

NEM DEUS, NEM DIABO: ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA TERRA DO SOL

Alexandra Cardoso da Silva Duarte¹

Lucicleide Guimarães Ribeiro²

Sidmar da Silva Oliveira³

Resumo: Este manuscrito discute as categorias engendradas em Deus e o Diabo na Terra do Sol com o desígnio de propor itinerários formativos com os professores do Ensino Fundamental — anos iniciais que atuam no contexto do campo. Trata-se de um estudo descritivo que entrelaça as semioses inscritas em Deus e o Diabo na Terra do Sol com as alegorias que atravessam a educação do campo em Monte Santo (BA). A partir das categorias traçadas no filme, a análise semiótica e as elaborações construídas estão alicerçadas em autores que discutem educação do campo, Sertão e formação docente. As reflexões levam-nos a interpretar que as representações tecidas no filme exigem (re)leituras em constante devir, contextualização e ressignificações das encenações para construção de itinerários formativos que oxigenem a educação em um território atravessado por desafios políticos e socioculturais. Apontam, ainda, que o filme é nuclear para impulsionar discussões educacionais situadas, subverter práticas educativas ancoradas no paradigma urbano de ensino e esvaziar currículos verticalizados.

Palavras-Chave: Itinerários formativos. Educação do campo. Deus e o Diabo na Terra do Sol.

¹ Doutoranda em Crítica Cultural (UNEB). E-mail: alexandracp.cedlem@gmail.com.

² Doutoranda em Crítica Cultural (UNEB). E-mail: lucicleidelet@gmail.com.

³ Doutorando em Crítica Cultural (UNEB). E-mail: sydy.oliveira10@gmail.com.

PRÉÂMBULO: ENTRE CONTEXTOS, OBJETO E OBJETIVOS

Este manuscrito discute as alegorias traçadas no filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol*⁴ com o desígnio de propor itinerários formativos de professores do Ensino Fundamental — anos iniciais, que atuam na educação do campo, a partir das representações engendradas no filme. Esse enfoque é resultante de nossas experiências: lembranças dos cordéis narrados por nossos familiares; memórias das narrativas que inscrevem o Sertão como espaço-tempo que remete a bravura e a resistência à seca; e professoras⁵ da educação básica em Monte Santo, Bahia.

Esse lugar de pertencimento inspira-nos a pensar em interconectar cultura e educação em um território permeado por desafios políticos e socioculturais. Como a escola é uma esfera pública onde as vozes, anseios e culturas se entrelaçam, é primordial pensar em itinerários formativos capazes de problematizar a realidade política e sociocultural que enreda o presente a partir de narrativas regionalistas, e encenar outros modos de pensar e promover a formação continuada de professoras e a educação no contexto do campo, tendo o diálogo, a problematização e a conscientização (FREIRE, 2013) como princípios formativos.

Esses princípios formacionais podem se constituir como fio condutor para subverter as adversidades formativas no Sertão⁶, contexto atravessado por narrativas educacionais, sociais e

⁴ Filme brasileiro de 1964, dirigido por Glauber Rocha (1939-1981), gravado em Monte Santo (BA). O filme retrata duas formas de contestação social diante do descaso das autoridades políticas da época: o messianismo e o cangaço. As alegorias denotam que a miséria é um fenômeno que acomete os moradores do Sertão.

⁵ Reconhecemos as construções socioculturais que perfazem a constituição da mulher na docência e as questões relativas à gênero nas relações sociais, culturais, discursivas etc. Por isso, ressaltamos que a opção pela grafia do substantivo professora, gênero feminino, se fundamenta na supremacia das mulheres na docência monte-santense.

⁶ Grafamos o termo Sertão com a inicial maiúscula por entendermos, assim como Guimarães Rosa (2019), que o Sertão não tem janelas e é do tamanho do mundo.

culturais cujo foco é a educação rural ao invés da educação do campo. Para Arroyo (2007), enquanto a educação rural nega os valores culturais e identitários dos sujeitos do campo e é balizada no paradigma urbano de ensino, a educação do campo parte dos movimentos sociais, da cultura, da identidade e das reivindicações dos sujeitos inscritos nesses movimentos.

A compreensão dessa diferença conceitual e epistemológica é fundamental para evitar as armadilhas político-educacionais ancoradas na alienação e na esperança, tal como denota a narrativa traçada em Deus e o Diabo na Terra do Sol, sob bases messiânicas, quando Manuel encontra a marcha dos camponeses dirigidos por São Sebastião. É preciso, portanto, pensar e construir itinerários formativos alicerçados no contexto, anseios e demandas formativas das professoras, com o desígnio de forjar uma educação do campo com e no espaço dos sujeitos.

A trama desse devir formativo pode ser incitada pelas alegorias engendradas em Deus e o Diabo na Terra do Sol e oxigenada pelas narrativas contextuais das professoras que atuam em escolas do campo — espaço permeado por encontros e singularidades religiosas, socioculturais, míticas, educativas, econômicas etc. A conexão dessas bases emerge como fio condutor para os debates situados e a construção de um devir formativo que valorize o “[...] fundamental de qualquer projeto de formação: as pessoas e os seus contextos” (NÓVOA, 2014, p. 170).

Pensando nessa perspectiva, o caminhar pela escrita deu-se pela vertente da análise crítica das representações engendradas no filme Deus e o Diabo na Terra do Sol. Os fios que tecem as elaborações construídas partem do pressuposto de que as narrativas inscritas no filme supracitado exigem outros modos de recepção e discussões situadas, na perspectiva de agenciar outras matrizes educativas e outros itinerários formativos para construção

de “Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo” (ARROYO, 2007, p. 174).

É este olhar crítico, tecido a partir da leitura do mundo, como nos ensina Freire (2011), que leva-nos a compreender que as alegorias engenhadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol denotam que o homem, sujeito da experiência, enfrenta a seca e convive com as dificuldades nordestinas a partir das memórias e de outros modos de vida. Conforme Silva (2015, p. 13), “O sertão de dentro é o lugar da memória; do resgate da narrativa oral; da literatura do cordel; o sertão de fora é o dizer enviesado da Ciência e da História que o filme traz; o filme é arena em que se digladiam, para sempre, o olhar de fora e o olhar de dentro sobre a terra do sol”.

Em decorrência desse enunciado e do contexto sócio-histórico que a educação básica está circunscrita, entendemos que a rede municipal de ensino de Monte Santo precisa valer-se das alegorias e representações encenadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol para fazer debates culturais, sócio-históricos e formativos com as professoras das escolas do campo, com vistas a repensar as ações educativas no *locus* da gravação desse clássico filme do Cinema Novo⁷.

Instigadas por essas demandas, conexões e encontros que atravessam o clássico filme de Glauber Rocha, gravado no território monte-santense, elucidamos o título deste texto: *Nem Deus, nem Diabo: itinerários formativos na terra do sol*. Com este título não ambicionamos adentrar nas construções religiosas — relevantes ao processo sócio-histórico e cultural — mas defender que a educação é condição *sine qua non* para construir olhares críticos e modos de

⁷ Cinema Novo é um movimento cinematográfico brasileiro, destacado pela sua crítica à desigualdade social que se tornou proeminente no Brasil nos anos 1960 e 1970. Tendo como foco a busca por um sertão de dentro, capaz de corroborar para a compreensão da nação, esse movimento se formou em resposta à instabilidade racial e classista no Brasil, influenciado pelo neorealismo italiano.

recepção, significação e pertencimento do território no qual os sujeitos estão imersos.

O momento atual nos parece propício para a retomada desse debate, pois os desmontes da educação pública e os discursos de culpabilização das professoras pelos baixos índices de aprendizagem precisam ser problematizados nos itinerários formativos. Em um período que a formação continuada das professoras é considerada o ponto central para ressignificação dos saberes, concepções e práticas, é relevante engajar-se ao desafio de aprender continuamente e abraçar a concepção de inacabamento do ser humano, o que “[...] supõe uma formação permanente que desenvolva processos de pesquisa colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade educativa que as envolve” (IMBERNÓN, 2011, p. 72) para transformar os modos de atuação da escola do campo.

Várias são as razões que nos convidam a recuperar as alegorias narradas no filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* para trazê-las ao centro da ciranda formativa, a saber: correlação com as narrativas difundidas sobre a educação do campo; modos de representação e significação do Sertão nordestino; resistência e reinvenção dos modos de vida no Sertão; implicações teórico-metodológicas e ressonâncias políticas etc. Ora, essas interconexões nos permitem refletir sobre as representações alegóricas encenadas no filme com a finalidade de propor itinerários formativos de professoras do Ensino Fundamental — anos iniciais, que atuam na educação do campo, na ‘terra do homem’, como denota um trecho da narrativa fílmica.

As compreensões formuladas neste texto partem do princípio de que a alegoria indica um modo de interpretar e de descobrir as verdades ocultas (ABBAGNANO, 2007), em uma dinâmica cujo dizer do outro potencializa outros modos de interpretar, agenciar e significar as matizes e sentidos educativos

enredados no filme. Com um olhar alegórico e criativo é possível reter as representações encenadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, com vistas a repensar os itinerários formativos do campo no Sertão — temática da próxima seção.

REPRESENTAÇÕES ALEGÓRICAS E EDUCAÇÃO: OLHARES PLURAIS

Sob a perspectiva do Cinema Novo, Deus e o Diabo na Terra do Sol encena a realidade socioeconômica da região Nordeste ao romper com o silêncio das secas, mostrar a ausência de políticas públicas e trazer para as telas a perspectiva regionalista, evidenciando as imagens, os discursos e o contexto social, cultural e político da década de 1960. O filme aborda o cangaço e o messianismo como oriundos das estruturas de exploração e dominação da terra, e leva a inferir que os regionalistas perseguem a construção de uma identidade nacional autêntica, tendo a originalidade estética e ideológica como essenciais para construção das alegorias.

Em consequência disso, o filme nos convida a problematizar as representações de um Nordeste economicamente e tecnologicamente dependente de outras regiões do país, a fim de desconstruir esse olhar estereotipado sobre o Sertão. Este olhar multidimensional é importante para compreensão da imagem sociocultural representada em Deus e o Diabo na Terra do Sol, pois nenhuma produção cinematográfica está livre de condicionamentos sociais e políticos de sua época, o que demanda uma leitura cultural⁸ para compreender as (entre)linhas encenadas.

⁸ O conceito de leitor cultural que embasa nossas discussões apoia-se nos postulados de Gomes (s/d, p. 9): “Defende-se o lugar desse leitor como um espaço de produção de significados politizados. O leitor cultural leva em conta o contexto de produção literária e de sua recepção atual. Assim, propomos a leitura interdisciplinar como indispensável para a formação do leitor cultural, pois ela explora relações interculturais entre texto e sociedade”.

De acordo com Gomes (2010), as alegorias traçadas no filme apontam para subversão do espaço-vítima e construção do espaço-experiência em uma transe cujo mar representa a mudança social através da luta revolucionária. Culturalmente, o próprio homem compreende a seca como um castigo de Deus e uma etapa necessária à sua salvação. Aqui, acionamos Fanon (1979, p. 26, grifos do autor) para fazer uma analogia colonizado e colonizador, pois “É o colono que *fez e continua a fazer* o colonizado. O colono tira a sua verdade, isto é, os seus bens, do sistema colonial”. Assim, é preciso transgredir a ideia construída socialmente a qual define que o povo sertanejo nasce em um espaço de inferioridade, bem como problematizar os discursos da travessia sertão-mar e de um futuro social e discursivo que nunca chega.

Nas tramas encenadas no filme, a seca é um signo identitário do Sertão nordestino. O fenômeno climático permeia discursos e se constitui como álibi político para verbas, obras e cargos públicos, constituindo-se em atividade rentável para muitos coronéis. Gomes (2010) destaca que, em Deus e o Diabo na Terra do Sol, não é a seca e nem o sol os culpados pela miséria, mas a estrutura social, política e econômica. Em sintonia com essa concepção, Silva (2015) afirma que o sertanejo sai do Sertão, mas a miséria e a fome não saem da realidade do sertanejo; a fome não é questão geográfica, mas política.

Os fios que engendram essa discussão conclamam por veredas capazes de reconstruir as cenas do espaço e dos indivíduos — processo que pode ser tecido através da música e, sobretudo, da literatura de cordel, que pode ser utilizada para narrar à história e transmiti-la de geração em geração; pois, como esclarece Benjamin (1987, p. 201): “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora a coisa narrada à experiência dos seus ouvintes”. Decerto, a

literatura de cordel e o cinema são importantes agentes de reconstrução de memórias.

Em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* a literatura de cordel aparece como mecanismo estruturante da história narrada. Elemento cultural associado ao Sertão nordestino, o cordel pertence ao campo da oralidade e tem sido um arquivo de memória do sertanejo. Silva (2015) afirma que o cordel representa a continuidade da tradição, pois torna presente certas memórias e as adapta na atualidade; ocupa o lugar de linguagem e representação imagética da memória do Sertão a partir de sua cultura popular.

Nas tramas do filme, a violência simbólica emerge de diversas formas: quando Corisco diz que pobre nessa terra só tem validade quando pega nas armas para mudar o seu destino; quando Antônio das Mortes assume a tarefa de extirpar São Sebastião e seus fiéis etc. Mas a violência do cangaceiro e do vaqueiro é transformada em rebeldia revolucionária na medida em que Manuel contesta a ‘lei do coronel’. Assim, o filme impulsiona pensar que a violência é ressignificada — rebeldia revolucionária e não mais conluio de banditismo, como cristalizada na memória oficial das histórias contadas sobre o Sertão e suas facetas. Na verdade, “*Deus e o Diabo é o emblema de um sertão prenhe de uma justa revolta*” (SILVA, 2015, p. 21).

Em contraposição à violência, a alienação surge como representação nas cenas quando o vaqueiro Manuel sai da condição de alienado do patrão, aliena-se à fé e depois ao cangaço. Sem autoconsciência das escolhas que faz, às condições precárias e à ignorância prendem Manuel a uma cadeia de pensamento que o coloca subserviente às autoridades: do coronel, do religioso e do Corisco. Essa subserviência tem sua gênese no contexto sócio-histórico que põe o homem a serviço de outro, construindo e cristalizando os opressores e os oprimidos.

Ao discutir a relação entre opressor e oprimido, Freire (2013) chama atenção para a importância de construir caminhos revolucionários para dismantelar as estruturas opressoras. O autor argumenta que educação problematizadora, diálogo crítico, união e luta organizada dos oprimidos é uma tríade fundante para a libertação. A educação libertadora precisa ser elaborada com os oprimidos em uma dinâmica revolucionária capaz de destroçar o foco dos opressores: “[...] enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos” (FREIRE, 2013, p. 190).

Em decorrência disso, a educação do campo no Sertão é um campo de tensão e disputas, que requer outros modos de pensar, discutir e agenciar os itinerários formativos com as professoras e alunos⁹. A rigor, como não sabemos nada, mas desconfiamos de muita coisa (ROSA, 2019), acreditamos que a luta organizada é um disparador para consecução de uma educação problematizadora e libertadora no contexto do campo. Corroborando com a concepção de união e luta organizada para tomada de consciência, Fanon (1979, p. 164) afirma:

Assim com na fase de luta cada combatente sustentava a nação na ponta do braço, da mesma forma, na fase de construção nacional, cada cidadão deve continuar em sua ação concreta de todos os dias a associar-se ao conjunto da nação a encarnar a verdade constantemente dialética da nação, a querer aqui e agora o, triunfo do homem total. Se a construção de uma ponte não vai enriquecer a consciência daqueles que nela trabalham, então não se construa a

⁹ Respeitamos as questões relativas à gênero e frisamos que a grafia no masculino refere-se a todos os gêneros circunscritos na sociedade. Ademais, tecemos a escrita no masculino para marcar os seres sobrenaturais ou forças antagônicas — Deus e o Diabo — latentes no título do filme que embasa as reflexões traçadas neste texto.

ponte, continuem os cidadãos a atravessar o rio a nado ou numa balsa.

É preciso problematizar e lutar contra políticas, ações e discursos elitistas, forjados por coronéis travestidos de heróis. O coronelismo é uma relevante matriz de constituição da noção de Sertão nos discursos. Ao lado das secas, do cangaço e do messianismo, o coronelismo é uma alegoria que representa a política, a violência e o poder local. No contexto sociocultural essas representações são analisadas sob a perspectiva da oposição binária *bem & mal*, possibilitando julgamentos sem bases teórico-políticas. Ao analisar a conotação política enredada no filme, é possível perceber que não há contradição — bem ou mal —, mas um atraso planejado¹⁰ cujo foco é manter os sujeitos oprimidos, dependentes dos coronéis — e políticos — que detém o poder. Em outros termos, o que há é a perpetuação da opressão.

Como pano de fundo das tramas do filme, a igreja e a religiosidade são engenhadas em uma transe que provoca pensar a igreja como instituição alienante e de poder hegemônico. Ao inculcar nos fiéis que *o Sertão vai virar mar e o mar vai virar Sertão*, São Sebastião leva-nos a inferir que a religiosidade carrega traços de alienação e esperança, pois os fiéis se submetem à subserviência em nome de um novo mundo — a terra prometida — para além daquele que estão inscritos. Com efeito, as texturas do filme revelam que as práticas missionárias surgem como ameaça à ordem imposta pela igreja e, sobretudo, pelos coronéis.

No cerne das representações encenadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, a mulher denominada de Rosa, faz acepção à

¹⁰ Conceito utilizado pelo Padre Enoque José de Oliveira em suas palestras proferidas pelas veredas do Sertão. Em seus escritos produzidos para a 22ª, 24ª e 30ª Celebração Popular pelos Mártires de Canudos e, sobretudo no texto intitulado de *Movimento Histórico de Canudos*, Oliveira (1997) utiliza o conceito para problematizar as ações sociais e ideológicas dos coronéis para manutenção da miséria e perpetuação de poucos no poder.

beleza, à diversidade e ao colorido do Sertão. Mais que isso: denota a presença da racionalidade e da consciência. Nas semioses tecidas em suas múltiplas relações, Rosa indaga-se sobre o desejo do marido — Manuel — em ter uma roça só dele, sobre as proposições milagrosas alardeadas por São Sebastião e sobre as leis religiosas impostas pelo beato. Essas semioses levam-nos a crer que Rosa é o símbolo da consciência crítica, da subversão de representações socialmente construídas, de um Sertão porvir — consciente das experiências e narrativas, construído com os próprios sujeitos.

Em nossas leituras e interpretações, compreendemos que Deus e o Diabo na Terra do Sol pode ser um histórico e situado convite para embasar as interpretações religiosas, políticas e culturais do Sertão, bem como para agenciar itinerários formativos cujas bases sejam as experiências e as narrativas orais e escritas dos sujeitos. Além das alegorias discutidas, a partir das encenações traçadas no filme é possível problematizar e contextualizar a seca e o coronelismo, quando o vaqueiro Manuel encontra suas vacas mortas e tenta negociá-las com o coronel Moraes, que impõe ‘suas leis’ ao invés negociar os animais; a violência, a religião e a fome, quando os religiosos armados, liderados por Manuel e São Sebastião, saqueiam um vilarejo; alienação, nas cenas em que Sebastião afirma que Manuel precisa lavar as mãos com sangue de um inocente para purificar a alma; dentre outras representações e/ou categorias necessárias à formação docente crítica, situada e referenciada no Sertão nordestino.

A partir dessa sucinta análise das representações inscritas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, refletimos sobre as matrizes da educação do campo no cenário monte-santense, com o intuito de discutir os desafios políticos e socioculturais, e apresentar caminhos para esvaziar esses desafios que inibem a construção de itinerários formativos sintonizados com um projeto de campo,

tendo a prática social, o diálogo e a conscientização como trilogia da formação.

A natureza fragmentária dos processos formativos no contexto do campo repousa nas bases políticas e ideológicas que concebem o campo como lugar de atraso. Subverter essa visão elitista e opressora através do diálogo e da problematização das práticas sociais dos sujeitos é um caminho possível — não o único — para pensar e efetivar a educação do campo. Ao dissertar sobre a educação do campo, Caldart (2009, p. 38) argumenta:

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.

Por este prisma, precisamos ser conscientes de nossa incompletude, esboçar caminhos para romper com o paradigma urbano de ensino e assumir o protagonismo com os sujeitos do campo para agenciar outros modos de pensar-fazer a educação do campo. Para Caldart (2009, p. 41, grifos da autora), “o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia do oprimido”. É uma dinâmica construída no processo de formação dos sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social e se constituir como sujeitos políticos.

Com esse foco a formação docente precisa ser pensada e efetivada com a participação das professoras, em uma dinâmica cuja ação-reflexão-ação atravesse o processo formativo no interior das escolas. De fato, os itinerários formativos de professoras que

atuam no campo exigem um novo *ethos* formativo para atender as demandas e singularidades contextuais do *locus* de atuação. A rigor, “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30).

Tendo como desígnio a formação de professores que assumam o protagonismo docente para consecução de práticas pedagógicas problematizadoras e emancipatórias no contexto do campo, defendemos que a formação continuada seja construída dentro da profissão, centrada no estudo de casos concretos, nos componentes práticos e na aprendizagem dos alunos, tendo como referência o trabalho escolar (NÓVOA, 2009). Para tanto, faz-se necessário discutir os pormenores sob os quais repousam desafios políticos e socioculturais, bem como os itinerários formativos no território monte-santense — temática central da seção subsequente.

FORMAÇÃO NA TERRA DO SOL: ENTRE ALEGORIAS E NARRATIVAS

Fazer educação no Sertão nunca foi uma tarefa fácil. A sua complexidade reside na falta de interesse político dos governantes que apostam na ignorância do povo como estratégia de fomento ao atraso planejado que beneficia a um grupo de privilegiados que não conseguiram ainda se desprender das raízes do coronelismo e das benesses da aristocracia. A partilha para a classe trabalhadora, para ‘os manueis’ e ‘as rosas’ continua sendo injusta na Terra do Sol.

Para falarmos da educação do município de Monte Santo, faz-se necessário iniciarmos apresentando os desafios enfrentados por aquelas que são a mola mestra da educação, uma vez que

dedicam parte de sua vida à formação humana, as nossas professoras. Essas professoras enfrentam, de um lado, a presença da alienação pregada pelos ‘são sebastiões’ e, de outro, um chamado dos ‘cangaceiros’ para organização e luta em busca da justiça social.

Atualmente Monte Santo tem 614 docentes em regime estatutário de 20 horas e 40 horas distribuídas nas 72 unidades escolares¹¹ do município espalhadas nos 3.500km de extensão territorial. Sob a estrutura administrativa, das 72 escolas, 63 estão situadas na zona rural do município, o que requer uma política educativa do campo, não somente rural. Para tal, é oportuno esclarecer essa distinção conceitual e epistemológica: enquanto a educação rural é pensada e elaborada para atender às necessidades do capital, a educação do campo representa as reivindicações dos movimentos organizados do campo, englobando uma proposta educativa construída pelos próprios sujeitos.

Sem a intenção de hierarquizar os desafios, por entender que são todos importantes e precisam de atenção, apresentamos um breve histórico do processo formativo das professoras do município de Monte Santo, pois o consideramos um grande desafio político e sociocultural da educação.

Um desafio latente é a percepção e a incompreensão do sistema educativo no que tange ao ruralismo pedagógico¹². Embora as professoras naquela época já fossem reconhecidas como pessoas importantes para a formação dos filhos dos trabalhadores, pois asseguravam que eles não migrassem do meio rural para as

¹¹ Informações do banco de dados da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Monte Santo.

¹² Conforme Prado (1995), o ruralismo pedagógico caracteriza-se como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que formularam ideias já discutidas nos anos de 1920, que consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas do setor rural/campo.

periferias das cidades, não havia sequer uma estrutura mínima para o fazer docente, inclusive as salas de suas casas eram as salas de aula, as suas cozinhas o refeitório e por muitas vezes o seu alimento, a merenda escolar. Além da negação da estrutura física, não havia o mínimo de estrutura pedagógica que correlacionasse os saberes da terra com os saberes científicos para que pudéssemos construir um fazer docente do campo.

Registramos que essas mulheres eram escolhidas para lecionarem por critérios definidos aleatoriamente. Não havia seletiva e tampouco exigência de formação mínima; bastava saber ler, escrever e acatar as ‘leis e ordens’ do ‘coronel’ que já estariam aptas a ocupar o cargo. Essa situação começou a sofrer modificações em meados da década de 90, período no qual foi realizado o primeiro concurso, que não contou com um edital com critérios pré-estabelecidos, uma vez que a intenção era efetivar as professoras que estavam na rede com o intuito de cumprir exigências legais. Na prática, critérios políticos partidários foram os principais responsáveis por essa efetivação.

No final da década de 90 o município de Monte Santo, com 90% do quadro docente sem a formação mínima exigida para lecionar, inicia esse processo de formação com Projeto de Habilitação do Professor Leigo (PROLEIGO) e em seguida com a implementação do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Esses programas habilitaram as professoras a lecionarem na educação infantil e séries iniciais do fundamental. Desse modo, um novo tempo na educação estava sendo proposto “sem a cegueira do Deus e do Diabo da Terra do Sol”.

Findado este processo de habilitação inicial, começou-se, de forma tímida, em meados dos anos 2000, uma procura pelo ensino superior. Como o acesso à Universidade pública era — e ainda é — muito difícil, este processo iniciou-se pelas instituições privadas, e

um número considerável de professoras atravessava semanalmente de balsa em busca da tão sonhada formação superior no estado de Pernambuco.

A travessia no Sertão é sempre em busca de dias melhores, a desobediência a um sistema elitizado e orquestrado pelos ‘coronéis’ precisava acontecer. Assim como Manoel desobedeceu a ordem social imposta e subverteu a estrutura do poder da região, as professoras, ao buscarem formação, iniciam a escrita de uma nova página na narrativa da educação pública municipal.

Entretanto, o acesso ainda era muito pequeno, seja pelas condições financeiras ou pela dificuldade de se deslocar, uma vez que nosso magistério é majoritariamente rural, com distância considerável até a sede do município, local onde iniciava o trajeto. Ademais, temos um número expressivo de mulheres na docência e naquela época muitas não podiam viajar, porque o machismo era muito forte nas relações sociais e matrimoniais.

Desse modo, a maioria das docentes aguardaram a chegada da formação superior na cidade de Monte Santo, o que ocorreu somente no início dos anos 2010 através da iniciativa privada e por meio do ensino à distância, que habilitou cerca de 70% do magistério municipal. Somam-se a este percentual, os demais docentes da iniciativa pública, totalizando hoje cerca de 90% do quadro habilitados em suas respectivas áreas com especialização *lato sensu*¹³, que seguem agora a peregrinação em busca da formação *stricto sensu*.

Essa narrativa apresentada que compõe um breve histórico do processo de habilitação do quadro do Magistério Público de Monte Santo se faz importante para compreensão das bases formativas das professoras monte-santenses, suas lacunas e seus

¹³ Dados da comissão de gestão do plano de carreira dos servidores da educação municipal.

desafios que comprometem a qualidade social do sistema educacional do município.

Durante muito tempo várias foram as tentativas de organização da classe. As mulheres do Movimento Popular histórico de Canudos¹⁴, que lecionaram nesta época, mesmo diante das severas perseguições — suspensão de pagamento por 4 anos — seguiam organizadas através da APLB Sindicato, que posteriormente foi desativada, sendo reestruturada apenas em 2011.

A chegada da APLB Sindicato pode ser considerada um marco na carreira docente que até a sua reestruturação não possuía a tríade que compõe minimamente a valorização das professoras da educação básica: piso, carreira e jornada. Para obtenção do piso salarial, vigente desde 2008, assegurada pela Lei Federal nº 11.738/2008, foi necessária uma histórica greve com duração de 25 dias, em 2012, precedida de 9 dias de ocupação em um prédio público que culminou no despejo dos associados que, sem local para ficar, cozinham na rua e foram acolhidos pela Casa dos Romeiros. História semelhante ocorreu para obtenção das leis concernentes à carreira: Estatuto Público do Magistério e Plano de Cargos e Salários, aprovadas com muita luta, respectivamente, em 2013 e 2016.

Considerada uma das entidades de maior representativa do município, a APLB segue seu curso sendo alvo de ataques, críticas, mas também um instrumento de enfrentamento ao atraso planejado muito presente na educação pública municipal. Em suma, para as pessoas que vivem a luta, a APLB representa a organização de uma classe; para outros, ela precisa responder as

¹⁴ O Movimento Popular e Histórico de Canudos é uma organização social inspirada em Belo Monte e em Antônio Conselheiro. Foi criado nas comunidades de base do município de Monte Santo-BA sob a liderança de Enoque Oliveira, Padre que mobilizou camponeses na luta pela terra e por igualdade no Sertão baiano.

ausências do poder executivo, judiciário e legislativo; e para uma minoria que entram e saem do movimento por conveniências o palco para o desfile de seus egos e rancores. Nesse contexto, percebemos que a missão dessa instituição sindical tem sido mostrar para seus associados que “a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une” (SANTOS, 2011, p. 93).

Apesar de a APLB Sindicato realizar um trabalho de sensibilização para a obtenção de direitos e condições dignas de trabalho, a desvalorização docente ainda é um capítulo a superar na educação municipal. Às vezes escancarada, às vezes velada, a desvalorização docente ainda faz parte do cotidiano educativo monte-santense e acontece no devir narrativo das professoras que, embasadas na razão e na consciência, tal como Rosa em Deus e o Diabo da Terra do Sol, resistem coletivamente em busca de valorização, reconhecimento e respeito de ‘coronéis morais’ que insistem em aplicar ‘suas leis’ ao invés de cumprir os princípios constitucionais.

A existência de ações e discursos depreciativos em relação à desvalorização da docência no território monte-santense se apresenta como adversidade sociocultural que demanda ações teóricas, políticas e práticas para valorizar a docência no Sertão e trazer as singularidades do campo — sempre colocadas a margem — para o centro das políticas e dos itinerários formativos. À vista disso, dedicamos a seção subsequente à síntese dos desafios que permeiam a educação na Terra do Sol, com o desígnio de aduzir perspectivas teórico-práticas necessárias à promoção de itinerários formativos interconectados ao contexto singular do campo.

EDUCAÇÃO NA TERRA DO SOL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A questão nuclear que atravessa as elaborações construídas neste manuscrito é: quais as veredas para pensar e efetivar itinerários formativos com as professoras do Ensino Fundamental — anos iniciais que atuam no contexto do campo? Essa é uma questão que desafia a gestão educacional monte-santense e exige estudos situados, com ênfase em construir proposições formativas para atender as demandas educacionais de um município com 83, 1% da população rural, como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁵.

Diante da ausência de propostas de educação contextualizada do campo e da carência de políticas — ou programas — de formação continuada de professoras que atuam no campo, em sua maioria em turmas multisseriadas¹⁶, é necessário travar debates teórico-políticos capazes de criar sendas para esvaziar os signos enraizados sob as bases de uma educação urbanocêntrica. Ao problematizar essa perspectiva educacional, Arroyo (2007, p. 159) provoca pensar sobre as formas de secundarização do campo e a precariedade dos serviços oferecidos, ao afirmar que:

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o

¹⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/monte-santo/pesquisa/23/25207?tipo=ranking>.

¹⁶ Forma de organização escolar que reúne alunos de séries e idades diferentes em uma mesma sala. As turmas multisseriadas são mais comuns na zona rural devido ao baixo número de alunos das pequenas comunidades.

campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

A secundarização da educação do campo e dos serviços públicos à população campestre é sócio-histórica. Visto como um espaço de inferioridade em relação à cidade, o campo recebe uma educação fundamentada no paradigma urbano de ensino, uma educação rural urbanizada. Com efeito, as culturas, as histórias e as identidades dos alunos do campo são desconsideradas em prol de uma identidade imposta pelo sistema educacional que, ao invés de criar políticas singulares para públicos específicos, generaliza e propõe adaptação do currículo, do calendário, da formação das professoras e do livro didático, pensados da cidade para o campo. O processo de adaptação e adequação da educação à população do campo é uma prerrogativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, nos termos do Art. 28 define:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I — conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II — organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III — adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 22).

Ao referir-se à adaptação e à população rural, esse dispositivo legal vai de encontro ao princípio fundamental da educação do campo: a educação precisa ser feita com os sujeitos em seus contextos e coletivos. Decerto, a perspectiva verticalizada de pensar e fazer a educação do campo pode — e deve — ser discutida com as professoras a partir das representações encenadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, sobretudo, nas

tramas e cenas em que São Sebastião e o coronel Moraes impõem “suas leis” que colocam os fiéis e o vaqueiro como subservientes.

Quando pensamos nas prescrições dos diplomas legais e nas encenações traçadas no filme, compreendemos que a luta pela escola pública do campo não cessa. Assim como Rosa, em *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, representa um Sertão porvir a partir da racionalidade e da consciência, é necessário que os movimentos sociais assumam o protagonismo nos itinerários formativos do campo, no intuito de imprimir suas culturas, identidades e reivindicações na formação continuada das professoras e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas. Sem esse protagonismo dos movimentos sociais nos atos discursivos e decisórios que perfazem os processos formativos das professoras, a educação do campo em Monte Santo corre o risco de continuar fundamentada no paradigma urbano de ensino (ARROYO, 2007).

O pensamento formativo e educacional do campo padece desse fundamento: é preciso subverter o modelo formativo e de educação imposto pelos órgãos gestores e forjar a educação do campo com os sujeitos. Como os movimentos sociais são os protagonistas das conquistas sociais, as políticas educativas precisam ser embasadas nas reivindicações coletivas desses movimentos. É preciso, portanto, construir ações educativas capazes de desconstruir a marginalização e conceder espaço para as matizes e vozes do povo camponês.

O exercício necessário é compreender a quem interessa a educação urbanizada, a serviço de quais povos esse modelo educacional está e quais ações e construções são necessárias para transgredir esse paradigma de ensino que pouco dialoga com os anseios dos povos do campo. Ao defender o ensino destinado às classes populares e explicar a prioridade de conteúdos relevantes e significativos aos sujeitos, Saviani (2012, p. 55) faz a seguinte consideração:

Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

Vê-se que a condição de alienação é um projeto das classes dominantes para manter as massas sob seus domínios e, para isso, não se oferece uma educação libertadora. Sob as bases dominantes e/ou opressoras é a falta de conhecimento que conforma os oprimidos e mantém os dominadores no poder. Sob as lentes do filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* é possível reter a imagem do conformismo e da esperança. Com efeito, um povo conformado da culpa de Deus sobre a seca e a miséria e esperançoso por uma terra prometida — consequência de um projeto educativo e ideológico que emudece a consciência crítica dos sujeitos. Sobre a relevância da compreensão crítica, Gadotti (1996, p. 81) chama atenção para o fato de que

[...] A educação deve permitir uma leitura crítica do mundo. O mundo que nos rodeia é um mundo inacabado e isso implica a denúncia da realidade opressiva, da realidade injusta, inacabada, e, conseqüentemente, a crítica transformadora, portanto, o anúncio de outra realidade. O anúncio é a necessidade de criar uma nova realidade. Essa nova realidade é a utopia do educador (GADOTTI, 1996, p. 81).

De fato, é urgente problematizar e denunciar os programas formativos verticalizados, que propõem soluções genéricas e comuns para situações singulares e contextuais, e anunciar outra lógica formativa: formação no contexto de trabalho tendo como

base teorias críticas¹⁷ em prol de uma formação a serviço de um projeto de campo. Na prática, a formação continuada de professoras baseada em teorias críticas é um caminho necessário para fomentar a reflexão filosófica e a construção do conhecimento científico.

As inconsistências e contradições do sistema educacional exigem melhor formação das professoras, no sentido de provocar-lhes a consciência do seu trabalho e de seu compromisso histórico e formativo. Este movimento requer uma formação sólida, capaz de instrumentalizar teórica e metodologicamente para o processo complexo de ensino-aprendizagem, buscando compreender tanto o papel da escola quanto o seu próprio papel na escola; e entendendo que os alunos do campo trazem múltiplas experiências das suas vivências, da sua cultura, do seu pertencer a terra, da sua relação de produção. Trata-se, portanto, de compreender que o aluno pode ter acesso aos conteúdos culturais a partir da própria realidade, podendo, dessa maneira, agir na sua transformação social, política e econômica.

É oportuno destacar que através das lutas dos movimentos sociais as universidades têm iniciado processos formativos de professoras do campo — Pedagogia da Terra e especializações na área — mas essas ações ainda não são suficientes para contemplar todas as especificidades políticas, teóricas, práticas e pedagógicas que atravessam a ação docente no campo. Deveras, cursos aligeirados e sem muita correlação com a prática político-pedagógica crucial a formação de professoras do campo precisam ser (re)pensados e (re)discutidos com sujeitos, sob risco de a

¹⁷ Os pressupostos das teorias críticas que alicerçam os postulados traçados neste texto ancoram-se na Pedagogia Libertadora de Freire (2013) e na Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2011), as quais compreendem a prática social como pilar da formação e concebem o diálogo educador-educando-educador uma relação horizontal.

expansão formativa não se traduzir em melhorias na qualidade social da educação.

Articular essas conexões e encontros torna-se primordial em um cenário cuja educação do campo precisa problematizar os marcos legais a partir das situações concretas do espaço no qual a escola se localiza. Para tanto, a formação centrada no contexto de atuação e no trabalho em equipe podem se constituir como bases para promover uma formação sintonizada com a dinâmica social do campo no Sertão.

No âmbito legal, a resolução nº 02/2008 estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, trata da necessidade de formação inicial e continuada apropriada para as professoras do campo. Nos termos do parágrafo 2º, do Art. 7º, lê-se:

A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (BRASIL, 2008, p. 3).

Um olhar crítico sobre a educação brasileira denota que as resoluções que estabelecem diretrizes e políticas para a educação do campo são conquistas significativas, mas não garantem a efetivação dos serviços. Há um grande fosso entre o prescrito e o praticado. Aos municípios é imputada a criação de propostas que efetivem essa modalidade educativa, mas a promoção de uma educação contextualizada do campo é um desafio prático no Sertão, especialmente porque os governantes só colocam a educação como prioridade na alçada discursiva.

Na tentativa de pensar em itinerários formativos a partir das representações traçadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, compreendemos que a formação continuada emerge como vetor central para problematizar e (re)pensar os desafios políticos e socioculturais inscritos na Terra do Sol, cujos donos são os homens, mas que impera a esperança por um (a) messias que salve todos as situações problemáticas em âmbito administrativo, social, educacional etc.

Por meio das leituras e reflexões traçadas neste manuscrito, acreditamos ser necessário criar políticas de valorização do campo, com vistas a interconectar teoria e prática e incentivar os jovens camponeses a permanecerem e transformarem a sua realidade; propostas pedagógicas e formativas fundamentadas em teorias críticas; formação continuada de professoras centrada no contexto de trabalho, tendo como base a problematização da realidade concreta do campo, valorização da identidade, pertencimento camponês e construção coletiva dos saberes.

Em suma, esses acontecimentos propositivos, agenciados de forma situada e complexa, se entrecruzam de forma rizomática. O rizoma, sustentado por Deleuze e Guattari (1995), é um processo de ligação da multiplicidade por ela mesma; não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio; se expressa em territórios dinâmicos e mutantes e se desloca pelas forças que o atravessam. Sob os encontros e conexões das cadeias semióticas que inscrevem a formação continuada de professoras de escolas do campo, é necessário engenhar itinerários formativos a partir dos contextos e singularidades, com vistas a assegurar uma formação docente voltada à construção de um novo paradigma formativo e de um novo projeto educacional do campo.

Essa perspectiva é nuclear para pensar que os itinerários formativos interconectados às alegorias traçadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol podem — e devem — acontecer no espaço

escolar. Deveras, as reflexões e debates colaborativos podem ser apoiados em imagens e cenas específicas — recortes pontuais do filme; em narrativas e letras musicais retratadas no filme; em análise semiótica das alegorias insculpidas no filme; em leitura cultural da construção fílmica; em memórias individuais e coletivas que o filme aguça; dentre outros itinerários formativos que podem ser adotados para formar-se colaborativamente nos coletivos escolares do campo, tendo as alegorias e representações do filme Deus e o Diabo na Terra do Sol como pano de fundo.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS

Chegamos ao momento de traçar as últimas reflexões deste texto, mas não de finalizar os debates sobre a temática em questão. Ao discutir as categorias engendradas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, com o desígnio de propor itinerários formativos com as professoras do Ensino Fundamental — anos iniciais que atuam em escolas do campo, percebemos que o filme é nuclear para impulsionar discussões educativas, subverter práticas educacionais ancoradas no paradigma urbano de ensino e esvaziar currículos encenados de forma verticalizada.

Ao entrecruzar as alegorias engenhadas no filme com as narrativas política e educativa que permeia a educação do campo em Monte Santo (BA), percebemos que as representações tecidas no filme exigem (re)leituras em constante devir, contextualização e ressignificações das encenações para construção de itinerários formativos que oxigenem a educação do campo em um território atravessado por desafios políticos e socioculturais que exigem outros modos de agenciar a formação e de construir sentidos.

As elaborações traçadas levam-nos a pensar que tempos de currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é salutar que nos itinerários formativos de professoras se discuta as

culturas e as identidades dos povos do campo, muitas vezes marginalizadas pela escola, com vistas a contemplar, nas formações e nas práticas pedagógicas, as diversidades e as diferenças em um período no qual a educação pública baliza-se no nacional e no comum. Em que pesem as representações político-educacionais, culturais, religiosas em Deus e o Diabo na Terra do Sol e os desafios políticos e socioculturais circunscritos na educação monte-santense, propomos que os itinerários formativos de professoras que atuam nas escolas do campo sejam desenvolvidos com base em quatro postulados centrais.

Formação centrada no contexto de atuação: diante das singularidades contextuais que permeiam cada instituição escolar, é vital subverter os itinerários formativos verticalizados e construir uma formação alicerçada nas situações problemáticas que afetam cada instituição escolar. As dimensões políticas, públicas, pedagógicas e socioculturais da formação ancoradas nesse postulado germinar-se-á sob as representações tecidas em Deus e o Diabo na Terra do Sol, e podem ser problematizadas e contextualizadas a partir das narrativas que engendram as histórias de vida, dos percursos formativos e do quefazer cotidiano das professoras. Deveras, como a formação é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional da professora, é fundamental conceber a escola como *locus* privilegiado da formação docente.

Formação centrada no trabalho em equipe: frente às demandas formativas do contexto atual, é essencial que a formação continuada de professoras se funde na cultura colaborativa e caminhe em sintonia com as conexões do trabalho em equipe. A partilha de saberes e a troca de experiências consolidam acontecimentos de formação colaborativa em uma dinâmica cujas professoras assumem mutuamente a responsabilidade em ensinar a aprender com os pares, ou seja, de

formar-se colaborativamente. Esse postulado fundamenta-se nos anseios e demandas formativas que repousam sobre a formação e o ensino-aprendizagem de cada coletivo escolar.

Formação sintonizada com a dinâmica social do campo: as especificidades políticas, identitárias, culturais e os modos de vida inerentes aos povos do campo demandam itinerários formativos cuja gênese seja a problematização das práticas sociais e a dinâmica do campo no cenário atual, enfatizando as políticas públicas necessárias ao campo, os movimentos sociais, as formas de resistência e as potencialidades da arena escolar para valoração das narrativas e dos letramentos situados na constituição de direitos. A formação no contexto do campo precisa brotar do contexto, das demandas e dos anseios dos sujeitos, e enraizar-se nas culturas, nas reivindicações e nos modos de vida do povo camponês.

Formação a serviço de um projeto de campo: transgredir a perspectiva urbana de ensino e construir uma educação do campo é um processo a ser articulado nos itinerários formativos com as professoras. Problematizar a prática social, garantir uma educação de qualidade e provocar a afirmação dos sujeitos do campo requer projetos político-educativos de formação fundamentados no direito à cultura, à terra, à identidade, à educação. Esse postulado, enlaçado com os precedentes, interconecta as alegorias engenhadas em Deus e o Diabo na Terra do Sol com as narrativas dos sujeitos imersos no Sertão, configurando-se como base para itinerários formativos com professoras que atuam no contexto do campo, visando à promoção de práticas pedagógicas situadas e contextualizadas.

Por fim, acreditamos ser fecundo construir e efetivar itinerários formacionais com as bases proposicionais apresentadas neste manuscrito. Mais que isso: a consecução da formação precisa ser acompanhada de estudos sobre as reminiscências práticas, com

vistas a aprimorar as lacunas identificadas com os partícipes, contemplar as demandas e vicissitudes da prática pedagógica em escolas do campo e agenciar outros processos formativos no Sertão. Com esse percurso é possível subverter a perspectiva verticalizada de formação continuada e construir itinerários formativos implicados nos matizes do campo e, por conseguinte, promover uma educação básica cuja primazia seja o ensino-aprendizagem a partir da prática social, das identidades e dos valores históricos, socioculturais e políticos dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad.: Alfredo Bossi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Obras Escolhidas*. 3. ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: brasiliense, 1987. p. 197-221.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 3. ed. Brasília: Senado Federal, 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 5 fev. 2022.

CALDART, Roseli Salete. 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.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Trad.: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GOMES, Carlos Magno. O lugar do leitor cultural. *Pontos de Interrogação n. 1. Revista do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural*. Universidade do Estado da Bahia, Campus II-Alagoinhas. Disponível em:

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/1948/1/LugarLeitorCultural.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.

GOMES, Salatiel Ribeiro. *História e Cinema: sertão como redenção em Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964)*. Dissertação de Mestrado. 183 f. Universidade de Brasília, Programa de pós-graduação em História. Brasília, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. Trad.: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Trad. Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Enoque José de. Movimento histórico de Canudos. *Revista Canudos*. Salvador, UNEB. v. 2n. 2, 1997.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/55/56>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. 22. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

SANTOS, Milton. *O espaço da cidadania e outras reflexões*. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Leandro de Jesus da. *Sertões em movimento: o nacional popular e o contemporâneo em Deus e o diabo, Árido movie e Baile perfumado*. Dissertação de Mestrado. 123 f. Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Literatura, 2015.