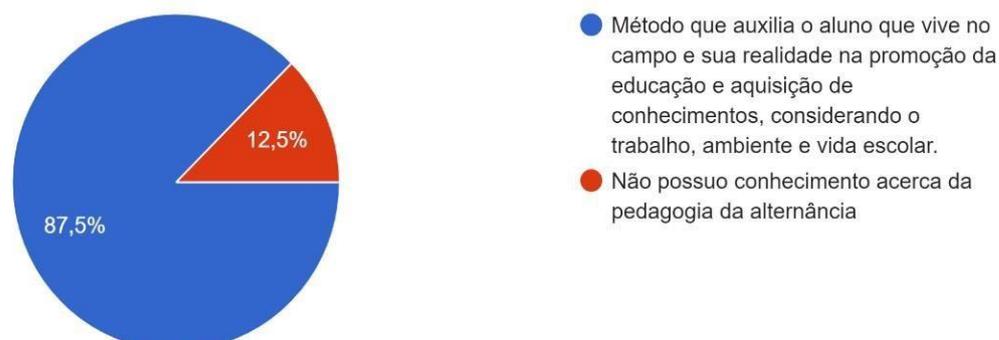
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Acerca da existência da EFA, obteve-se resultado de 93,8% para a alternativa “Através de familiares”, sendo o restante (6,3%) para a alternativa “Através da Internet ou outros meios de comunicação”, e nenhuma resposta referente a alternativa “Através de profissionais da área da educação e afins”. Nesta vista, a influência dos familiares para o ingressos dos estudantes na EFA mostra-se superior, devendo haver, portanto, também promoção de novos incentivos e variadas formas para captação de novos alunos.

Gráfico 17 – Conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância

O que você entende por pedagogia da alternância?

16 respostas



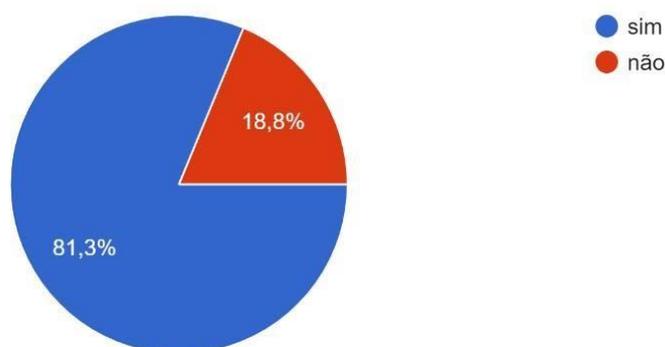
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Já, sobre o entendimento do participantes acerca do que seria a pedagogia da alternância, 87,5%, ou seja, a maioria, sinalizou concordância com a alternativa “Método que auxilia o aluno que vive no campo, conciliando a realidade na promoção da educação e aquisição de conhecimentos, considerando o trabalho, ambiente e vida escolar”. No entanto, chama-se a atenção para resultado referente a 12,5% dos participantes terem sinalizado alternativa “Não possuo conhecimento acerca da pedagogia da alternância”, assim, sendo relevante uma maior promoção acerca desses conhecimentos para a priorização da qualidade do ensino para estes indivíduos.

Gráfico 18 – Continuidade na formação agroecológica

Pretende continuar estudando sobre o trabalho com a terra, plantação e cultivo de verduras, legumes e frutas?

16 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Por meio de questionamento acerca do interesse dos participantes em continuar estudando sobre o trabalho com a terra, plantação e cultivo de verduras, legumes e frutas, obteve-se resposta considerável na alternativa “SIM”, em cerca de 81,3%, especificamente, já, para alternativa “NÃO”, 18,8%, abrindo o caminho para reflexão acerca do não interesse quanto a esta área de estudo e aplicação de conhecimentos.

Gráfico 19 – Ensino acerca da História, Geografia e luta pela terra no Médio Mearim

Nas aulas de história ou Geografia você já ouviu falar sobre a luta pela terra no Médio Mearim?

16 respostas



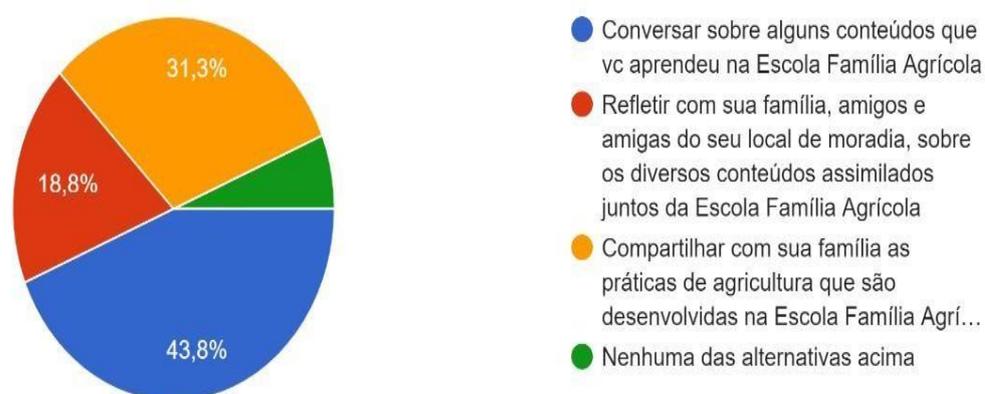
Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Perguntados acerca das aulas de história ou Geografia, especificamente sobre o assunto: “luta pela terra no Médio Mearim”, obteve-se índice de respostas semelhantes, em cerca de 50%, para cada alternativa, havendo, assim, necessidade de uma maior promoção quanto o debate e conhecimentos sobre a temática apresentada.

Gráfico 20 – Atividades realizadas em família, nos locais de residência

O que você e seus amigos mais gostam de fazer quando estão juntos de suas famílias / em seu povoado ou comunidade onde vc mora?

16 respostas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Em seguida, gráfico acerca dos interesses dos participantes em momentos com suas famílias, em seu povoado ou comunidade. Por fim, sobre os maiores interesses e gostos dos participantes da pesquisa em suas atividades familiares ou em comunidade/povoado onde residem, obtiveram-se diferentes índices de resultados quantos as alternativas dispostas, havendo predominância de escolha da alternativa “Conversar sobre alguns conteúdos que você aprendeu na Escola Família Agrícola” (43,8%), seguindo das demais alternativas, mas também tendo sido visto cerca de índice de 6,3% para a alternativa “Nenhuma das alternativas acima, possibilitando, assim, conversação e investigação, posteriormente, acerca de quais seriam outras possibilidades aos estudantes para o momento em lazer e família no povoado/comunidade a qual residem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da construção deste trabalho, pontuamos sobre os percalços presenciados na trajetória histórica da implantação da prática de Pedagogia da Alternância, em seu âmbito global, nacional e regional, nos possibilitando compreender um pouco sobre seu conceito, princípios e trajetória, que auxiliaram na pulverização dessa prática, no decorrer do processo de reconstrução da educação direcionada para o meio rural. Sinalizamos também sobre como as CEFFAs se organizam pedagogicamente, pincelando um pouco sobre essa sistematização nas dimensões: global; internacional; nacional; regional e local, já citadas no decorrer do texto. Pontuamos por conseguinte, para as redes de solidariedade e parcerias que interligam todas as instituições do seguimento das EFA's, fixadas na extensão territorial rural do Maranhão.

A construção dos respectivos capítulos, foi pontilhada, sob um percurso necessário, especialmente para organizar e explanar o quão extensa e organizada se tornou a práxis da Pedagogia da Alternância, desde a França até ser trazida para o Brasil nos meandros de 1969, através do Movimento de Educação promocional do Espírito Santo (MEPES). Esse movimento fomentou uma ideia que posteriormente tornou-se um sistema gigantesco educacional no campo, conhecido como Pedagogia da Alternância.

Esta metodologia de ensino, tem seus princípios essenciais divididos em círculos ou estágios, iniciamos pelo círculo da Associação: O responsável pelas contribuições desse círculo é a família do aluno, que se torna o agente responsável por desenvolver o projeto educativo no seio familiar, e ademais atividades de cunho participativas, que são confeccionadas no decorrer do dia a dia do aluno no âmbito do espaço escolar.

Posteriormente passamos para o próximo princípio, pensado a partir da divisão entre a permanência de tempo – espaço do aluno entre a escola e a família. Neste círculo os objetivos são pautados em desenvolver uma formação prática, por meio de atividades escolares correlacionadas ao desenvolvimento íntegro e participativo, concernentes ao desenvolvimento familiar e social no qual os alunos e alunas da Escola Família Agrícola pertence. Um princípio filosófico e metodológico que significativamente incentiva as atividades educativas aplicadas na EFA e posteriormente são inculcadas no âmbito familiar e comunitário.

No decorrer da produção desta pesquisa, é perceptível a presença acentuada de movimentos sociais, lideranças comunitárias e outras organizações sociais, que se unem, com o objetivo de alcançar significativos avanços para a estrutura educacional do ensino –

aprendizagem, direcionada para o meio rural. O intuito desta conexão entre pares, estava pautada na luta por uma educação digna e construção de projetos voltados para o desenvolvimento rural sustentável, além de frear consideravelmente a saída de muitos jovens do campo, que por sua vez, deslocavam-se para as zonas urbanas, isso, quando a família possuía condições necessárias de enviar e manter esses jovens na cidade. Assinalamos que este movimento, pautado na luta por educação de qualidade para o campo, foi substancialmente benéfico para os filhos e filhas de famílias composta por trabalhadores e trabalhadoras rurais que não sofriam com a necessidade de enviar seus filhos ou filhas para estudar na zona urbana.

Vale salientar que a luta pela terra e a questão agrária se fazem essenciais para a construção da discussão sobre a configuração e contexto da região do Médio Mearim e do acirrado conflito pela terra no município de São Luís Gonzaga. Com a mesma intensidade, trabalhadores e trabalhadoras rurais, e o contexto da implantação das EFA's, comungam de uma acirrada, perigosa e violenta luta pela vida, no decorrer das circunstâncias correlacionadas à luta pela, tendo esta terra, o mais valioso bem em comum a ser ocupado e utilizado em prol da sobrevivência desses trabalhadores do campo.

As constantes lutas pela vida e pela terra, incluem os/as indígenas, os/as camponeses, os/as quilombolas e outros grupos sociais em permanente disputa pela defesa dos seus territórios. Estes embates se dão, sobretudo, contra a implantação do agronegócio, financiado pelas empresas capitalistas e privadas, e muitas vezes com conivência e indução do Estado. Sendo assim, essa luta surge por meio de uma série de iniciativas de resistências ancoradas na agricultura familiar, como é o caso das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e de outras ações dos movimentos sociais do campo pontuados no decorrer da confecção deste trabalho. Um exemplo é o caso da Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e sua rede de organizações, forjadas em estratégias de organização social. Apoiadas por lideranças políticas, pesquisadores (as), comunidades de bases, igrejas engajadas nas dinâmicas de assessoramento e fomento das diversas formas de estruturação para edificar as forças contra hegemônicas geradas pelo capital.

O estado do Maranhão é caracterizado pelos intensos conflitos agrários, especialmente a partir da Lei de Terras nº 2.979, de 17/07/1969 do Governo Sarney que, simultaneamente presenciou o processo de expulsão de muitos homens, mulheres, crianças jovens e idosos. No final da década de 1960 a Lei de Terras de 1969, transforma o campo, facilitando as negociações das terras devolutas, drasticamente favorecendo o avanço da grilagem e da pecuária extensiva, reconfigurando bruscamente diversas áreas rurais do Maranhão, dentre as quais, a região do Médio Mearim, representada largamente em narrativas

orais, na imprensa e em documentos oficiais até meados do século XX como terras sem dono e “espaço vazio”. (FERREIRA, 2015).

A grilagem desenhou-se consideravelmente como símbolo da expropriação da terra de muitos camponeses. Caracterizou-se por meio de ações violentas e ilegais que proporcionavam diversas experiências cruéis aos camponeses do estado do Maranhão. No decorrer de análise da bibliografia disponível sobre o tema, foi possível compreender a necessidade de debater sobre esses conhecimentos que permeiam a questão agrária e o processo da migração em busca de melhorias de vida, presenciadas na historiografia maranhense. A educação agrária e o entendimento sobre o processo da migração de diversos trabalhadores rurais e urbanos, auxiliam na assimilação de conteúdos importantes no âmbito escolar, nas turmas do ensino fundamental II (fundamental maior).

Verificamos que as constantes lutas, pontilhada em busca de uma educação digna e de qualidade para o campo, se tornou instrumento de cidadania e conscientização dos povos do campo, preparando diversos alunos alunas, famílias e comunidades, por meio da prática metodológica da Pedagogia da Alternância, frente as variadas formas e situações de opressão empregadas em seu território. A consciência histórica, construída no decorrer do processo educacional, se torna uma estratégia de luta, que constantemente vai alcançando relevo, e, se concretiza quando alunos e trabalhadores do campo, passam a compreendê-la, como forma de resistência frente à invisibilidade que por muito tempo pairou sobre o meio rural, negando recursos e acesso à emancipação, autonomia e justiça social para os sujeitos fixados nas zonas rurais.

As discussões e reflexões que conduziram este trabalho, tornam-se de extrema relevância, uma vez que pontuamos sobre como se caracterizaram as lutas e conquistas educacionais direcionadas para o campo, que contracenou com a participação dos movimentos sociais, que por um momento pareciam estar silenciados e posteriormente ressurgem sobre a ótica das formas de organização coletiva em prol da conexão entre a terra e a educação no campo, como viés de resistência. Reforçamos a participação significativa dos movimentos sociais, da Igreja Católica e o empenho dos demais agentes sociais, na organização e luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do Médio Mearim. Tais perspectivas contribuem substancialmente para a criação das EFA's locais.

Um projeto idealizado a partir da participação essencial de diversos sujeitos, na confecção de estratégias e mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Do mesmo modo, as EFA's, acabaram se tornando espaço de memória e fruto das resistências, protestos e indignação dos trabalhadores rurais, que viviam intensas lutas diárias, relacionadas às precárias

condições de vida, violência física e principalmente aos precários ou inexistentes aparelhos educacionais.

No esforço de alcançar o objetivo deste trabalho “refletir acerca do ensino de História do Maranhão e a temática migração no Maranhão nas décadas 1970 a 1990, além de compreender a realidade educacional dos alunos da zona rural de São Luís Gonzaga e Bacabal, identificamos que diversos alunos possuem em sua família, sujeitos (pai, mãe, avó, avô, tios e primos) que se deslocaram para as zonas auríferas. A Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão, proporciona para seus alunos e alunas um ensino pautado no questionamento das suas respectivas realidades, mesclado com atividades práticas de trabalho com o manejo do campo, além de reforçar ensinamentos referenciados na memória sobre o passado, aguçando a criticidade dos alunos e alunas.

Este trabalho, por sua vez, buscou introduzir conhecimentos sobre o contexto que envolve as zonas de garimpagem, os garimpeiros, os donos do garimpo, auxiliando e fomentando a discussão em sala de aula sobre a relação entre História Política e Social, analisando a “febre do ouro”, especialmente nos últimos anos da Ditadura Civil Empresarial Militar.

A educação e a democratização do ensino direcionado para o campo, constantemente sofreram e ainda sofrem diversos ataques no Brasil, principalmente quando o tema versa sobre um ensino baseado no processo histórico em torno da luta pela terra. Esses ataques são deliberados por grupos políticos, alinhados a um interesse comum, financiando o poder de fogo contra a população camponesa e possuindo significativa influência nas tomadas de decisões referentes ao trabalho com a terra. Essa ambição contribuiu até mesmo na alteração da Constituição Federal, via Medida Provisória e Emenda Constitucional, a fim de promover “ajustes” e alteração nas diretrizes legais que demandam os investimentos para possibilitar uma educação digna no campo. É a reafirmação do projeto de um Estado mínimo, desarticulador e neoliberal.

A reconfiguração da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio são exemplos da retirada/redução da importância curricular, sobretudo das disciplinas da área de Humanidades. Por meio desses acontecimentos também se cogita a ideia delirante de ser possível implantar uma “escola sem partido”, a qual, em outras palavras, cria-se, uma escola sem ideologias, sem pensamentos críticos, sem utopia de uma sociedade melhor, portanto, almejando a construção de uma escola com mordada.

Verificamos que a estrutura e organização do processo de ensino – aprendizagem direcionada para o campo, ofertada pelos governos estaduais e municipais, ainda apresentam

na atualidade alguns aspectos que precisam ser melhorados. Percebemos uma contínua força que atua por meio de suas ações em favor da classe dominante, e isso é bem perceptível quando tivemos acesso e fizemos várias leituras dos livros de autores que retratam muito sobre a questão do ensino de história do rural e principalmente do historiador em relação as lutas significativas do campo (rural), nos oferecendo um norte dos acontecimentos e toda sua historicidade. Em relação ao Médio Mearim, observamos a presença constante de muitas lutassociais, no decorrer da historiografia por parte de vários movimentos orquestrados em prol dasmulheres e homens, trabalhadoras e trabalhadores do campo, e até mesmo os líderes sindicais ,isto é; militantes que defendiam o uso da terra de forma humanitária e coletiva.

È perceptível que a união desses grupos organizados, possibilitam a construção de movimentos de resistência, marchando contra as investidas cruéis dos grilheiros e latifundiários, criticando e buscando formas diferenciada de transcender o tabu criado pela logica excludente do capitalismo e expropriação ruralista. Por meio dessas ações, as lutas no meio rural, vão conseguindo cada vez alcançar diversas conquistas e novas perspectivas, como é o caso do debate sobre a educação do campo. O que se apresenta no debate teórico é a visão sobre as seguintes dimensões: campo, educação, trabalhadores e trabalhadoras do campo e o manejo com a terra, atuando enquanto sujeito histórico da vida no meio rural. São categorias que estão imbricadas e contribuem com a perspectiva de sociedade que estes sujeitos pretendem construir. Logo, pensar o campo para o desenvolvimento da vida de homens e mulheres campesinos, tem a intencionalidade de superar uma narrativa construída pelo próprio Estado, que observa este espaço apenas para a reprodução das atividades capitalistas, negando a existência de sujeitos que lá residem e lutam para acessar as políticas públicas com o mesmo direito daqueles que residem nas cidades.

Destacamos a importância da presença das Escola Famílias Agrícolas para os sujeitos que estão fixados nas zonas rurais, e sua relação com as políticas públicas deliberadas pelo Estado, pautadas em aspectos minimamente ligado a sobrevivência. Sobre isso foi identificado no decorrer da pesquisa, que os investimentos públicos direcionados para a educação no campo são escassos. Portanto, discutir sobre o meio rural e suas lutas sociais em prol de uma educação de qualidade é caminhar na contramão das políticas concernentes do Estado, uma vez que este não é um espaço em extinção, mas de afirmação dos sujeitos, dos seus direitos e de toda forma de valorização de sua organização social. A educação é compreendida enquanto um processo que deve articular os conhecimentos as suas práticas de trabalho e de vida, proporcionando experiencias necessarias sobre a cultura local, pontuando o vínculo com a realidade histórica de permanência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cláudia Valéria Otranto. **Pedagogia da Alternância** Projeto de Formação Profissional na perspectiva dos processos identitários do campo. 2012. 66 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2012.
- ALVAIDES, Natalia Kerche; SCOPINHO, Rosimeire Aparecida. De sem-terra a sem terra: memórias e identidades de um trabalhador rural assentado. **Ruralidades – I Seminário Internacional Ruralidades, Trabalho e Meio Ambiente**, ufSCar, 2014, p. 1-17. Disponível em: <http://www.seminarioruralidades.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/11/GT-2-Trabalho-Rural-e-Migra%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2022.
- ANDRADE, Gilmar dos Santos Andrade. **Escola Família Agrícola do Sertão: Experienciada Relação Escola-Família/Comunidade**. In: UFRB. Anais do I Seminário Estadual de Educação do Campo. Amargosa, 2012.
- ANDRADE, Gilmar dos Santos & ANDRADE, Edjane de Souza (orgs). Historiando a Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. In: UFRB. **Revista Eletrônica de Culturas e Educação**. N. 6 • V.2 • p. 61-72 • Ano III (2012) • Set.-Dez. • ISSN 2179.8443. Caderno Temático V Educação, Escolas e Movimentos Sociais do/no Campo.
- ARAÚJO, Bruno Melo de. **Educação e poder: o ensino agrícola em Pernambuco nas décadas de 1930 e 1940**. 2013. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, UFRPE, Pernambuco, 2013. 130 p.
- ARAUJO, Helciane de Fátima Abreu. **Movimentos Sociais e Lutas Camponesas no Maranhão**. In: CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. SILVA, José de Ribamar Sá. ARAUJO, Helciane de Fátima Abreu. Fundamentos e princípios da educação no campo: módulo 2. São Luís: EDUFMA, 2011.
- ANDRADE, Beatriz Martins de. **O discurso Educacional do Maranhão na Primeira República**. São Luís, UFMA/ Secretaria de Educação, 1984.
- BARBOSA, de Souza Mariana.; BENCKE, Cristina Luísa Vergutz.; COSTA, João Paulo Reis. (Orgs.). A Questão De Gênero Na Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul: um olhar sobre o estágio de vivência. Rio de Janeiro – RJ, **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, V. 3 N. 1 – pag 104-118. 2017.
- BARBOSA, Viviane Oliveira. **Mulheres do babaçu: gênero, maternalismo e movimentos sociais no Maranhão**. 2013. 267f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós- Graduação em História Social, Niterói: UFF, 2013.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Cidadania e educação rural no Brasil: um estudo sobre a Campanha Nacional de Educação Rural – 1952-1963**. Tese (Doutorado) –Faculdade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- BARROZO, J. C. **Em busca da pedra que brilha como estrela: garimpos e garimpeiros do Alto Paraguai-Diamantino, MT**. Cuiabá: EdUFMT; Carlini e Caniato, 2008. **Mobilidade social no garimpo: herança ou esforço pessoal?** Cuiabá: EdUFMT;2008.

BATISTELA, Airton Carlos. **Filosofia e Posicionamentos para a educação no meio rural**. PUCRS, Porto Alegre, 1997 (Dissertação). BATISTELA, A. C. et al. **A Educação Brasileira No Meio Rural: Fase Desenvolvimentista- 1930 a 1990**. In.: EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba, Paraná. Anais do XIII Congresso... Paraná: PUCPR, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25065_12199.pdf. Acesso em: 02/06/2021.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. A experiência das Casas Familiares Rurais. Brasília: UNEFAB, 2002. (Documentos Pedagógicos).

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Família Agrícola e Alternâncias**: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Belo Horizonte. 2003. 263 p. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa e Universidade François Rabelaisde Tours.

BORGES, Graziela Scopel. **A Formação do protagonismo do jovem rural a partir da pedagogia da alternância em casas familiares rurais**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco /PR, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

BRASÍLIA: Incra; MDA, 2008. (**Educação do Campo**: campo políticas públicas –educação).

BRASILIA. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab.Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n.1, p.35-64, mar./jun. 2009.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e Educação no Maranhão (1834-1889)**. São Luís: SIOGE, 1984.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano(Org.). **Por uma educação do campo**: educação do campo e território camponêsno Brasil. Rio de Janeiro, Expressão popular 2015.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALIARI, Rogério. **A Presença Da Família Camponesa Na Escola Família Agrícola: O Caso De Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

CARNEIRO, Maria José. Mulheres no campo: notas sobre sua participação política e a condição social do gênero. Biblioteca Virtual. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/doi/carnei2.htm>. Acesso em maio de

2022.

CASTRO, César Augusto. O Ensino Agrícola no Maranhão Imperial. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.48, p. 25-39 Dez. 2012 - ISSN: 1676-2584.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 30**. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). Brasil em Perspectiva. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

FERREIRA, Marcia Milena Galdez. Rumo ao Maranhão: teias migratórias e memóriadividida. **Tempos Históricos**, Vol. 23, 2º semestre, 2019, p. 342-37.

FERREIRA, Maria Milena Galdez. **Construção do eldorado maranhense: experiências e narrativas de migrantes nordestinos no Médio Mearim- MA (1930-1970)**. 2015. 337f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2015.

FERNANDES, Henrique Costa (1881-1929). **Administrações Maranhenses**. São Luís: Instituto Geia, 2003.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional“Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FLECK, Carolina Freddo, et al. As relações de trabalho no meio rural: uma análise da problemática no Rio Grande do Sul. **Revista de Extensão e Estudos Rurais**. ISSN 2359-5116, V. 8, N. 1, jan.-jun. 2019, p. 20-43.

FIGUEIREDO, Adiel Tito de. **O Estado Novo e a educação no Maranhão (1937-1945)**. São Paulo: Edições Loyola, 1984.

FRAZÃO, Jaciara Leite. **História e Memória da Questão Agrária no Maranhão na década de 1980: a linguagem audiovisual como recurso para o Ensino de História**. 2020.149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2009). **Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias**. In: MACIEL, Lindalva Martins Maia. Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios. 2011. 133 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2011.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Cidades da Mineração: memória e práticas culturais: Mato Grosso na primeira metade do século XX**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato; EdUFMT, 2006.

IBGE. **Anuário estatístico do Brasil 1932/1935**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. IBGE. **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

JESUS, J. N. de. A Pedagogia da Alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 14, n. 18, p. 7-20, jan./jun. 2011.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed PUC-RJ, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo.; CALDART, Roseli Saete (orgs.). **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília – DF, por uma educação do campo, n.º 4. 2002. 92 páginas.

LIMA, Dayane de Sousa. **Franciscanos e missão: atuação da Diocese de Bacabal e da Província Franciscana Nossa Senhora da Assunção em conflitos de terra no Médio Mearim (1970-1980)**. 2018. 209f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018.

LIMA FILHO, G. D. de. A educação como fonte e forma de poder. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXII, N.º. 11, 2013. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/educacao-como-fonte-e-forma-de-poder>. Acesso em: 13/07/2021.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

LIMA NETO, Evaristo José de. **O associativismo em áreas de babaçuais: a experiências das organizações de trabalhadores rurais do município de Lago do Junco - MA associadas à ASSEMA**. 2007. 13 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2007.

LISITA, Frederico Olivieri. **Considerações sobre a extensão rural no Brasil**. Embrapa Pantanal, 2005.

MARANHÃO. **A Ruralização das Escolas Municipais da capital do Maranhão: seu alcance prático e eficiente para o desenvolvimento da Economia Maranhense**. Maranhão: Imprensa Oficial, 1937.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão**. São Luís: 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Fon-Fon e Seleta, 1970.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira – a degradação do outro nos confins do humano**. 2ª edição, revista e atualizada, São Paulo - Editora Contexto, 2009. ISBN978-85-7244-432-3.

MARTINIAK, Vera Lúcia. **Processo histórico de institucionalização das primeiras escolas agrícolas nos Campos Gerais do Paraná**. 2011. 135 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251121>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

MEIRELES, Mário. **Junta Comercial do Estado do Maranhão**. São Luís: JUCEMA, 1995.

MELUCCI, A. **Um objetivo para os movimentos sociais?** Revista Lua Nova, 38, 49-66.1989.

MELLO e SOUZA, Laura de. **Desclassificados do ouro:** a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. MENEZES, Maria Alcinete Gomes de. **Educação do campo:** estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas. Revista Cocar. Programa de Pós-graduação em Educação. UEPA. v. 14 n. 28, Jan./Abr. 2020. Belém-PA.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960).** Estudos Sociedade e Agricultura, abril 2006, vol. 14 no. 1, p. 88-113. ISSN 1413-0580.

RODRIGUES, Cinthia. **Pedagogia de alternância na Educação rural.** Nova Escola, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2924/pedagogia-de-alternancia-na-educacao-rural>. Acesso em: 28 de set. 2021