

São Gabriel

Território da Educação do Campo?



2ª edição – E-book



Ivanio Folmer
Ane Carine Meurer
Orgs.

**São Gabriel: território da
Educação do Campo?**

**Ane Carine Meurer
Ivanio Folmer
Organizadores**

São Gabriel: território da Educação do Campo?

2ª edição – E-book



2018

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Carlos A. Dreher

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Unisinos)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luís H. Dreher (UFJF)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93120-020 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

S239 São Gabriel: território da Educação do Campo? [e-book] / Organizadores:
Ane Carine Meurer e Ivania Folmer – São Leopoldo: Oikos, 2018.
208 p.; il.; 15,5 x 22 cm.
ISBN 978-85-7843-823-4

1. Educação do Campo – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. 2. Educação do Campo – Trabalhador rural. 3. Territorialização da educação. 4. Território – Reorganização. 5. Professor – Formação – Educação do Campo. I. Meurer, Ane Carine. II. Folmer, Ivania.

CDU 37.018.51:332.021.8:

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio	7
<i>Claudia Del'Olmo Soares</i>	
Apresentação	11
<i>Ane Carine Meurer</i>	
<i>Ivanio Folmer</i>	
Territórios em disputa: expressões da questão agrária na região da campanha gaúcha – um olhar desde São Gabriel/RS	15
<i>Anderson Luiz Machado dos Santos</i>	
<i>Cesar de David</i>	
Os processos de (re)elaboração e disputa entre os conceitos de segurança alimentar e soberania alimentar: um olhar sobre a Horta Municipal de São Gabriel/RS	37
<i>Laís Ribeiro Barroques</i>	
<i>Jefferson Marçal da Rocha</i>	
<i>Francis Casagrande Zanella</i>	
Do chão batido à sala de aula: territorialização do MST e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS	59
<i>Karyn Horst</i>	
<i>Ane Carine Meurer</i>	
Rodas de conversa: rompendo silêncios acerca do processo de inserção dos educandos egressos da escola itinerante do MST na rede pública de ensino – o caso de São Gabriel/RS	74
<i>Mirieli da Silva Fontoura</i>	
<i>Ane Carine Meurer</i>	
O artesanato territorial do pampa gaúcho e suas relações identitárias: o protagonismo das artesãs <i>Mãos na lâ</i>	92
<i>Daniele Machado Codevila</i>	
<i>Mirieli da Silva Fontoura</i>	
<i>Daiane Loreto de Vargas</i>	

“Não vou sair do assentamento pra poder ir pra escola”: a luta do Madre Terra por educação formal	104
<i>Tânia Mara De Bastiani</i>	
Campo e cidade: os desafios educacionais vivenciados pelos estudantes dos assentamentos rurais na rede pública de ensino de São Gabriel/RS	120
<i>Ivanio Folmer</i>	
<i>Márcia Heck</i>	
<i>Flávio Cezar dos Santos</i>	
<i>Ane Carine Meurer</i>	
A formação de gestores escolares como ressignificação e qualificação da Educação do Campo: uma experiência nas escolas de São Gabriel/RS	141
<i>Lydia Maria Assis Brasil Valentini</i>	
<i>Jefferson Marçal Rocha</i>	
Cartografia de síntese para análise integrada da paisagem do município de São Gabriel/RS: uma proposta de zoneamento ambiental	157
<i>Hilda Mirian da Rocha</i>	
<i>Roberto Cassol</i>	
A produção de cinema “lá fora”: novas perspectivas metodológicas na Educação do Campo da Escola Maria Manoela da Cunha Teixeira	178
<i>Humberto Arlêo Petrarca</i>	
<i>Daniele Machado Codevila</i>	
A escola como espaço estratégico de transformação social: construindo espaços de formação continuada em Educação do Campo e Educação Ambiental Crítica – São Gabriel/RS	190
<i>Anna Christine Ferreira Kist</i>	
<i>Mirieli da Silva Fontoura</i>	
<i>Ane Carine Meurer</i>	
Sobre os autores e as autoras	204

Prefácio

Historicamente, a relação da humanidade com a terra é inerente ao surgimento da espécie e à formação dos primeiros agrupamentos humanos – assim como a constatação de que as maneiras pelas quais os seres humanos vem lidando com seu entorno físico estão em constante transformação – estabelecendo formas próprias de apropriação do espaço físico. É no entendimento do próprio processo histórico do homem ao longo do tempo, de suas relações com a natureza e com o próprio homem que encontramos imbricadas as razões históricas dos conflitos da terra. Em nossa cultura ocidental – a ideia de propriedade independente da posse – nas questões de concepção do uso da terra – vem gerando inúmeros conflitos em que a relação com a terra variou entre posse coletiva, benefício ou mercadoria – em todos os casos, ela sempre foi elemento importante para obter poder.

As relações de trabalho no uso da terra dependem da concepção da sociedade sobre este bem – organizar o uso da terra, e manter a posse da terra, portanto, responde a demandas específicas de cada sociedade desde a antiguidade. Autores tão diversificados, em suas épocas, como Antônio Gramsci, Karl Marx, Friedrich Engels, Paulo Freire, Henri Lefebvre, Gilles Deleuze, Pierre Bourdieu, Sergio Antonio Görge, Milton Santos, entre outros, se destacaram nessa importante missão de buscar o entendimento assim como a constatação de que as maneiras pelas quais os seres humanos vem lidando com seu entorno físico estão em constante transformação – estabelecendo formas próprias de apropriação do espaço físico na busca de garantir o direito à terra como um direito humano.

No que se refere aos movimentos de luta pela terra – fenômeno sempre atual e de crescente importância nos avanços sociais da sociedade brasileira – seus antecedentes vêm desde a formação do Brasil no século XVI, baseada na grande propriedade – o latifúndio com alta concentração de terra na mão de poucos e vastas extensões improdutivas – e chegam ao século XXI, como movimentos sociais fundamentais para enfrentar um dos maiores problemas do campo – a concentração de ter-

ra, considerada uma das mais altas do mundo – que resultou numa sociedade latifundiária excludente e em conflitos no campo – com chacinas, exclusão e uma massa de trabalhadores rurais sem terra, formada tanto pelos que perderam sua terra para plantar, excluídos, desempregados e outros pela má distribuição de terras no país.

Nesse sentido, a necessidade da Reforma Agrária para uma distribuição justa de terras objetivando sua função produtiva teve significativo reforço com o crescimento das ligas camponesas a partir das décadas de 1940 e 1960, com a criação da Comissão Pastoral da Terra, em 1975, pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e com a formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, intensificando os esforços pela posse e pelo uso da terra.

Assim, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), se estendeu por todo o país e chegou ao município de São Gabriel, num contexto histórico de políticas públicas nacionais favoráveis ao avanço das questões agrárias através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), iniciando, assim, uma série de ações para a concretização da luta pela terra e que se tornou mais forte, apresentando então desdobramentos que resultaram na incoerência entre os que detêm propriedade de grandes extensões de terra e o efetivo cultivo dessas áreas, dando origem aos conflitos do campo em São Gabriel. A chegada dos trabalhadores rurais, organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, revolucionou o município, uma vez que a história de São Gabriel está profundamente identificada com as conquistas territoriais do colonialismo europeu na América. O município surgiu no contexto da sociedade rio-grandense com uma história marcadamente militarizada, de lutas e disputas, envolvendo, de um lado, portugueses e brasileiros, de outro, o império espanhol e as repúblicas platinas, resultando numa sociedade de desigualdades socioeconômicas e conflitos sociopolíticos e culturais formada por estancieiros na fronteira da campanha gaúcha que contribuíram na formação de uma sociedade cultural conservadora que ainda temos. E que hoje, através de suas entidades, continuam a renegar o campesinato em defesa do agronegócio ao definirem que a agricultura dos assentados faz parte deste, que na prática representa uma tentativa de frear a luta de classes.

A presente obra, que tenho a satisfação de referendar, de autoria dos alunos e professores do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria/RS e organizada pelos professores Ane Carine Meurer e Ivanio Folmer, direcionou-se neste sentido. Instrumentalizando-se por interessante pesquisa de caráter interdisciplinar, centra-se justo na questão da transformação da realidade territorial e cultural do município de São Gabriel ocorrida a partir da presença efetiva dos trabalhadores rurais –assentados – visto em âmbito mais amplo, onde o objeto desse conhecimento encontra-se circundado pelo viés de um processo de lutas pela posse e pela apropriação da terra, pela construção política de uma identidade para o campesinato – que envolveram conflitos armados, integração econômica pela realidade da famílias assentadas e, principalmente, pelo desenvolvimento de ações voltadas para a sua emancipação social através da educação – especialmente nas Escolas de Educação do Campo Ataliba Rodrigues das Chagas e Escola Municipal Maria Manoela da Cunha Teixeira.

Trata-se de um estudo profundo, elaborado sob os diversos aspectos que compreendem a vida dos trabalhadores rurais do MST na comunidade gabrielse. A abordagem é efetuada a partir das linhas de pesquisa que se desdobram desde a origem do movimento e os conflitos, os territórios em disputa: expressões da questão agrária na região da campanha gaúcha – indispensável para a compreensão do tema proposto. Os estudos passam pela a contribuição da pesquisa sobre a horta municipal de São Gabriel – para compreender a importância da soberania alimentar na construção de autonomia das comunidades mais vulneráveis socioeconomicamente, estendendo-se à abordagem sobre uma necessidade de zoneamento ambiental através de uma cartografia de síntese para análise integrada da paisagem do município de São Gabriel.

A pesquisa, além de todos os méritos que por si reúne, apresenta-se de forma pioneira, exatamente ao realizar importante análise e pesquisa sobre a situação dos alunos das escolas de assentamentos do MST na rede pública gabrielse. Destaca-se ainda por priorizar a escola como referência cultural para a comunidade, em especial na construção de uma prática educacional voltada para o comprometimento na luta de classes e territórios – essa é a ênfase da pesquisa propriamente dita. É uma análise das relações que se estabelecem entre os sujeitos que convi-

vem nestes espaços permeados pela busca por uma educação de qualidade, que tenha identidade com suas lutas como mudança de paradigma na Educação do Campo.

Nesse sentido, o trabalho faz registros importantes tanto de ordem teórica quanto da práxis, destacando toda a caminhada que envolveu a comunidade escolar desde a extinta escola itinerante, partindo da importância do acolhimento dos alunos egressos, da construção do diálogo como caminho de transformação, alavancado pelo protagonismo de todos os segmentos da comunidade escolar, a luta pela continuidade das escolas itinerantes na formação de gestores escolares como ressignificação e qualificação da Educação do Campo e, principalmente, na defesa da construção de condições pela educação – de qualidade de vida, de defesa da terra e da família como um desafio permanente.

A busca (investigação), realizada em direções bem diversificadas, no desejo de concretizar – com segurança e firmeza – o estudo projetado, foi sem dúvida, o norteador desta pesquisa que tem início com os conflitos no campo, mas que não esmoreceu nessa difícil caminhada. Ao contrário, avançou, tentando transpor as fronteiras de um saber já tradicionalmente elaborado, e aí conseguiu contemplar as comunidades pesquisadas em suas ações de cidadania. Destacam-se entre elas a importância da mão de obra feminina no meio rural e sua cultura identificada no contexto da bacia platina sobre o protagonismo das artesãs Mãos na Lã, e o projeto *Cinema 'lá fora', que busca* oportunizar aos educadores e estudantes o contato com a arte cinematográfica na busca de crescimento pessoal e coletivo, proporcionando atividades diferenciadas voltadas à inserção social dos sujeitos.

Centra-se a pesquisa, por fim, no estudo das mudanças introduzidas pela chegada dos trabalhadores rurais no município de São Gabriel, na transformação das comunidades assentadas a partir de práticas sociais voltadas para a área da educação, da cultura e do trabalho e sua influência na reorganização da geografia do município de São Gabriel entendida como Território em Contradição.

Conhecer este trabalho e seus desdobramentos, no sentido de repensar a realidade dessas comunidades, da educação e do próprio município, é uma oportunidade e dever histórico, que aliados à competência dos autores, torna-se leitura obrigatória.

Claudia Del'Olmo Soares

Apresentação

Os pesquisadores no Brasil têm mostrado ultimamente uma preocupação cada vez maior em discutir os projetos sociais individuais e coletivos, muitas vezes elencando e recorrendo a conceitos construídos dentro da Geografia, especialmente, o território que é lócus das relações sociais.

Território é o espaço construído pelas relações de poder, pelas formas com que nos posicionamos diante dele. Como nos organizamos diante da classe a que pertencemos e das outras que se apresentam e se organizam? Como nos colocamos diante do outro que anteriormente era meu empregado, menosprezado, escorraçado e que agora diz que tem direitos? Eu aceito e dialogo sobre esses fatos ou já sou contra sem que o outro possa se expressar? Sou contra porque estou convencido, li e estudei a respeito ou porque alguém me disse que preciso me posicionar de tal modo? Sou autônomo no meu posicionamento ou é o outro que determina o que devo pensar e como devo agir?

Esse posicionamento jamais é ou será neutro, porque vem carregado de sentidos, justificativas, histórias e experiências. A manifestação das classes abastadas é naturalizada nas relações que são estabelecidas por elas, pelas mídias, pelos livros didáticos, pelas legislações etc. O livro foi pensado para dar voz aos que historicamente foram calados.

Pensar este livro na perspectiva do município de São Gabriel é falar de um espaço e de um território que mantinham as suas relações estabelecidas, organizadas a partir de determinados interesses, em que os camponeses geralmente eram invisibilizados. A partir da vinda do Movimento dos Sem Terra, toda a sociedade se reorganizou.

Gostaríamos de chamar a atenção de todos sobre a riqueza de estar, toda a comunidade gabrielense, aprendendo a se reorganizar/reterritorializar a partir dessa nova reconfiguração. Portanto, são propostas políticas e pedagógicas que expressam processos que se reconfiguram e que não ficam alheias à escola, reafirmando o grande compromi-

so social dos educadores em relação à articulação de suas práxis com a sociedade, que transcende a escola. No livro, esta interlocução se apresenta a partir dos movimentos, das universidades, das escolas, do poder público, do agronegócio, dos camponeses.

Este território diz de alguns direitos que precisam ser reconstruídos quando os direitos dos outros passam a ser anunciados e produzidos no contexto social. Uma vez que as recorrentes transformações resultam do modo de produção capitalista, o capital se torna o agente que transforma as relações de poder dentro do território.

Portanto, territórios que se posicionam contra esse capital são espaços que criam contradição e oferecem novas possibilidades, trazendo novas formas de relação com o espaço, com a natureza, com a educação, com nós mesmos.

Gostaríamos de expressar que também nós fomos educados, “formados” a compreender as relações de uma determinada forma e eu¹, especialmente, fui direcionada a ser professora de modo tradicional, mas, a partir de 1996, com a LDB, que reconheceu que todos têm direito a acessar a escola, lentamente, nos relacionando com os assentados, camponeses e educadores, fomos reconhecendo o “direito” à educação que todos nós temos, mas não compreendíamos como tal.

Começamos, eu (Ane Carine Meurer), professora Sandra Izabel Fontoura da Silva e professor Cesar de David a acompanhar a Escola Itinerante do MST, em São Gabriel. Somaram-se a nós a professora Neda Cavalheiro, muitos bolsistas e participantes dos diversos cursos de licenciatura da UFSM. Trazíamos aos professores formação (projetos de iniciação científica) para que eles pudessem ser professores diferentes de nós, mais comprometidos com quem não tem vez e voz numa sociedade excludente como a brasileira. Portanto, este livro representa uma trajetória que começou em meados de 2000, e se concretizou com a interlocução dos demais autores que nos brindam com suas contribuições.

Essa coletânea é resultado de um projeto social de longa data. O Grupo de Pesquisa em Educação e Território – GPET, desde sua cria-

¹ Ane Carine Meurer.

ção, compromete-se em pesquisar os movimentos socioterritoriais, e na sua formação, um dos territórios estudados foi São Gabriel/RS, naquele momento foi refletido sobre os acampamentos do MST e as escolas itinerantes. Deste modo, há bastante tempo, São Gabriel é território de pesquisas, e influencia projetos científicos, trabalhos de conclusão de curso, monografias, dissertações e teses, tendo alunas e alunos sob minha orientação, aos quais sou profundamente grata.

As pesquisas se articulam em torno de universidades públicas que pretendem sistematizar questões sociais. Assim sendo, os trabalhos acadêmicos serviram não só para que os títulos fossem atingidos, mas também na contribuição para que a sociedade tivesse um retorno em relação aos problemas enfrentados. A área das Ciências Humanas tem dificuldade em apresentar um produto final, porque nós trabalhamos com produção de relações, com questionamento de políticas, de territórios, de educações. Mas a coletânea quer também ser um produto que apresente um trabalho que só foi possível de ser efetivado (pesquisas) porque grande parte delas se realizou em instituições públicas. Queremos ressaltar também que o livro está contando com o esforço privado de cada um dos escritores, que estão contribuindo financeiramente para que ele seja impresso.

Neste sentido parabenizamos todos os autores, porque souberam fazer com que essas instituições de ensino público fortalecessem o tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Dar voz a quem normalmente não acessa as políticas públicas, a quem nunca pensou que poderia ter direito é um desafio que através de vocês (autores) foi atingido, pelas instituições que representam. Para além das instituições, estamos falando de homens e mulheres, crianças e adolescentes, idosos que são parte de nosso território. São pessoas que geralmente, pela emergência do seu tempo e espaço, não conseguiram refletir sobre o que têm, são e aspiram. Com certeza saberem que foram importantes para a pesquisa é bastante significativo para esses sujeitos, pois nesse momento, de forma concreta, fazem parte dessa sociedade.

Nessa perspectiva, os artigos que compõem esta coletânea dialogam com a territorialidade, na medida em que propõem discussões em torno do território, ressaltando as construções sociais em diferentes dimensões: educação, política, cultura, economia e as relações entre clas-

ses, além de demonstrar a realidade da dinâmica rural/territorial local. Neste contexto, apresenta-se nesse livro a contribuição de 19 pesquisadores vinculados a diferentes instituições de ensino; professores de ensino superior e educação básica, e pós-graduandos: mestres, doutores e pós-doutores.

Com toda a certeza, esses textos nos revelam que há diferentes perspectivas de análises e pesquisas. Deste modo, acredita-se que a principal contribuição dessa coletânea seja demonstrar a dinâmica que existe dentro de um território chamado São Gabriel. Logo, espera-se que consigamos cumprir com as expectativas depositadas em nossa obra, e que o leitor e a leitora consigam ao final ter um posicionamento crítico com relação aos territórios e às territorialidades que se criam nesse vasto município, rico em suas histórias e trajetórias de luta.

*Ane Carine Meurer
e Ivanio Folmer*
Maio de 2018

Territórios em disputa: expressões da questão agrária na região da campanha gaúcha – um olhar desde São Gabriel/RS

*Anderson Luiz Machado dos Santos
Cesar de David*

Introdução

O processo de desenvolvimento do capitalismo no espaço rural promove, dentre suas contradições, a sujeição da terra ao capital, a concentração na estrutura fundiária e o desenvolvimento das relações de poder articuladas ao domínio da propriedade da terra, pelas classes sociais que passam a compor um bloco no poder. Desta maneira, corrobora-se a tese de que, no capitalismo, a propriedade da terra é produto de relações sociais, as quais envolvem trocas, mediações, contradições, conflitos, movimento e transformação (MARTINS, 1995). Logo, no âmbito da reflexão sobre a produção do espaço rural, deve-se considerar que a terra torna-se uma forma-conteúdo, pois enquanto forma jurídica e espacial constitui um objeto que “torna-se depositário de movimento, torna-se forma-conteúdo quando associado à totalidade social” (SANTOS, 2007, p. 200).

Tais aspectos elucidam como a questão agrária se manifesta no contexto do capitalismo no espaço rural. Sobretudo quando se considera a acepção clássica do termo “questão agrária”, o qual significa

[...] o bloqueio que a propriedade da terra representa para o desenvolvimento do capital, à reprodução ampliada do capital. Esse bloqueio pode se manifestar de vários modos. Ele pode se manifestar como redução da taxa média de lucro, motivada pela importância quantitativa que a renda fundiária possa ter na distribuição da mais-valia e no parasitismo de uma classe de rentistas (MARTINS, 2000, p. 90).

É mister reconhecer que a contradição da questão agrária se insere na historicidade e no movimento da sociedade espacializada, o que constitui seu pólo dinâmico. Nesse sentido,

[...] a questão agrária é composta da contradição e do paradoxo, que revelam sua complexidade. A contradição está na estrutura do sistema capitalista e o paradoxo no movimento da questão agrária. E é este o seu caráter mais importante, porque manifesta a conflitualidade e o desenvolvimento através de relações sociais distintas, que constroem territórios diferentes em confronto permanente (FERNANDES, 2006, p. 6).

A conflitualidade é, para Fernandes (2006), resultado do processo de desenvolvimento contraditório do capitalismo, que leva ao enfrentamento perene das classes sociais que disputam a política e o território. Ao mesmo tempo, a conflitualidade é promotora de modelos de desenvolvimento distintos, nos quais se contrapõem o capital e o campesinato. Esse processo de conflitualidade explicita a dimensão política da questão agrária.

A partir destas premissas, este artigo procura analisar as expressividades da questão agrária na região da Campanha Gaúcha, tomando como lócus empírico os processos ocorridos no município de São Gabriel neste limiar de século XXI. É espaço emblemático da luta pela terra empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Rio Grande Sul de maneira geral e no Brasil de modo singular. Nesse processo, foi possível identificar a formação de um *campo de conflitos* no qual a questão agrária se circunscreve. As disputas e as relações de poder que se manifestam neste *campo* conduzem a perspectiva analítica à dimensão do território. Assim, este trabalho busca expor a interpretação do movimento da questão agrária em São Gabriel sob o prisma da disputa de territórios entre os agentes formadores do *campo dos conflitos agrários*. Inicialmente, apresentam-se as noções que substantivam a abordagem territorial em questão, para, posteriormente, discutir-se o uso metodológico da noção de *campo*, bem como as concepções, as ações e projetos delineados pelos agentes na trama da disputa territorial.

Do espaço ao território: as noções que substantivam a abordagem territorial

A premissa exposta por Lefebvre (1976), segundo a qual o espaço não é um dado *a priori* desvinculado da atividade social, mas, sim, resultado desta atividade, não significa desconsiderar a existência de uma materialidade *a priori* que também é parte da natureza do espaço. Significa considerar que essa materialidade se molda geograficamente a partir da ação humana. O fazer histórico do ser social implica o imperativo da produção do espaço. Tal processo “supõe a utilização das forças produtivas e de técnicas existentes, a iniciativa de grupos e classes sociais capazes de intervir em grande escala” (LEFEBVRE, 1976, p. 120).

Portanto, é a partir da produção do espaço que se constroem os territórios. Dessa maneira, Raffestin (1993), tanto quanto Lefebvre (1976), pode reconhecer que o espaço é tanto dotado de uma realidade material preexistente quanto um campo de possibilidades que se torna objeto de agentes na medida em que estes manifestam a intenção de apoderar-se dele. Ao referir-se à tese do fetichismo da mercadoria de Marx, Raffestin (1993) tem em mente explicitar que o território é produto de relações, e não “coisificar”, ou “reificar” o território, como apontou Souza (2003).

Dematteis enfatiza que a problemática das relações sociais no âmbito das dinâmicas territoriais deve incorporar a noção de conflito social. Dessa forma, “para quem raciocina como Marx, isso está implícito e é inerente ao conflito de classe, no qual o território é mediador das relações sociais de produção” (DEMATTEIS, 2007, p. 9). Nessa perspectiva é ressaltada a contradição e a luta entre as classes sociais no processo de construção do território.

Contudo, neste ponto, é importante retomar a compreensão de sistema territorial apreendido como um meio e ao mesmo tempo como um fim, “como um meio, denota um território, uma organização territorial, mas como um fim conota uma ideologia de organização. É, portanto, de uma só vez ou alternadamente, meio e finalidade das estratégias” (RAFFESTIN, 1993, p. 158). Assim, é possível compreender como os diferentes agentes constroem diferentes territórios, o que nos leva a falar em territórios mediados e construídos pelas lutas sociopolíticas das

classes e grupos sociais, por diferentes atores sintagmáticos em suma, e não falar somente no território como síntese das lutas, conforme a abordagem de Oliveira (2004).

Também a abordagem territorial em questão procura reconhecer a imbricação entre materialidade e imaterialidade, concretude e abstração na dinâmica territorial, de modo que os territórios possam ser concebidos, “a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas, ao poder mais simbólico das relações de ordem estritamente cultural” (HAESBAERT, 2004, p. 79). A imbricação é, logo, reveladora do caráter multidimensional inerente ao território, o que torna reducionista a afirmação do território enquanto meramente “efeito material” ou “totalidade concreta” em Oliveira (2004).

Ainda, situa-se no centro dessa abordagem territorial uma concepção processual e multiescalar do território, na qual se reconhece a existência de uma interconexão entre os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização como elementos intrínsecos ao movimento da sociedade espacializada. Logo, está-se de acordo que “a desterritorialização é, na verdade, uma nova forma de territorialização, um processo constante de destruição e construção de territórios” (HAESBAERT, 2004, p. 32).

Nesse aspecto, ressalta-se a contribuição filosófica de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2000), que, por se vincularem a uma perspectiva filosófica pós-estruturalista, ao contrário de definir uma sociedade pelas suas contradições, como na linguagem marxista, passam a defini-la pelas linhas de fuga que afetam as massas de todo tipo, da terra aos homens. Assim, elaboram uma interpretação do estado das coisas pelos pontos ou fluxos, pela multiplicidade em detrimento de uma visão dicotômica, como a fórmula do rizoma evidencia na apresentação da obra *Mil Platôs*, dos autores em referência.

O rizoma, enquanto forma multifacetada de projeção de uma imagem do mundo, é marcado por rupturas. “Há uma ruptura no rizoma cada vez que as linhas segmentares explodem em linhas de fuga. Mas a linha de fuga faz parte do rizoma, elas não param de se remeter umas as outras” (DELEUZE; GUATARRI, 2000 p. 17). A linha fuga, em qualquer dimensão, é, para Deleuze e Guattari (2000), a expressão

de um processo de desterritorialização. Este é o aspecto fundamental da filosofia de Deleuze e Guatarri (2000) a ser incorporado pela geografia na analítica do território, ou seja, a processualidade em que a desterritorialização, em um nível ou escala implica uma reterritorialização em outra. Haesbaert (2004), ao incorporar as contribuições desses autores, afirma que a desterritorialização expressa o movimento pelo qual se abandona o território, é a operação da linha de fuga, ao passo que a reterritorialização é o movimento de construção dos territórios sobre novas bases.

A partir dessas leituras, a abordagem territorial em questão concebe os territórios sob uma ótica relacional, multidimensional, processual e multiescalar. Reconhece o primado de uma relação social específica que os substantivam, as relações de poder, e interpreta-as sob o ponto de vista da dinâmica conflitiva estabelecida entre classes, grupos e indivíduos que, através de seu movimento no espaço, podem gerar processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

A formação do campo de conflitos agrários em São Gabriel: agentes, concepções, ações e projetos na trama da disputa territorial

Tomado o pressuposto de que a disputa de territórios que demarca o movimento da questão agrária em São Gabriel é delineada por relações de poder, em termos de conflito de classe, e que sofre a mediação do Estado, foi possível identificar a formação do *campo dos conflitos agrários* em São Gabriel. Essa noção de *campo dos conflitos agrários* foi utilizada como referência metodológica por Da Ros (2006) para discutir a dimensão política da questão agrária no Rio Grande do Sul. A partir dela, o referido autor identificou os principais agentes que protagonizam as lutas travadas em torno do direito de posse e uso da terra no Estado e avaliou as políticas agrárias no período de 1999 a 2002. Entretanto, na elaboração desta, tomou como referência metodológica a teoria do espaço social de Bourdieu (2005).

Para Bourdieu (2005), pode-se representar o mundo social na forma de um espaço multidimensional construído na base dos princípios

de diferenciação ou de distribuição constituídos de um conjunto de propriedades que atuam no universo social considerado. Nesse espaço, os agentes sociais ou grupos de agentes podem ser definidos de acordo com as posições que ocupam.

Para Bourdieu (2005), as propriedades atuantes tomadas em consideração como princípios de construção do espaço social são as diferentes espécies de *poder* ou de *capital*¹ que se manifestam nos diferentes campos. Assim, “as espécies de capital, a maneira de um trunfo num jogo, são os poderes que definem as probabilidades de ganho num campo determinado” (BOURDIEU, 2005, p. 134). Logo, a noção de campo é empregada no sentido de definir o espaço de relação, ou campo de forças formado pelos agentes que protagonizam os conflitos agrários em São Gabriel, haja vista que “todo campo é o lugar de uma luta mais ou menos declarada pela definição de princípios legítimos” (BOURDIEU, 2005, p. 150).

Com base no conhecimento do espaço das posições, pode-se, de acordo com Bourdieu (2005), recortar as classes no sentido lógico do termo, quer dizer, “conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em posições semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes” (BOURDIEU, 2005, p. 136). Como afirma Da Ros (2006), ao relativizar a existência das classes, como classes teóricas, Bourdieu (2005) não está negando sua possibilidade de existência enquanto classes reais, entretanto concebe que as mesmas se constituem na busca por representação de seus interesses, no trabalho de mobilização, na luta política e simbólica em que estão inseridas.

Nesse ponto, procura-se articular a leitura de Bourdieu (2005) ao conceito de classe social dentro da concepção materialista histórica, na qual, desde seus fundadores, a problemática das classes sociais situa-se em uma tensão entre estrutura e ação. Essa tensão é nítida nas obras de Marx (1818-1883) que ora definia a classe social a partir do

¹ Para Bourdieu (2005), o capital pode existir no seu estado objetivado, em forma de propriedades materiais, mas também pode existir na forma do capital cultural, social e simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc., que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital.

seu lugar na esfera produtiva da sociedade, como em *O Capital* (1867/1983), ora concebia as classes enquanto processo e relação, trabalhando de maneira imbricada à dimensão produtiva com os processos e relações políticas e ideológicas que estabelecem na luta em que estão inseridas, formando grupos mobilizados em torno de interesses convergentes, como nas obras *As lutas de classe na França* (1851/1982) e *O dezoito de Brumário* (1852/1982a)².

É sob este viés que se concebe a existência das classes sociais nas sociedades capitalistas, ou seja, enquanto processo e relação forjada a partir das imbricações entre os processos econômico-sociais e as lutas político-ideológicas, tal como aparecem na concepção marxiana. Porém também constituídas no plano das lutas simbólico-culturais que desenvolvem na busca por hegemonia, legitimação e distinção, neste aspecto incorporando as contribuições de Gramsci (1968, 1987) e Bourdieu (2005).

A partir dessas premissas, identifica-se o processo de constituição do campo dos conflitos agrários em São Gabriel, em uma conjuntura na qual a questão agrária se recolocava como pauta política nacional com a elaboração do II Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) após a eleição de Lula como Presidente da República. Nessa conjuntura, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) iniciavam uma série de medidas com vistas a atender as demandas inseridas no novo PNRA. Um dos marcos do impacto dessa política no Rio Grande do Sul foi a retomada do processo de desapropriação do conjunto de estâncias pertencentes ao Sr. Alfredo Southall, em São Gabriel, que totalizavam uma área de 13.222, 19 hectares, uma das maiores propriedades do município.³

Essa questão gerou a reação das frações de classe que compõem o bloco no poder no município, que retomam a mobilização contrária à desapropriação da área para fins de reforma agrária. Nesse processo, o

² Desta tensão, desenvolveram-se dentro do mesmo paradigma diferentes conceituações sobre o que são classes sociais e como se constituem, tanto quanto paradigmas alternativos e até mesmo a refutação desse conceito. Para uma compreensão dos paradigmas que norteiam o debate sobre as classes sociais no âmbito das ciências sociais, consultar Medeiros (1992).

³ Esse processo iniciou em 2001 com a política agrária estabelecida pelo Governo Estadual do Rio Grande do Sul entre 1998 e 2002. In: DA ROS (2006).

Sindicato Rural, filiado à Federação da Agricultura do Estado do Rio Grande do Sul (FARSUL) se constitui no agente de mobilização e representação dos interesses das frações de classe dos estancieiros e empresários rurais. Por sua vez, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enquanto agente de mobilização e representação do camponado, inicia uma série de manifestações com vistas a pressionar pela efetivação da desapropriação da Estância Southall. Os aparelhos de Estado passam a ser tencionados por ambos os grupos.

No seio dos embates que começam a se estabelecer entre MST e Sindicato Rural/FARSUL, revelam-se as concepções divergentes desses dois agentes que disputam o território da questão agrária em São Gabriel. Essas concepções, que indicam as posições dos agentes no interior do campo dos conflitos, são analisadas do ponto de vista da compreensão que possuem em relação à questão agrária e à propriedade da terra, bem como em relação aos modelos de desenvolvimento que delineiam e as ações que desencadeiam na trama da disputa territorial.

Entre concepções e ações: a trama da disputa territorial

A questão agrária é interpretada de maneira divergente pelos agentes formadores do campo dos conflitos. Para o Sindicato Rural de São Gabriel e a FARSUL, não há um processo de concentração fundiária no Brasil que justifique a necessidade da reforma agrária, pois, conforme afirma um de seus representantes,

[...] o Rio grande do Sul tem quinhentas mil propriedades rurais. A estrutura fundiária do Rio Grande do Sul, dessas quinhentas mil propriedades, a propriedade média é de 58 hectares, nós somos minifúndio. As pessoas têm a visão de que no Rio Grande do Sul é só latifúndios. E do Brasil, das cinco milhões de propriedades rurais, é 98 hectares. Então, o Brasil é minifúndio também [...] e São Gabriel tem 1710 propriedades rurais, e as propriedades médias daqui de São Gabriel são 36 hectares. Minifúndios de quase um módulo rural. Nosso modulo rural é 36 hectares, então, nós estamos dentro disso aí. Quer dizer, não existe latifúndio em São Gabriel. Pra ti ter uma idéia só 3% das propriedades rurais de São Gabriel, das 1710, têm acima de mil hectares (ENTREVISTADO – REPRESENTANTE DO SINDICATO RURAL E DIRIGENTE ESTADUAL DA FARSUL).

Nesses termos, a reforma agrária é vista como algo anacrônico, não resolvendo os problemas do campo brasileiro, o qual necessita de uma política agrícola capaz de “fortalecer e agregar valor à sua produção”.

Diferentemente, o MST afirma sua existência em função de um problema que não foi resolvido na história do país, o problema da concentração fundiária. Como assegura o membro da Direção Regional do MST:

Na verdade o MST, a gente brinca quando faz uma trajetória histórica, que não se pode pensar que ele seja obra do Espírito Santo, mas ele é resultado das contradições de um problema que historicamente não foi resolvido, que é o problema de concentração fundiária no Brasil. E nós somos herdeiros de uma história de luta do povo brasileiro que se iniciou a partir da invasão portuguesa, quando os índios foram alienados das suas terras e forçados ao trabalho escravo e, posteriormente, os negros também foram submetidos a essa desumanidade; mas a luta sempre estava presente nesse povo, o povo indígena e o povo negro (ENTREVISTADO – MEMBRO DA DIREÇÃO REGIONAL DO MST).

Assim, a reforma agrária é vista pelo MST como um processo de superação da estrutura agrária e do modelo de desenvolvimento vigente no campo brasileiro. Ao mesmo tempo, a luta pela reforma agrária é associada a um processo mais amplo de luta pela transformação da sociedade capitalista, pois o MST compreende, que “no caso brasileiro, o capitalismo não precisa fazer a reforma agrária para se desenvolver” (ENTREVISTADO – MEMBRO DA DIREÇÃO REGIONAL DO MST).

Por trás das identidades produzidas pelo Sindicato Rural/Farsul e pelo MST, revelam-se concepções distintas em relação à propriedade da terra e, ao mesmo tempo, se explicitam momentos do processo de construção política e simbólica das classes sociais que representam no interior do campo dos conflitos. O representante do Sindicato Rural de São Gabriel e da FARSUL, afirma que essas entidades representam os *produtores rurais*, sejam eles grandes ou pequenos. Entretanto, quando discorre sobre o direito de propriedade, defende a seguinte posição:

[...] o direito de propriedade, e eu digo que o país que terminar com o direito de propriedade é um país fadado a em seguida ter uma convulsão social, porque a propriedade tem que ser mantida a qualquer custo. Nós dissemos sempre que o direito de propriedade é inabalável, é inatacável. Nós temos que defender o direito de propriedade [...] por que é que no

segmento industrial e comercial, se o pessoal tem uma indústria, demitiu mil funcionários e fechou a indústria, não tem problema nenhum? Agora, por que é que o setor do campo tem que ser fiscalizado? Agora o produtor rural tem que cumprir a função social. A propriedade é dele, ele faz o que quer (ENTREVISTADO – REPRESENTANTE DO SINDICATO RURAL E DIRIGENTE ESTADUAL DA FARSUL).

Nesse sentido, corrobora-se a tese de Bruno (2002), que identifica, nas concepções das frações de classe dos grandes proprietários fundiários e empresários rurais, uma contradição entre modernidade e atraso. O termo *produtores rurais* – entendido como um momento de construção política e simbólica dessas classes sociais – representa uma mudança decorrente do processo de modernização da agricultura brasileira, em que as elites agrárias precisam negar as ideias de improdutividade e especulação, que lhes são atribuídas pelos movimentos que defendem a reforma agrária, e passam, portanto, a afirmar-se enquanto porta-vozes da modernidade. De tal modo,

[...] o discurso de produtor rural e empresário rural, é também, para se legitimar enquanto empresário e capitalista, no sentido mais completo do termo, porque se trata, no terreno político, de eliminar a imagem negativa da ineficiência que é marca das grandes propriedades de terra do Brasil (BRUNO, 2002, p. 21).

Contudo, a defesa da propriedade da terra como um direito absoluto e intocável é reveladora de uma concepção latifundista (MARTINS, 2000). A defesa do monopólio fundiário, marcante na argumentação dos grandes proprietários e empresários rurais, funda uma visão elitista e excludente da propriedade, ao mesmo tempo em que demonstra a sua dificuldade em reconhecer a dimensão social da propriedade. Assim, configura-se como um dos princípios orientadores da identidade do patronato rural e se institui como o elo de solidariedade dos proprietários de terra, congregando política, social e simbolicamente o conjunto das classes dominantes no campo (BRUNO, 2002).

Essas concepções se materializam em ações no território, tais como a Campanha Vitoria Zero, desencadeada pelo Sindicato Rural e pela FARSUL, a partir do momento em que o INCRA anunciou a realização de vitorias em duas propriedades rurais de São Gabriel, a Fazenda Antoniazzi e a Southall, no ano de 2001. Neste movimento, os ruralistas formaram barreiras nas estradas com carros, caminhões, caminho-

netes e máquinas agrícolas, com vistas a impedir a realização das vistorias pelos técnicos do INCRA; também realizaram manifestações em defesa da propriedade e chegaram até a agredir fisicamente os técnicos do INCRA⁴. Portanto, ao negligenciarem o caráter social da propriedade, aos olhos dos grandes proprietários e empresários rurais, “as medidas de democratização da propriedade, assentadas no interesse social perdem seu fundamento societal e passam a ser vistas como uma injustiça” (BRUNO, 2002, p.19). Este é um elemento fundamental para se compreender sua posição de classe e sua ação em defesa de seus territórios, como a Campanha Vistoria Zero evidenciou.

A esta concepção, o MST contraobjeta a visão da propriedade da terra como um bem não reprodutível, que deve submeter-se à função social, mas que no contexto da formação social capitalista brasileira encontra-se subordinada ao capital.

Nós compreendemos que a propriedade é um bem natural, tanto assim como a água, como o ar. Como as outras coisas que tem que estar a serviço de cumprir uma função social. [...] nós entendemos que, nessa luta que estamos vivendo, a terra passa a ser um dos temas que está sendo apropriado pelo capital a fim de acumulação. Portanto, está se tornando, neste período histórico, muito mais difícil de fazer a luta pela terra porque ela não se caracteriza unicamente por uma luta que enfrenta o latifúndio para produzir ou não produzir, ela está sendo uma mercadoria de acumulação dentro de uma estratégia da reprodução do capital (ENTREVISTADO – MEMBRO DA DIREÇÃO ESTADUAL DO MST).

Tal concepção orienta a forma de ação política do MST na luta pela terra, a qual tem dentre seus marcos a realização de ocupações de propriedades públicas ou privadas como um instrumento de pressão para que o Estado responda às demandas das famílias sem terra. Com as ocupações, os trabalhadores rurais sem terra desafiam o Estado, que sempre atendeu aos interesses da burguesia agrária e dos capitalistas em geral. Por essa razão, o Estado só apresenta políticas para atenuar os processos de expropriação e exploração camponesa, sob intensa pressão desses trabalhadores. Então, a ocupação constitui um processo socioespacial e político, que precisa ser entendido como forma de luta popular e resistência do campesinato para sua criação e recriação (FERNANDES, 2006).

⁴ Fonte: Görgen (2004).

Também, na luta pela terra, o MST projeta uma nova relação do homem com a terra ao incorporar a bandeira da agroecologia, através da qual se projeta “a relação de diálogo, de observação que se estabelece com a natureza, entendendo que a natureza não é um inimigo ou um recurso que tu tem que explorar, sugar, sugar, preocupado em produtividade” (ENTREVISTADO – MEMBRO DA DIREÇÃO REGIONAL DO MST). Assim, tanto o processo de ocupação quanto a projeção dessa nova relação do homem com a terra, se configuram como momentos de construção política e simbólica do campesinato como classe social.

Embasados nessas concepções, e reconhecendo como característica peculiar de São Gabriel a *força do latifúndio*, como afirmam seus dirigentes, o MST inseriu a luta pela desapropriação da Fazenda Southall na estratégia geral de avanço da reforma agrária no Rio Grande do Sul.

Com relação à vinda do MST e de fincar a bandeira da reforma agrária aqui em São Gabriel, isso tá ligado a aspectos históricos. O movimento surgiu no final dos anos 70, se consolidou nos anos 80 e conquistou vários assentamentos em nível de estado, mas São Gabriel é um dos últimos espaços de latifúndio, onde nós não tínhamos conseguido avançar, devido às próprias características que se pode atribuir ao latifúndio, características violentas do latifúndio. Mas, apesar de todas as contradições do governo Lula, uma das primeiras medidas, no início, quando ainda havia um esforço mais considerável em de fato avançar na reforma agrária, o governo foi para uma queda de braço com o judiciário, e, em diálogo com essa demanda da reforma agrária, desapropriou a fazenda Southall, em São Gabriel, que, possivelmente, seja ainda uma concessão de sesmaria. Isso fez com que nós, ancorados nesse processo de desapropriação que o governo federal desencadeou, nós iniciamos, até pela nossa trajetória histórica e de experiência com esse processo, nós desencadeássemos um conjunto de lutas aqui em São Gabriel, onde fomos duramente reprimidos tanto pela polícia quanto pelo latifúndio (ENTREVISTADO – MEMBRO DA DIREÇÃO REGIONAL DO MST).

Desse modo, após a publicação do decreto que declarava a Fazenda Southall como área de interesse social para a reforma agrária, em maio de 2003, as concepções que se manifestam no interior do campo dos conflitos materializaram-se em novos movimentos na disputa territorial. O MST organizou a Marcha Sepé Tiaraju em direção a São Gabriel, que tinha por objetivo dialogar com a população e demonstrar, para a sociedade, para os governos e para o poder judiciário, a necessidade da Reforma Agrária e a *aberração* do latifúndio.

A marcha teve seu início no dia 10 junho de 2003, em Pântano Grande, reunindo acampamentos do MST de Arroio dos Ratos, Pântano Grande, Capão do Leão, Santana do Livramento e Júlio de Castilhos, que totalizavam aproximadamente oitocentas famílias, que lentamente deslocaram-se pela BR 290 em direção a São Gabriel. É a marcha rumo ao *coração do latifúndio* como a denomina Gørgen (2004). Carrega o nome de Sepé Tiarajú, pela simbologia que o herói guarani, assassinado em 1756 nas terras que hoje fazem parte do município de São Gabriel, adquiriu no contexto da luta pela terra.

As entidades representativas das posições dos estancieiros e empresários rurais de São Gabriel iniciaram uma investida para que o processo de desapropriação da Fazenda Southall não fosse reconhecido judicialmente; paralelamente organizaram uma contramarcha para se contrapor ao MST. Neste processo, receberam apoio de diversas entidades patronais do Rio Grande do Sul, bem como do poder executivo municipal de São Gabriel.

Nas cidades por onde passou, a marcha Sepé Tiaraju desenvolveu várias ações, desde manifestações públicas, até o diálogo no cotidiano nas comunidades, passando por escolas e bairros das periferias, buscando demonstrar os objetivos de sua luta. Contudo, na medida em que se aproximava de São Gabriel, as tensões passaram a adquirir proporções cada vez maiores. Os latifundiários não deixavam os militantes do MST dormir, organizaram uma verdadeira tortura psicológica, passaram a explodir bombas, atirar pedras e ameaçar os integrantes do MST, nos momentos em que estes montavam seus acampamentos nos lugares escolhidos para a marcha descansar. A mídia, o poder judiciário e as forças policiais acompanharam todas as ações (GÖRGEN, 2004).

Quando a marcha estava prestes a se deslocar para o município de São Sepé, “no dia 19 de julho de 2003, os fazendeiros bloqueiam a ponte do Verde⁵ que liga Santa Maria a São Sepé e impedem a passagem da marcha do MST” (GÖRGEN, 2004, p. 133). Somente após um longo processo de negociação, a marcha prossegue, mas não consegue entrar

⁵ Ponte situada na localidade denominada Passo do Verde, sobre o rio Vacacaí, na divisa entre os municípios de Santa Maria e São Sepé.

em São Sepé. Famílias que compunham a marcha ficaram durante dias em um acampamento nas proximidades deste município.

Paralelamente, desenvolveu-se a disputa judicial, tanto no que diz respeito ao prosseguimento da marcha quanto ao processo de desapropriação da Fazenda Southall, que passou a ser julgado pelo Supremo Tribunal Federal (STF). De acordo com Gørgen (2004), a Promotoria de Justiça de São Sepé determinou que as crianças deveriam ser retiradas da marcha. Posteriormente veio a ação judicial da prefeitura de São Gabriel, que culminou na interrupção da marcha e no impedimento de qualquer manifestação do MST no município. Neste momento, a marcha ficou estacionada em um acampamento no município de Santa Margarida do Sul, a 30 quilômetros de São Gabriel. Também, o Supremo Tribunal Federal antecipou a emissão de seu parecer sobre o processo de desapropriação da Fazenda Southall, emitindo parecer contrário à vistoria do INCRA, que considerou suas terras improdutivas e de interesse social para reforma agrária, sob a alegação de problemas no que diz respeito à notificação do processo de vistoria realizada por este órgão.

Da análise desses processos, torna-se perceptível a proporção nacional que a luta pela terra travada em São Gabriel assumia, recolocando no cenário político as relações conflituosas que permeiam a questão agrária brasileira. Por outro lado, evidencia-se um momento significativo da formação do bloco no poder composto pelos grandes proprietários fundiários e empresários rurais, pois sua força sobre os aparelhos de Estado, além de se fazer presente na esfera local – em que o governo de São Gabriel e o poder judiciário constituíam-se como grandes aliados na luta contra o MST – foi capaz de imprimir a vitória de suas posições no Supremo Tribunal Federal.

Na esfera da sociedade civil, suas ações são marcadas pelo uso da violência material e simbólica sobre os trabalhadores rurais sem terra. Corroboram com essa tese as reações à marcha do MST, relatada anteriormente por Gørgen (2004), e um panfleto distribuído em São Gabriel quando a Marcha Sepé Tiarajú se aproximava do município⁶. Ainda que nenhuma entidade de representação de classe assine o panfleto, a

⁶ Panfleto distribuído em São Gabriel em 19/06/2003. Disponível em: <<http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2003/06/256696.shtml>>. Acesso em: ago. 2017.

incitação ao uso da violência para proteger a propriedade privada é reveladora de uma velha concepção das classes dominantes no Brasil.

Associada à noção de propriedade como direito absoluto, vimos a defesa da violência explícita como prática de classe. Pegar em armas para defender o monopólio fundiário não é uma novidade no Brasil. No imaginário social, o grande proprietário de terras é historicamente representado com uma arma na cintura, milícias e capangas, e as mortes e assassinatos no campo amiúde funcionaram como uma das marcas da luta pela terra. O recurso à violência se baseia, sobretudo, em uma determinada concepção de mundo, que pouco se diferencia daquilo que Faoro⁷ denominou como sendo rústico militarismo e a caudilhagem da conquista de seus ancestrais, os senhores territoriais (BRUNO, 2002, p. 20).

A afirmação de que “é preciso correr sangue para mostrarmos nossa bravura. Se queres a paz, prepara a guerra” vem ao encontro da problematização de Bruno (2002) a respeito da visão de mundo ultraconservadora das classes dominantes no campo brasileiro, oriunda de uma concepção de propriedade como direito absoluto. Ao mesmo tempo, essa posição de classe que sugere *pegar em armas* para eliminar os *ratos* e assegurar seus interesses, denota a retomada, no presente, das concepções políticas pretéritas que forjaram o *status quo* da elite agrária no contexto da região da Campanha Gaúcha; trata-se da concepção militarista reproduzida atualmente no terreno da luta político-ideológica e cultural, sobretudo nos momentos de crise, em que sua hegemonia é ameaçada.

Por sua vez, a estigmatização dos camponeses sem terra como *escória da humanidade, vândalos, vagabundos, deformados*, presente no panfleto, é corroborada implicitamente pelo representante do Sindicato Rural e da FARSUL, na medida em que este atribui o aumento do abigeato e da violência no campo à vinda do MST para São Gabriel. Enquanto os *produtores rurais* são encarados como portadores de uma *tradição* na relação que estabelecem com a terra, os sem terra são vistos como *desocupados urbanos, desqualificados*.

Este aspecto é um elemento revelador da assimetria nas relações de poder presentes no campo dos conflitos agrários, as quais podem ser interpretadas à luz das relações *estabelecidos-outsiders*, de acordo com as

⁷ Refere-se à obra de Raimundo Faoro. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Globo, 1975.

proposições de Elias e Scotson (2000). No caso em questão, as frações de classe que compõem o bloco no poder situam-se na posição de estabelecidos, e os camponeses sem terra na posição de *outsiders*. Nessa relação, o grupo estabelecido representa o mais poderoso e portador das tradições da “boa sociedade” em relação a outros grupos interdependentes. Os estabelecidos reproduzem uma autoimagem na qual se concebem enquanto humanamente superiores ao grupo que se opõe. Assim, a exclusão e a estigmatização do grupo dos *outsiders* pelo grupo estabelecido, constitui uma arma poderosa para que os últimos preservem sua identidade e afirmem sua superioridade (ELIAS; SCOTSON, 2000). A caracterização dos indivíduos organizados no MST como *ratos* manifesta a anomia social que os sujeitos da boa sociedade lhes imputam, ao mesmo tempo a projeção de sua autoimagem para o contexto geral da sociedade.

Também, como afirmam Elias e Scotson (2000, p. 23), “um grupo só pode estigmatizar o outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído”. Neste ponto, torna-se mister questionar a posição distinta que os agentes formadores do campo dos conflitos ocupam em relação ao *quantum* de capital econômico e capital simbólico-cultural nos termos de Bourdieu (2005). Ou seja, o grupo estabelecido, representado pelos estancieiros e empresários rurais, goza de uma posição econômica, simbólica e cultural distinta no universo social em questão, e, ao utilizar-se dessas relações de poder constituídas historicamente, consegue empreender a estigmatização sobre o grupo dos *outsiders* representados pelos camponeses sem terra.

Para além da violência material e simbólica empreendida pelos grandes proprietários de terras e empresários rurais sobre as famílias organizadas no MST, estas também sofrem com a violência ativa e direta do Estado, que, segundo Girardi e Fernandes (2009), diz respeito à violência física, empregada contra a pessoa, ou posse e propriedade camponesa. “O Estado realiza esse tipo de violência através das ações de despejos judiciais e massacres promovidos pelas forças policiais na tentativa de dissipar as manifestações de luta, cumprir ordens de despejo e mandados de reintegração de posse” (GIRARDI; FERNANDES, 2009, p. 343). Não nos esqueçamos do assassinato do camponês sem terra El-

ton Brum, no processo de reintegração de posse da área não desapropriada da Fazenda Southall no ano de 2009 em São Gabriel, revelador da intensidade da conflitualidade presente na questão agrária e da brutalidade da repressão empreendida pelos aparelhos de Estado sobre as famílias sem terra.

Em síntese, o que se evidencia com a identificação e discussão das relações de poder assimétricas presentes no espaço de representação do universo social, ou pela perda de poder revelada pela violência, através da noção de campo dos conflitos, é que essas relações constituem o elemento chave de manifestação da disputa territorial travada pelas classes sociais em movimento no espaço geográfico no qual a questão agrária se circunscreve.

Da conflitualidade aos projetos/modelos de desenvolvimento

Outro marco que se identifica na conflitualidade da questão agrária em São Gabriel, é a elaboração e a defesa de projetos ou modelos de desenvolvimento na trama da disputa territorial em que o Sindicato Rural/FARSUL e MST estão inseridos. Esses projetos ou modelos são reconhecidos através das declarações de seus dirigentes e explicitam confrontos tais como: a defesa da grande produção baseada na tecnologia agroindustrial *versus* a defesa da produção familiar baseada nas tecnologias alternativas; a defesa do capital estrangeiro *versus* a produção de alimentos para o mercado interno.

Nesses termos, faz-se presente a disputa entre o agronegócio e o campesinato como uma das faces atuais da questão agrária. O representante do Sindicato Rural de São Gabriel e dirigente da FARSUL defende o modelo de desenvolvimento calcado no agronegócio, ao afirmar que

[...] nós temos que fortalecer e agregar valor aos produtos produzidos. Precisa ter agroindústria. Hoje, em São Gabriel nós plantamos 34 mil hectares de arroz, nós somos entre os dez maiores produtores de arroz do estado, em torno de cinco milhões de sacas. Soja, plantamos em torno de 45 mil hectares, entre os cinco maiores produtores de soja e não temos uma indústria de esmagamento pra se produzir aqui. Dar valor! Fazer farelo de soja, óleo de soja, óleo de arroz, farelo de arroz. Agregar valor! O Brasil hoje é um grande exportador de *commodities* e importador

de manufaturados. [...] Curtume, nós temos aqui em São Gabriel, nós temos um frigorífico que abate mais de cem mil cabeças de gado por ano. Cem mil couros, nós podíamos fazer um curtume em São Gabriel, uma indústria de couros. Estar aqui perto, sem custo nenhum. Quer dizer, agregar valor ao nosso produto (ENTREVISTA AO AUTOR).

Percebe-se nesta afirmação a presença de dois elementos que compõem o que Fernandes e Welch (2008) definem como sistema agrícola do agronegócio, tais como a produção em grande escala e as monoculturas.

Também cabe destacar que essa conflitualidade em que se delineiam os distintos projetos de desenvolvimento situa-se em uma conjuntura econômica na qual o capital estava empreendendo um novo ciclo de territorialização na região da Campanha Gaúcha, cuja expressão mais nítida foi a aquisição de terras para a instalação do complexo produtivo papel-celulose, conhecido na região como “projeto de florestamento”. A defesa desse projeto constituiu-se em um novo argumento na luta contra a reforma agrária, ao mesmo tempo em que foi incorporado ao modelo de desenvolvimento concebido pela classe patronal.

Nós temos uma lei que é obsoleta e arcaica, que diz que nenhuma indústria que tenha capital estrangeiro pode se instalar a 160 quilômetros da fronteira. Que é a faixa de fronteira. Isso não existe. Isso é do tempo do Império. Que é que tem que ver com a indústria se ela se instala em Quaraí, em Uruguaiana e até em Rosário ou Alegrete, não pode! [...] eu sempre fui a favor. Eu não fui contra a Stora Enso e a Aracruz, na época, porque eu acho que é uma atividade como qualquer outra. E nós precisamos, a celulose é importante, nós precisamos do papel e as pessoas diziam na época que as florestadoras queriam comprar a terra do Alfredo Southall. Eu até não sei se não seria melhor hoje. Porque teria gerado mais emprego e traria uma renda maior para o município. Inclusive elas não vieram em função disso aí, de começarem as invasões (ENTREVISTADO – REPRESENTANTE DO SINCATO RURAL E DIRIGENTE ESTADUAL DA FARSUL).

Dessa maneira o agronegócio, assim como o latifúndio improdutivo, constituiu-se em uma expressão territorial do capital na qual se congregou a perseguição conjunta entre renda fundiária e lucro capitalista. Segundo Girardi e Fernandes (2009), enquanto territórios do capital, o latifúndio e o agronegócio possuem similaridades como a grande propriedade, a especulação imobiliária, os grandes impactos ambien-

tais, a superprodução e superexploração e a concentração do poder econômico e político; ao mesmo tempo, propiciam processos excludentes diferentes. O latifúndio exclui pela improdutividade e pela especulação imobiliária, privando os camponeses do acesso à terra. O agronegócio exclui pela produção em grande escala e pela intensa territorialização, impossibilitando o camponês do acesso à terra.

Por sua vez, o MST defende um modelo de desenvolvimento alternativo ao agronegócio, ao compreender que:

Nós, hoje, avançamos muito na produção de conhecimento, nessa perspectiva da produção agroecológica. Porque isso, no nosso caso, além de ser uma opção de vida é também um projeto de agricultura em oposição ao agronegócio [...] O nosso papel enquanto camponeses é produzir alimento e é isso que nós vamos abraçar. A nossa missão histórica é produzir alimento com qualidade. [...] Nós temos consciência de que nós precisamos produzir a partir da realidade camponesa e a partir das tecnologias que os próprios camponeses desenvolvem; são capazes de construir tecnologia, não precisam depender, necessariamente, daquilo que o capital explora, principalmente no que se refere aos tratos culturais dos insumos, do manejo do solo, dos recursos naturais (ENTREVISTADO – MEMBRO DA DIREÇÃO REGIONAL DO MST).

Essa projeção delinea-se no sentido da busca pelo sistema agrícola do campesinato, que segundo Fernandes e Welch (2008) têm como referências a biodiversidade, a predominância do trabalho familiar e a produção em pequena escala. Ao projetar esse modelo de desenvolvimento, o MST estabelece uma luta contra o capital, procurando a diminuição da concentração de terras, de riquezas e de poder.

Entretanto, é significativo ponderar que a elaboração dos projetos e modelos de desenvolvimento situa-se no campo das intencionalidades, da busca pelo desejado por ambas as frações de classe, o que não significa que estejam em curso na concretude da produção do espaço. Mas, por outro lado representam a articulação entre a dimensão material (realizada através de sua ação no espaço) e imaterial (projetada a partir da prática) na construção dos diferentes territórios. Assim, “[...] o campesinato e o agronegócio produzem seus territórios como condição de suas recriações por meio da territorialização. Esse processo gera conflitualidade por meio dos enfrentamentos entre essas diferentes relações sociais (GIRARDI; FERNANDES, 2009, p. 342).

Desta forma, os antagonismos dos projetos delineados pelos agentes formadores do campo dos conflitos agrários constituem uma das expressividades da disputa territorial na qual a questão agrária se circunscreve na Campanha Gaúcha desde os processos constatados em São Gabriel.

Considerações finais

A abordagem territorial, vista sob o olhar das dinâmicas de conflitualidade e desenvolvimento, coloca-se como referência teórico-metodológica fundamental para a compreensão da questão agrária desde uma perspectiva geográfica, até as visões galgadas por outras ciências sociais. Sob este enfoque, procurou-se compreender sua expressividade na Campanha Gaúcha, desde os processos em curso no município de São Gabriel nestas primeiras décadas do século XXI.

Ao tomar como referência metodológica a noção de *campo dos conflitos agrários*, foi possível captar as disputas travadas no seu interior pelos seus diferentes agentes e como suas concepções se traduzem em ações no espaço e no tempo. Assim, as frações de classe que compõem o bloco no poder buscam a manutenção e a renovação de um modelo de desenvolvimento calcado na grande propriedade, na produção de monoculturas, no emprego de pacotes tecnológicos multinacionais e na exploração da força de trabalho alheia. Na projeção desse modelo, a terra é terra de negócio.

Do outro lado, encontra-se a luta dos camponeses sem terra em busca de um novo modelo de desenvolvimento, baseado na pequena propriedade, no trabalho familiar, na produção de alimentos com base em novas tecnologias, no qual a terra é terra de trabalho e reprodução da vida. Suas expressões mais nítidas na dimensão concreta dos territórios em disputa são a produção simples de mercadorias desenvolvida no território camponês em construção e a reprodução ampliada do capital⁸ vigente nos territórios do latifúndio e do agronegócio.

⁸ Para uma distinção entre produção simples de mercadorias e reprodução ampliada do capital consultar MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Livros I e II.

Tais relações reafirmam o caráter híbrido e multidimensional do território que se delinea entre o material e o ideal, o concreto e o abstrato, a relativa permanência e o movimento. Por sua vez é da intensidade dessas disputas e relações que emergem as transformações na produção do espaço rural de São Gabriel, sobretudo através da conquista dos assentamentos rurais que vem possibilitando a construção de um novo território camponês na terra dos outrora Marechais⁹.

Referências

- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BRUNO, R. A. L. **O ovo da serpente**. Monopólio da terra e violência na Nova República. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.
- DA ROS, C. A. **As políticas agrárias durante o Governo Olívio Dutra e os embates sociais em torno da questão agrária gaúcha**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2006.
- DELEUZE, G.; GUATARRI, F. Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000, p. 10-36.
- DEMATTEIS, G. O território: uma oportunidade para repensar a geografia. In: SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007, p. 7-11.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- FAORO, R. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Globo, 1975.
- FERNANDES, B. M. et al. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento. In: **Núcleo de Estudos Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**. Artigo do Mês. Presidente Prudente: Unesp, 2006. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes.php>>. Acesso em: ago. 2017.
- FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A. Campesinato e agronegócio de laranja nos EUA e no Brasil. In: FERNANDES, B. M. (Org.). **Campesinato e agronegócio na América Latina**: a questão agrária atual. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 45-70.

⁹ Lembramos que o município de São Gabriel é reconhecido na região como a Terra dos Marechais.

GIRARDI, E. P.; FERNANDES, B. M. Geografia da conflitualidade no campo brasileiro. In: FERNANDES, B. M.; MEDEIROS, L. S.; PAULINO, M. I. (Org.). **Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, NEAD, 2009, v. II, p. 339-366.

GÖRGEN, S. A. **Marcha ao coração do latifúndio**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, A. O moderno príncipe. In: GRAMSCI, A. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 3-179.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LEFEBVRE, H. **Espacio y Política: el derecho a la ciudad, II**. Barcelona: Ediciones Península, 1976.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTINS, J. de S. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2000.

MARX, K. As lutas de classe na França. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Moscou: Progresso, 1982.

MARX, K. O dezoito de Brumário de Louis Bonaparte. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Moscou: Progresso, 1982a.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Livros I e II.

MEDEIROS, L. S. **Algumas considerações sobre o conceito de classe social**. (Exame de qualificação de Doutorado). São Paulo: Unicamp, 1992.

OLIVEIRA, A. U. Geografia Agrária: perspectivas no início do século XXI. In: OLIVEIRA, A. U. de; MARQUES, M. I. M. (Orgs.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta social e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa Amarela; Paz e Terra, 2004. p. 29-70.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. A totalidade do diabo: como as formas geográficas difundem o capital e mudam as estruturas sociais. In: SANTOS, M. **Economia Espacial: críticas e alternativas**. São Paulo: Edusp, 2007, p. 187-204.

SOUZA, M. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 77-116.

Os processos de (re)elaboração e disputa entre os conceitos de segurança alimentar e soberania alimentar: um olhar sobre a Horta Municipal de São Gabriel/RS¹

*Lais Ribeiro Barroques
Jefferson Marçal da Rocha
Francis Casagrande Zanella*

Introdução

A preocupação global sobre a fome e a subnutrição tomou proporções significativas a partir do início do século XX. Na maioria dos países, diversos grupos passaram a discutir os casos mais extremos e as possibilidades de erradicação destes dois fenômenos, pois, desde aquela época, se apresentava em diferentes partes do mundo um contexto problemático de desigualdades na produção e na distribuição de alimentos (CHONCHOL, 2005). Como um reflexo dessa situação, certos agentes passaram a se articular para a construção de propostas e políticas voltadas ao combate à fome. Por consequência das divergências na compreensão sobre a problemática, ganharam força dois conceitos que se perpetuaram até os dias de hoje na discussão do tema: Segurança Alimentar e Soberania Alimentar (VIEIRA, 2008).

O conceito de Segurança Alimentar surge na década de 1930, atrelado às discussões de organizações internacionais e Chefes de Estados e

¹ Este artigo é baseado no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Os processos de (re)elaboração e disputa entre os conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar: um olhar sobre a Horta Municipal de São Gabriel-RS* defendido por Lais Ribeiro Barroques junto ao Bacharelado em Gestão Ambiental da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) em julho de 2015.

Governos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU). As medidas para erradicação da fome ali propostas remetiam ao incentivo da produtividade agrícola e de melhorias no aspecto da renda de produtores e de consumidores (FAO, 1996). Foi a partir da década de 1980 que um amplo conjunto de movimentos sociais passou a propor uma nova perspectiva para compreender a problemática da produção e do consumo de alimentos no mundo. Este novo discurso, que procurou alcançar dimensões consideradas, até então, insuficientemente discutidas, denominou-se Soberania Alimentar (VIEIRA, 2008). Esses movimentos se colocaram em uma posição crítica ao modelo de desenvolvimento hegemônico capitalista, especialmente com o denominado neoliberalismo. Acreditam que as soluções para o problema das desigualdades sociais e da fome são mais complexas do que o contínuo aumento da produção de alimentos (BORRAS, 2004).

Apesar das divergências, considera-se que esses conceitos dialogam entre si com certos elementos em comum, dado que estão em jogo no cenário político em múltiplos processos de construção, (re)elaboração e disputa. Enquanto determinados agentes tendem a condenar o desenvolvimento capitalista e suas consequências, outros acreditam que mudanças pontuais podem regular o sistema e alcançar justiça social. A discussão entre Segurança Alimentar e Soberania Alimentar é, portanto, inseparável de uma análise das posições dos agentes sociais em meio às disputas por modelos para a agricultura e a sociedade (BELIK, 2010).

Partindo dessas considerações, que expressam um contexto geral das discussões sobre a fome, entende-se que a análise de políticas públicas em municípios brasileiros poderá apresentar elementos dessas compreensões sobre o tema. É nesse sentido que se toma como objeto empírico desta pesquisa a proposta da Horta Municipal do município de São Gabriel no Estado do Rio Grande do Sul. A horta é uma proposta do poder público municipal que busca promover a distribuição gratuita de alimentos para a população local, sendo assim considerada um espaço orientado para o combate à fome no município.

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar os processos de (re)elaboração e disputa entre os conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar, relacionando alguns dos seus princípios com a proposta da Horta Municipal de São Gabriel/RS. Inicialmente, para expli-

citar os conceitos utilizados, parte-se da análise dos principais agentes e espaços envolvidos na sua (re)elaboração, relacionando convergências e divergências entre as propostas. Posteriormente, para análise da política pública da horta, entende-se que esta possui limites intrínsecos para abranger amplamente tais conceitos. Mas, dentro de um espaço de possibilidades, considera-se que a observação dessa política expressa um caso singular de análise daqueles conceitos. Essa análise se dá a partir de considerações sobre o funcionamento e a estrutura geral da horta e de características e motivações do público beneficiário. Problematisa-se, com base nos conceitos e dados empíricos: até que ponto essa política possibilita o combate à fome e proporciona processos participativos aos envolvidos?

Este trabalho está organizado em dois tópicos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro deles, discutem-se marcos da construção dos conceitos de Soberania e Segurança Alimentar, em que são apontadas algumas observações acerca do contínuo processo de (re)elaboração e disputa dos conceitos. Depois, faz-se a discussão do objeto empírico adotado nesta pesquisa, relacionando os conceitos com os dados obtidos a campo. Por fim, apresentam-se as principais considerações resultantes desta pesquisa.

Os debates em torno de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar

Nas próximas seções, pretende-se analisar os conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar, abordando suas origens e desdobramentos, do início do século XX até o presente. Para compreender a forma que assumem atualmente os conceitos, optou-se por uma abordagem que considera o contexto histórico, os espaços de discussão e os principais agentes envolvidos. Considera-se que a análise desse conjunto de relações facilita identificar os motivos mais relevantes que proporcionaram mudanças no conteúdo dos conceitos. Nesse sentido, entende-se que as mudanças não são isentas de interesses e relações de poder.

Para discussão conceitual desta problemática, no sentido de compreender os processos sociais e identificar agentes e espaços envolvidos,

utilizaram-se como fontes de dados: a) uma bibliografia relacionada à temática; b) documentos de entidades governamentais; e c) documentos de movimentos sociais. Ressaltamos que a intenção não é de esgotar os aspectos envolvidos nestes processos, mas, sim, extrair informações pertinentes de alguns eventos considerados relevantes nessa dinâmica dos conceitos.

1 Emergência da Segurança Alimentar em um cenário internacional

O debate que hoje leva o nome de Segurança Alimentar tem origem na preocupação com a fome enfrentada por populações vulneráveis à indisponibilidade de alimentos em certas partes do mundo. O tema ganhou força no cenário político posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918), mas sua visibilidade aumenta consideravelmente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Em ambas, havia uma preocupação de que, por conta dos conflitos, determinadas regiões poderiam sofrer situações de fome por consequência de barreiras políticas ou ataques inimigos (CONTI, 2009, apud SILVA, 2012). O efeito desses grandes conflitos na alimentação ficou particularmente claro quando a fome poderia ser provocada como estratégia de guerra. Tendo em vista que um país poderia exercer poder sobre outros através do fornecimento de alimentos, a questão alimentar também recebeu status de segurança nacional. Foi, portanto, desde a Primeira Guerra Mundial que o conceito de Segurança Alimentar passou a ser considerado (MALUF; MENEZES, 2000). Nesse sentido, a emergência do tema tem um lugar determinado por condições históricas específicas.

Chonchol (2005) aponta que, nesse período, o problema da fome era tratado também como uma disponibilidade insuficiente de alimentos em algumas partes do planeta. Já se percebia que essa falta de alimentos era resultado de uma incompatibilidade de distribuição, pois existiam excedentes de produção em alguns locais, ao mesmo tempo em que em outros as populações passavam fome. O autor destaca a denúncia de Stanley Bruce, ex-primeiro-ministro da Austrália, diante da Sociedade das Nações, que expõe em sua fala as contradições já presentes nos anos de 1930: por um lado economistas recomendavam, até mesmo, a redução da produção agrícola para resolver o problema dos excedentes,

e, de outro, os especialistas na área de nutrição humana colocavam como prioridade o aumento das disponibilidades alimentares em territórios que vivenciavam a fome.²

Mas foi diante do contexto do final da Segunda Guerra Mundial, em torno das conferências da paz, que 44 governos fundadores da Organização das Nações Unidas (ONU)³, em 1945, tomaram atitudes quanto ao tema. Convergiram para a criação da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), também em 1945. Esta entidade ficou responsabilizada por liderar esforços internacionais para erradicar a fome, principalmente através de conhecimentos e informações para modernizar e aperfeiçoar atividades ligadas à agricultura, como forma de aumentar a disponibilidade de alimentos (FAO, 2009).

Considerando o contexto contraditório de excesso de produção de alimentos em alguns países, a FAO propõe, primeiramente, que se dê utilidade aos excedentes. Uma medida tomada para essa problemática foi à criação da Organização de Doações Alimentares em 1954, com o objetivo de destinar aqueles excedentes aos países que apresentavam problemas de escassez. Entretanto, esse tipo de ação – que era tratada como um meio voluntarista de erradicação da fome – acaba perdendo tal sentido, visto que se configurou em relação de caráter econômico através de contratos comerciais (CHONCHOL, 2005).

Considerando esse caráter das ações, o problema da fome permanecia pertinente. No início da década de 1960, a FAO criou o Programa Alimentar Mundial, que representa a frente de ações voltada à agricultura. Foi nesse contexto que emergiu a denominada “Revolução Verde”, um modelo de agricultura que partia do discurso de aumentar a produção de alimentos para acabar com a fome no mundo, utilizando-se da

² O Brasil teve um importante representante neste debate internacional da fome. Josué de Castro foi pesquisador e professor universitário, e suas discussões, promovidas principalmente a partir da década de 1940, contribuíram no sentido de apontar que a fome em países considerados, na época, como subdesenvolvidos, era resultado do processo colonialista de ocupação e das dinâmicas econômicas causadoras de desigualdades e injustiças sociais (IPEA, 2002).

³ A ONU caracteriza a si mesma como uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundial (ONU, 2014).

difusão de um pacote tecnológico. A ampla difusão desse modelo só foi possível pelo esforço conjunto de governos que incentivavam pesquisa e extensão agrícola, além do crédito para os agricultores; e de empresas que passaram a controlar os complexos agroindustriais. Foi com estas propostas que se deu a massificação da utilização de sementes de alto rendimento, associadas ao uso de fertilizantes, inseticidas, herbicidas e fungicidas, além do estímulo à utilização de irrigação e máquinas agrícolas (MALUF; MENEZES, 2000; CARNEIRO et al., 2012).

Acerca das consequências do modelo de agricultura associado à Revolução Verde, Altieri (2010) argumenta que, apesar de ter aumentado a produção de alguns cultivos, não acabou com o problema da fome, e foi insustentável de várias formas: causou danos aos ecossistemas, perdas de biodiversidade e conhecimento tradicional associado, além de concentrar a renda agrícola e causar endividamentos e dependência aos pequenos agricultores que aderiram ao modelo. Nesse sentido, pode-se argumentar, também, que aumentar a produção de alimentos não resolveu o problema da fome, pois uma maior quantidade produzida não significa uma distribuição adequada (CHONCHOL, 2005). Além disso, a dependência dos agricultores frente a um pacote tecnológico composto de mercadorias controladas por empresas e acessado através de crédito gerou novos problemas sociais, uma vez que o endividamento dos agricultores foi uma das principais causas do êxodo rural. Os processos migratórios resultantes acarretaram no agravamento do problema de insegurança alimentar, principalmente nos centros urbanos (MAZOYER; ROUDART, 2010).

Dado um contexto internacional em que a Revolução Verde não resultou na erradicação da fome, e que este problema continuava como debate central na FAO, em 1974 foi realizada a Cúpula Mundial da Alimentação em Roma. Neste momento, foi definido que o principal papel da FAO era promover a Segurança Alimentar. O conceito foi incorporado pelo organismo, e seu alcance se definia pela oferta mundial permanente de alimentação adequada, ou seja, entrava em pauta apenas a dimensão da oferta de alimentos (BELIK, 2010), o que mantinha a posição dos membros da organização quanto ao combate à fome.

2 Desdobramentos da Segurança Alimentar no contexto brasileiro

Conforme documento elaborado pelo IPEA (2002), resgatando marcos e referenciais sobre Segurança Alimentar no Brasil, a presença do debate sobre Segurança Alimentar em meios governamentais brasileiros é relativamente tardia, situada no período de abertura democrática, na década de 1980. Uma importante referência ao tema é a Política Nacional de Segurança Alimentar proposta em 1985 pelo Ministério da Agricultura. Essa política tinha duas frentes, que refletiam a compreensão do conceito pela FAO na época: atender as necessidades alimentares da população e atingir a autossuficiência na produção agrícola de alimentos. Na mesma década realizou-se a I Conferência Nacional de Alimentação e Nutrição (ICNAN), em 1986, a qual ficou marcada por questionar a forma desigual como se dava o acesso aos alimentos e à qualidade nutricional (IPEA, 2002).

Como resultado de um acúmulo de discussões que já se consolidava no final da década de 1980, não só em âmbito nacional como também internacional, a compreensão de Segurança Alimentar incorpora novos elementos, que se reafirmaram na Conferência Internacional de Nutrição, realizada em Roma, em 1992, pela FAO e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Implicam-se novos elementos ao conceito de Segurança Alimentar: a) acesso a alimentos seguros (não contaminados biológica ou quimicamente); b) de qualidade (nutricional, biológica, sanitária e tecnológica); c) com produção de forma sustentável; d) culturalmente aceitáveis; e) com acesso à informação sobre os alimentos. Essas foram dimensões da chamada Segurança Alimentar e Nutricional (VALENTE, 2002, apud LEÃO, 2013).

Um importante marco na década foi a criação do Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA) em 1993, composto de ministros de Estado e personalidades identificadas com diferentes setores da sociedade, com o objetivo de assessorar ações e apresentar prioridades à presidência da república. Entre as principais atividades desempenhadas pelo CONSEA, coordenaram-se algumas ações no sentido de sistematizar e otimizar o desempenho de programas governamentais voltados à alimentação e à nutrição, os quais se restringiam aos casos mais alarmantes. Promoveu-se também a I Conferência Nacional de Segurança

Alimentar (ICNSA), espaço onde se ampliaram as discussões em torno do conceito, com base nas conferências internacionais. O avanço político e a inclusão da preocupação na agenda governamental foram contribuições do CONSEA, que, apesar de marcante, foi extinto em 1994 (IPEA, 2002), sendo recriado apenas em 2003.

No ano de 1996, ocorreu, em Roma, a nova Cúpula Mundial da Alimentação, promovida pela FAO, onde os países presentes comprometeram-se novamente com a Segurança Alimentar e com a erradicação da fome. Dessa vez, estabeleceu-se um prazo para o objetivo, o qual deveria ser alcançado, ao menos pela metade, até o ano de 2015. Para isso, foram construídos dois grandes documentos: o Plano de Ação da Cúpula Mundial da Alimentação, em que foram listados compromissos que os governos deveriam alcançar para elevar o nível de Segurança Alimentar; e a Declaração de Roma sobre a Segurança Alimentar Mundial, a qual estabeleceu que existirá Segurança Alimentar quando toda a população puder levar uma vida ativa e sã, o que depende do acesso contínuo a alimentos seguros e nutritivos, do alcance de necessidades dietéticas e de preferências alimentares (FAO, 1996).

Ao longo do final da década de 1990 e, principalmente, na década de 2000, o contexto brasileiro foi de um acúmulo de experiências desenvolvidas com princípios da chamada Segurança Alimentar e Nutricional. Especial atenção deve ser dada para programas de caráter estrutural, em que se destaca o Programa Fome Zero implantado em 2003. Este programa tinha como principal objetivo a erradicação da fome no Brasil, de modo a se alinhar com os objetivos firmados na Cúpula Mundial da Alimentação. A partir da relevância que alcançaram esses programas, chegou-se ao consenso de que era necessária uma política de Segurança Alimentar para o Brasil (XAVIER; OLIVEIRA, 2010). Cabe também destaque para a II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (IICNSAN), realizada em 2004, na qual se enfatizou a dimensão dos programas e das políticas públicas (LEÃO, 2013), bem como a qualidade na superação da fome, o que envolve, por exemplo, as orientações elencadas como Ações de Saúde e Nutrição (IICNSAN, 2004).

Nesse sentido, em setembro de 2006 foi sancionada no Brasil a Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (Lei n. 11.346, BRASIL, 2006). Nesta lei, podem ser destacados os Artigos 2º e 3º, nos quais

o acesso regular e permanente à alimentação é tido como fundamental para que se possam exercer os direitos humanos. Evidenciou-se que a promoção de ações em prol da Segurança Alimentar é uma atribuição do Estado, a fim de contemplar toda a população com acesso a alimentos nutritivos e de qualidade, respeitando a diversidade, o ambiente e os sistemas ligados a ele.

Note-se também que nesta lei já figuram alguns elementos que são tipicamente demarcados pelos discursos da Soberania Alimentar⁴. Assim, pode-se destacar que, em seu Artigo 4º, defende-se que além das condições de acesso ao alimento, esse, em especial, deve ser proveniente da agricultura familiar. Prevê-se ainda que a produção de alimentos deve promover a conservação da biodiversidade e a utilização sustentável dos recursos naturais, que a produção deve ser orientada ao valor nutricional, à utilização sustentável de tecnologias e recursos, respeitando as diversidades culturais, com acesso à informação, produção de conhecimento e promoção de estilos de vida saudáveis. Por fim, no Artigo 5º, especifica-se que os países têm o poder de escolha sobre a produção e o consumo de alimentos, tendo assim uma maior autonomia (BRASIL, 2006).

Posterior à sanção da Lei de Segurança Alimentar e Nutricional, sua regulamentação deu-se por meio do decreto n. 7.272, de 25 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010), com a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN), que agregou diretrizes gerais, além de mecanismos para monitoramento, financiamento e avaliação da Segurança Alimentar e Nutricional no país. A partir de tal decreto, o que se percebe de forma geral é que tanto o conceito quanto alguns elementos da noção de Soberania Alimentar são incorporados na discussão e no conceito de Segurança Alimentar e Nutricional. O Inciso VII é enfático em tal sentido quando indica o “apoio a iniciativas de promoção da Soberania Alimentar” (BRASIL, 2010). Outro exemplo aparece quando se expõem no decreto elementos como: que os sistemas de produção devem ser promovidos em base agroecológica, a necessidade de instituir

⁴ Uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de Soberania Alimentar será apresentada na próxima sessão do trabalho (p. 46).

a educação alimentar de forma permanente e o reconhecimento do valor do conhecimento das comunidades tradicionais.

Portanto, considera-se que o conceito de Segurança Alimentar vai agregando para si elementos da noção de Soberania Alimentar. Se, por um lado, a ampliação do conceito foi paralela às (re)elaborações decorridas no âmbito da FAO, este processo se tornou mais evidente no formato assumido pela legislação brasileira, em que se alcançou uma aproximação explícita. Isso pode ser atribuído à crescente participação de um conjunto mais abrangente de grupos sociais nos processos de discussão, disputa e construção de políticas públicas. Nesse sentido, nota-se um protagonismo dos movimentos sociais que questionam os problemas do modelo hegemônico de agricultura.

3 A proposta da Soberania Alimentar

Em paralelo às discussões de âmbito governamental e da FAO, sobre o combate à insegurança alimentar, diversos movimentos sociais que se aglutinam em torno da Via Campesina discutiam uma proposta que inclui outras bases até então pouco aprofundadas no conceito de Segurança Alimentar e Nutricional. Essa discussão se fortaleceu em torno do que se chamou Soberania Alimentar (VIEIRA, 2008). Esse novo conceito parte dos questionamentos de que a Segurança Alimentar pode restringir-se a uma lógica neoliberal de redução do papel do Estado, em que o controle da produção e da distribuição dos alimentos se concentra em grandes corporações alimentícias, e, com isso, diminui o controle social da procedência e/ou a sua qualidade (SANTOS, 2005).

A Via Campesina, protagonista no tema da Soberania Alimentar, é um movimento internacional, iniciado na década de 1990, por camponeses, agricultores de pequeno e médio porte, pessoas sem terra, indígenas, migrantes e trabalhadores agrícolas de todo o mundo. Coloca-se como um movimento autônomo, pluralista e multicultural, independente de qualquer tipo de afiliação, seja política ou econômica. Opõe-se fortemente à agricultura dirigida pelas grandes corporações, sendo estas consideradas como insustentáveis ecológica e socialmente. Defende a agricultura sustentável em pequena escala, como forma de promover a justiça social e a dignidade (LA VIA CAMPESINA, 2011).

Durante o I Fórum Mundial sobre Soberania Alimentar, realizado no ano de 2001 em Cuba, organizações da sociedade civil chegaram ao consenso de que Soberania Alimentar é um direito dos povos em definir suas políticas e estratégias de produção, distribuição e consumo de alimentos. Em sua declaração final, os participantes enfatizaram que a população deve ser contemplada com esse direito através de alimentos provenientes dos pequenos e médios produtores, respeitando suas próprias culturas e os diferentes modos camponeses de produção, de comercialização, de alimentação e cultivos; promovendo a sustentabilidade (FÓRUM MUNDIAL SOBRE SOBERANIA ALIMENTAR, 2001).

Tomando as considerações até aqui apontadas sobre os conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar, pode-se considerar, assim como apontado por Belik (2010), que nas discussões que ocorrem em fóruns de ampla abrangência por agentes de Estado, como na FAO, há um processo em que diversos elementos são incorporados ao conceito de Segurança Alimentar. Isso representa, por um lado, que ocorre uma aproximação entre as duas concepções. Por outro lado, torna-se evidente que esta convergência tem limites estabelecidos pelas posições diferenciadas dos agentes nas estruturas da sociedade. Sendo estas posições geradoras de divergências nos conceitos, acarretam em diferentes proposições para o fim da fome: torna-se inviável discutir nos espaços da FAO uma Soberania Alimentar sob os preceitos do Fórum sobre Soberania Alimentar de Cuba, uma vez que a FAO é constituída por países membros que representam também interesses de corporações ligadas à produção convencional de alimentos, os quais têm o poder de aprovar declarações e resoluções em que o conceito de soberania, originário de movimentos sociais que se contrapõem o modelo neoliberal, entra em conflito com os seus interesses.

Alguns princípios apontados por Altieri (2010) demonstram como as estratégias de Soberania Alimentar tendem a romper com o sistema das grandes cadeias produtivas de alimentos. Para o autor, serão necessárias mudanças estruturais significativas para que agricultores e consumidores se tornem soberanos sobre sua alimentação. Estas mudanças compreendem inovações tecnológicas no sentido da apropriação da agroecologia e a construção de redes locais autogeridas em contraposição a um modelo centralizado em complexos agroindustriais. Além disso,

considera-se que é fundamental que este tipo de compreensão e de mudanças esteja representado por movimentos sociais no campo político e presentes nos discursos das instituições direcionadas para o desenvolvimento rural, em processos participativos construídos de baixo para cima.

Em um apanhado amplo do conceito, tomando referências como La Via Campesina (2011), Altieri (2010), Maluf e Menezes (2000) e Mazzei (2007, apud SOUZA, 2009), pode-se considerar, então, que o alcance da Soberania Alimentar está relacionado com: (a) garantia do acesso aos alimentos em quantidade suficiente, sem comprometer outras necessidades básicas, considerando que sejam (b) saudáveis, de boa qualidade nutricional, livres de agrotóxicos e transgênicos; (c) processos social e culturalmente construídos, promovendo processos participativos e respeitando os costumes locais; (d) produzidos de forma sustentável em bases agroecológicas, (e) por pequenos e médios produtores em modos camponeses de produção; (f) inseridos em mercados justos e solidários, em redes curtas e de relação mais próxima entre produtores e consumidores, (g) em que seja possível exercer o poder de escolha dos indivíduos, respaldado pelo acesso à informação, para que possam refletir sobre seus alimentos e ter efetivamente soberania.

Um olhar sobre a Horta Municipal de São Gabriel/RS

A partir de uma pesquisa exploratória realizada em 2014 com os beneficiários da Horta Municipal de São Gabriel/RS⁵, obtiveram-se informações com o intuito de realizar uma caracterização básica da política pública e de analisar os resultados dessa proposta em relação aos conceitos de Soberania Alimentar e Segurança Alimentar.

Entende-se que os beneficiários da horta vivenciam nela um espaço de relação com o poder público municipal, onde as interações podem tomar diferentes rumos, dependendo de como os agentes se posicionam.

⁵ Tais atividades se deram em função do Estágio Curricular Obrigatório e Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Gestão Ambiental da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus São Gabriel, realizado pela primeira autora deste trabalho. As atividades do estágio foram realizadas na sede da Secretaria Municipal de Agricultura entre os meses de outubro e novembro de 2014.

Portanto, para compreender as motivações e opiniões dos beneficiários, utilizou-se uma abordagem metodológica mista, qualiquantitativa (MINAYO, 2000). Por meio de roteiro semiestruturado, foram entrevistados 33 beneficiários da Horta Municipal. Aproveitou-se o espaço da fila para distribuição de alimentos, a fim de estabelecer diálogos com os beneficiários da horta. Optou-se por amostragem aleatória, em dois dos dias em que ocorria a distribuição de hortícolas. A quantidade de entrevistados representa uma amostra do público que frequenta o local, sendo que as frequências variaram entre 40 a 110 pessoas por dia de distribuição nos meses observados.⁶

Para uma análise de política pública a partir dos conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar, considera-se que o estado observado é um caso passível da análise de alguns de seus princípios. Não seria coerente pressupor que uma política específica como a horta poderia proporcionar a aplicação dos conceitos como um todo. Por isso, nossa análise se dá a partir de considerações sobre o funcionamento e estrutura geral da horta e de características e motivações do público beneficiário. A partir dessas informações é que se analisa até que ponto a proposta possibilita aos envolvidos o combate à fome, se esta iniciativa conduz à compreensão de que o acesso regular e permanente à alimentação é um direito, bem como se proporciona processos participativos de planejamento, monitoramento e avaliação.

Em seguida é apresentada uma breve caracterização da Horta Municipal, passando para a discussão dos resultados por meio de uma descrição e uma análise de: a) características socioeconômicas e principais motivações, b) limites e possibilidades a partir de conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar.

1 Caracterização da Horta Municipal de São Gabriel/RS

A Horta Municipal de São Gabriel (Figura 1) está situada nas dependências da Secretaria Municipal de Agricultura (SEMA) no município. Sua função é a produção de alimentos para distribuição gratuita à

⁶ Não foram realizadas novas entrevistas naquele momento, uma vez que a horta chegou ao fim de um ciclo sazonal de produção dos cultivares, não havendo mais alimentos para distribuição.

população, em especial aos que vivem em condição de vulnerabilidade socioeconômica. A horta é administrada pelos funcionários da SEMA e, na execução de suas tarefas, conta também com colaboração de prestadores de serviço comunitário. Segundo relatado pelos responsáveis, a Prefeitura Municipal desenvolve atividades relacionadas à Horta Municipal e à distribuição de sua produção a aproximadamente três décadas.

Figura 1: Horta Municipal de São Gabriel/RS



Fonte: Autores.

A horta tem uma área de aproximadamente um hectare, onde são cultivados produtos hortícolas como: couve-flor, repolho, cebola, beterraba, alface e outros. Durante o andamento dessa pesquisa, os produtos eram distribuídos gratuitamente para a população de São Gabriel em todas as quartas-feiras pela manhã. Os cultivares são produzidos, em sua maioria, sem utilização de agrotóxicos.

2 Características socioeconômicas e motivações dos beneficiários

Da amostra dos 33 entrevistados considerados para analisar características dos beneficiários da Horta Municipal, constatou-se que 28 (85%) são do gênero feminino e cinco (15%) são do gênero masculino. Uma minoria de três pessoas exerce atividade remunerada, en-

quanto os outros afirmaram que não exercem, considerando que 8 (24,2%) se declararam aposentados. Quanto ao tamanho dos núcleos familiares⁷, os dados demonstram que a maioria (45,5%) está em núcleo familiar de duas pessoas (apenas um caso morando sozinha), que 21,2% estão entre três e quatro pessoas, e que 33,3% em mais de cinco pessoas. A maior parte dos entrevistados (84,8%) reside nos bairros próximos à SEMA.

Quanto à idade, os entrevistados com menos de 19 anos representam 15%, entre 20 e 39 anos representam 18%, entre 40 e 59 anos representam 27% e aqueles acima de 60 anos compõem o maior grupo, com 39%. Acerca da escolaridade dos entrevistados, classificou-se que: os que não frequentaram a escola representam 9,1%, os que cursaram entre 1ª a 4ª série, 27,3%, entre 5ª e 8ª série, 36,4%, com ensino médio incompleto, 9,1%, e os que completaram o ensino médio, 18,2%. Não houve entrevistados com curso de nível superior.

A localização da horta é vantajosa para a parte da população do município que reside nas proximidades, visto que a maioria dos entrevistados reside nos bairros dos arredores da SEMA. Por outro lado, isso pode ser um fator restritivo para potenciais beneficiários que residem em bairros mais distantes.

Pode-se observar, a partir desses dados, que as características obtidas dos entrevistados condizem com indicadores de um estado de vulnerabilidade socioeconômica, principalmente se observados os baixos níveis de escolaridade e as limitações em obtenção de renda. Considera-se relevante apontar que a taxa de beneficiários por faixa etária aumenta conforme as maiores idades e também é maior em relação ao gênero feminino, o que demonstra uma tendência de maior vulnerabilidade para estes grupos. Ainda resta mencionar que a ampla maioria recebe os alimentos para consumo no núcleo familiar, que tende a ser maior ou igual a duas pessoas.

Ao analisar as principais motivações dos beneficiários para buscar os alimentos distribuídos na Horta Municipal, a maioria dos entrevista-

⁷ O conceito de núcleo familiar é utilizado aqui com o intuito de se referir a todas as pessoas residentes no mesmo domicílio que compartilham da alimentação distribuída.

dos (51,5%) aponta que o principal motivo é o fato de serem gratuitos, sendo que isso reduz a necessidade de compra com recursos monetários. Como segundo principal motivo foi apontada a “boa qualidade” dos produtos (33,3%), sendo que 9,1% especificaram que são motivados porque consideram a ausência de agrotóxicos nos alimentos da horta. Coloca-se, como um exemplo, a afirmação da entrevistada 27, para a qual a motivação é: “o salário mínimo é baixo, e outra é que não tem agrotóxico”. Essa percepção por ela apresentada ilustra a situação social identificada entre os entrevistados, na limitação com a renda monetária, mas também a preocupação para alcançar uma alimentação de qualidade e saudável.

Todos os entrevistados alegaram não depender apenas da Horta Municipal para obtenção de produtos hortícolas. Dois falaram (6,1%) que também ganham de vizinhos, e todos os demais (93,9%), que compram em estabelecimentos comerciais. Quando se questionou sobre sua opinião acerca dos preços desses alimentos adquiridos fora da Horta Municipal, a resposta da maioria (90,9%) foi de que eram altos e que, quando conseguiam buscar os alimentos da distribuição, além de ter uma alimentação mais variada e de qualidade, conseguiam economizar seus recursos monetários, muitas vezes escassos, para investir em outros produtos que complementam a alimentação ou outras necessidades básicas. Com os preços altos de alimentos nos estabelecimentos comerciais, sejam eles locais ou de grandes franquias, muitas pessoas acabam não tendo acesso à alimentação adequada, o que as coloca em uma situação de insegurança alimentar.

3 Limites e possibilidades da Horta Municipal

Considera-se que a Horta Municipal de São Gabriel, ao exercer sua função principal de combate à fome distribuindo alimentos hortícolas, está relacionada com o princípio básico da Segurança Alimentar, uma vez que se propõe a promover distribuição gratuita de alimentos com o intuito de complementar a alimentação dos munícipes menos favorecidos economicamente.

Acerca de uma compreensão mais ampla dos conceitos, pretende-se traçar alguns comentários em torno das observações obtidas nas en-

trevistas e no período vivenciado durante atividades de pesquisa na Horta Municipal de São Gabriel.

É importante considerar que, quando questionados sobre encontrarem alguma dificuldade para participar da distribuição de alimentos na horta, nenhum entrevistado mencionou, por exemplo, o deslocamento, e apenas uma pessoa referiu algum aspecto: ter que “acordar cedo”. Entretanto, apesar de constatado que os bairros em que reside a maior parte dos beneficiários se localizam relativamente próximos à horta, relativizam-se essas respostas, pois a maior parte dos entrevistados era composta por idosos, entre eles alguns com dificuldades motoras visualmente identificáveis. Ter de ficar em pé por um tempo considerável e organizados em fila não se configura em uma atividade fácil para muitas dessas pessoas. Pode-se observar este tipo de situação a partir da Figura 2.

Figura 2: Distribuição de alimentos na Horta Municipal de São Gabriel/RS



Fonte: Autores.

Com isso, pode-se analisar que as respostas, isentas de qualquer crítica, carregam o sentido de uma posição naturalizada por estes agentes na estrutura social, que os coloca em uma postura que aqui é denominada de “receptores passivos” de uma política pública, ou seja, a distribuição de alimentos é vista como uma dádiva, e não como um direito. Este posicionamento subjetivo é o que justifica, por exemplo, a existência de limitações para se chegar e permanecer no ponto de distribuição, sem que sejam criticamente consideradas.

Esse tipo de posicionamento acrítico perante direitos constituídos em lei condiciona limitações para que a Horta Municipal seja construída e monitorada efetivamente como uma política pública. Ao não questionar a horta tal como instituída, não se reavaliam os elementos que compõem sua qualidade e possíveis melhorias: os cultivares melhor adaptados às necessidades e gostos, a abrangência das necessidades nutricionais, o respeito à diversidade cultural e costumes locais, a acessibilidade; estes que são elementos da Segurança Alimentar e Soberania Alimentar.

Quanto à periodicidade da disponibilidade de alimentos produzidos na horta para distribuição, constatou-se que, em certos períodos, a horta passa por uma renovação dos cultivos e interrupção na distribuição, principalmente quando a incidência de plantas espontâneas é elevada. Por um lado, isso revela uma opção da SEMA na gestão da horta, que demonstra um distanciamento do contexto das necessidades permanentes do público envolvido, e, também, é gerada uma situação que pode acarretar em um período em potencial de insegurança alimentar, visto que muitos beneficiários contam com os alimentos fornecidos pela horta como parte do abastecimento de suas necessidades alimentares e nutricionais. Por outro lado, novamente se revela a posição assumida pelos beneficiários da horta, que em nenhum momento questionaram a periodicidade na distribuição, visto que em seu manejo ocorre uma substituição completa em oposição à possibilidade de uma substituição parcial e gradual dos cultivos. Ao contrário, demonstra-se mais uma vez uma relação passiva, em que muitos se lamentam por passar por esse período “necessário”, um posicionamento dos agentes que foi observado durante o período da pesquisa de campo. Novamente, em situações desse tipo, em que não há processos participativos na gestão da horta ou problematização da condição vivenciada, não se obtêm avanços em re-

lação à Segurança Alimentar e à Soberania Alimentar. Tanto a SEMA quanto os beneficiários naturalizaram o período de privações que poderia ser contornado com soluções localmente construídas e compatíveis com as necessidades, para uma alimentação segura e socialmente construída.

No momento em que foi realizada a presente pesquisa, a Horta Municipal pode ser enquadrada como um tipo de política pública de caráter assistencialista, em que não há participação na construção e nas tomadas de decisões sobre ela. Para ela estar mais ligada à Soberania Alimentar, seria necessária uma construção coletiva, em que os beneficiários poderiam não apenas opinar sobre o que se deve plantar, mas contribuir com o planejamento, o monitoramento e a avaliação contínua, tendo, assim, maior participação e autonomia.

Considerações finais

Os conceitos de Segurança Alimentar e Soberania Alimentar, moldados ao longo do tempo, são (re)elaborados em um contínuo processo de aproximação e disputa. O cenário de fundo dessa discussão é a relação entre os diferentes agentes que disputam modelos de sociedade e desenvolvimento. A diferença de posições entre eles é o que coloca limites para as convergências de propostas. A noção de Segurança Alimentar, partindo da articulação internacional de chefes de Estados e Governos, tende a propor mudanças pontuais para resolver problemas vinculados à fome, que levam em conta ajustes e regulação no sistema agroalimentar global. Já a Soberania Alimentar propõe uma ruptura com o modelo hegemônico da produção e da distribuição concentrada de alimentos, que está vinculado às políticas neoliberais. Sua proposta visa construir bases para estilos de agricultura de pequena escala, autogeridos, agroecológicos e efetivamente conectados com os consumidores, sendo o seu objetivo maior a construção de autonomia e a possibilidade de escolha de hábitos alimentares mais saudáveis.

Em termos de legislação brasileira sobre Segurança Alimentar, na década de 2000 ocorreram significativos acontecimentos. O que se percebe é que ocorreu a aproximação entre os conceitos, devido aos espaços promovidos para os debates entre diferentes agentes, que acarretou

na incorporação de alguns elementos da Soberania Alimentar e na maior abrangência da compreensão da própria Segurança Alimentar. Isso também foi, de forma relativa, reflexo das discussões em nível internacional, especialmente na FAO.

Como resultado da pesquisa empírica realizada, foi possível traçar alguns comentários sobre a Horta Municipal de São Gabriel/RS. Através da pesquisa de campo na SEMA e das técnicas de pesquisa utilizadas, considera-se que, quanto ao funcionamento geral da horta como política pública, tanto o posicionamento passivo dos beneficiários perante a distribuição de alimentos quanto a condução centralizada de gestão da SEMA inviabilizam, atualmente, processos participativos para melhorias contínuas desta política.

A Horta Municipal é um espaço em potencial para promover alguns princípios da Soberania Alimentar e também para abranger de forma mais ampla os elementos previstos na legislação brasileira de Segurança Alimentar e Nutricional. Além da distribuição de hortaliças, as ações na Horta poderiam abordar de forma participativa e crítica a relação dos beneficiários com a produção e o consumo de alimentos. Por meio de processos permanentes de educação alimentar, o acesso à política pública da Horta Municipal poderia se configurar em espaço de conscientização sobre os alimentos que são consumidos diariamente.

Por fim, avalia-se que esta pesquisa pode ser um incentivo a outras investigações sobre as temáticas no município de São Gabriel, especialmente as direcionadas para uma perspectiva de compreender a importância da Soberania Alimentar na construção de autonomia das comunidades mais vulneráveis socioeconomicamente. Espera-se também que estes resultados possam servir para o incremento nas políticas públicas ligadas à Secretaria Municipal de Agricultura de São Gabriel.

Referências

- ALTIERI, M. Agroecologia, agricultura camponesa e soberania alimentar. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 20, n. 16. p. 22-32, jan./jun., 2010.
- BELIK, W. Desenvolvimento territorial e soberania alimentar. In: ALMEIDA FILHO, N.; RAMOS, P. (Orgs.). **Segurança alimentar: produção agrícola e desenvolvimento territorial**. São Paulo: Alínea, 2010, p. 169-192.

BORRAS, S. **La Via Campesina**: un movimiento en movimiento. Amsterdã: Transnational Institute, 2004.

BRASIL. Decreto n. 7.272, de 25 de agosto de 2010. **Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – PNSAN**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7272.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.346, de 15 de setembro de 2006. **Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111346.htm>. Acesso em: 02 mar. 2018.

CARNEIRO, F. F. et al. **Dossiê ABRASCO**.: Um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2012. 1ª parte.

CHONCHOL, J. A soberania alimentar. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 33-48, set./dez. 2005.

FAO. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. **Declaração de Roma sobre a Segurança Alimentar Mundial e Plano de Acção da Cimeira Mundial da Alimentação**. 1996. Disponível em: <<http://www.fao.org/docrep/003/w3613p/w3613p00.HTM>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

FAO. Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura. **Quem somos**. 2009. Disponível em: <<http://www.fao.org/about/pt/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

FÓRUM MUNDIAL SOBRE SOBERANIA ALIMENTAR. **Declaração Final**. Havana-Cuba, 2001. Disponível em: <<http://cecaneparana.blogspot.com.br/2010/01/declaracao-do-forum-sobre-soberania.html>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**. 2009, p. 775. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/51/agro_2006.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

II Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – II CNSAN. **A Construção da Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional**: Relatório Final. Olinda, 2004. Acesso em: <<http://www4.planalto.gov.br/consea/publicacoes/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação no Brasil**. Brasília: IPEA, 2002. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/seguranca_alimentar.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

LA VIA CAMPESINA. **La voz de las campesinas y de los campesinos del mundo**. 2011. Disponível em: <<https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-la-voz-las-campesinas-los-campesinos-del-mundo/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

LEÃO, M. **O direito humano à alimentação adequada e o sistema de segurança alimentar e nutricional**. Brasília: ABRANDH, 2013.

MALUF, R. S.; MENEZES, F. **Caderno ‘Segurança Alimentar’**. 2000. Disponível em: <http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/Repositorio/seguranca+alimentar_000g_vxlxe0q02wx7ha0g934vgwlj72d2.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2018.

MAZOYER, M.; ROUDART, L. **História das agriculturas do mundo: do neolítico à crise contemporânea**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: NEAD, 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 9-30.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Conheça a ONU**. 2014. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SANTOS, L. A. S. Educação alimentar e nutricional no contexto da promoção de práticas alimentares saudáveis. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 18, n. 5, p. 681-692, set./out., 2005.

SILVA, T. P. **A (re)organização da produção: um estudo da segurança alimentar nos assentamentos de reforma agrária Santa Rita e Sepé Tiarajú, município de Capão do Cipó (RS)**. 2000. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – PPGExR/UFSM, Santa Maria/RS, 2012.

SOUZA, A. S. Um debate acerca da soberania alimentar e da agroecologia: um desafio de percepção e de prática. Ou, de que lado é o meu quintal? **Revista Pegada**, v. 10, n. 1, p. 113-133, jan./jun., 2009.

VIEIRA, F. B. Via Campesina: um projeto contra-hegemônico? In: III Simpósio Lutas Sociais na América Latina. **Anais...** Londrina: UEL, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_iii.html>. Acesso em: 02 mar. 2018.

XAVIER, C. S.; OLIVEIRA, M. A. **Breve Histórico dos Marcos Recentes sob o Enfoque da Segurança Alimentar e Nutricional a nível Nacional, Estadual (MG) e Municipal (Itabira)**. REDESAN. 2010. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=11851>. Acesso em: 02 mar. 2018.

Do chão batido à sala de aula: territorialização do MST e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS

*Karyn Horst
Ane Carine Meurer*

Introdução

O tema sobre educação e movimentos socioterritoriais vem ganhando grande destaque no mundo acadêmico, e os estudos têm auxiliado na construção de políticas públicas mais adequadas para o enfrentamento da temática, especialmente pelo protagonismo participativo dos movimentos socioterritoriais do campo.

São Gabriel está situada na mesorregião geográfica sudoeste do Estado do Rio Grande do Sul – Brasil, na região denominada Campanha Gaúcha. Está dividida em 7 (sete) distritos, quais sejam Catuçaba, Tiarajú, Azevedo Sodré, Vacacaí, Cerro do Ouro, Batovi e Suspiro. A sede do município localiza-se no distrito de Vacacaí. Reúne características *sui generis*: com 170 anos, carrega grande herança cultural luso-espanhola; com a prática de vida ligada às lides do campo, território de grandes propriedades, muitas oriundas de doações de sesmarias e cidade com caráter político-militar-fronteiriço (COSTA, 1988, p. 28), por onde os Tratados de Madrid e Santo Ildefonso fizeram limites e palco de várias disputas territoriais; estâncias que ao longo do tempo proporcionaram uma sensação de “proteção” a todos a elas ligados, dominantes e dominados, proprietários de terra ou seus subordinados e também à população em geral da cidade de São Gabriel, pois que dependente economicamente, culturalmente e ideologicamente destas.

Esses três fatores, características regionais, caráter político-militar-fronteiriço e concentração de terras, contribuíram para que São Gabriel fosse um dos últimos redutos do Rio Grande do Sul a receber assentados do MST, o que foi motivo para receber o título Coração do Latifúndio. A partir da luta dos trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra, foram criados, nos anos de 2008 a 2010, 7 assentamentos, totalizando 12.626,07 ha. Nesse contexto, a terra ao ser apropriada material e simbolicamente pelas classes dominantes, transformou-se em território de exercício de poder na região (SANTOS, 2014).

É o território que Raffestin (1993) conceituou como espaço que revela relações marcadas pelo poder. Um poder que, para Santos (2014), pode ser tanto material quanto simbólico em função das relações socioeconômicas, ideológicas e culturais entre a classe dominante e a subalterna, respectivamente. Saquet (2007), por sua vez, diz que o território deve ser trabalhado como unidade processual, relacional e como mediação para estudos dos fenômenos econômicos, políticos, culturais e externos, considerando-se tanto os aspectos materiais ou imateriais.

Com isso, pode-se concluir que o poder, tanto material quanto simbolicamente, exercido pela classe dominante, marcou indelevelmente toda uma população, mais especificamente a população que vive onde hoje se situa a cidade de São Gabriel, ora estudada e que Santos (2014) tão bem descreve:

O município de São Gabriel, adentra o século XXI marcado por inúmeras contradições sobretudo no que diz respeito à presença de sistemas hierárquicos de poder, de desigualdades socioeconômicas e conflitos sociopolíticos e culturais. Sendo que a presença do latifúndio pastoril (a estância) enquanto base de sustentação material e simbólica da região, o caráter político-militar que a condição de fronteira denota, a formação de um bloco de poder regional; são elementos fundamentais para compreender a natureza de tais contradições (SANTOS, 2014).

É nesta São Gabriel que o MST se territorializou, em um espaço que Fernandes (2013), em relação aos movimentos sociais de luta pela terra, define:

O território é espaço de vida e morte, de liberdade e resistência. A transformação de espaço em território acontece por meio da conflitualidade, definida pelo estado permanente de conflitos no enfrentamento entre as forças políticas que procuram criar, conquistar e controlar seus territó-

rios. Os territórios se movimentam também pela conflitualidade (FERNANDES, 2013).

E é também nessa seara da evolução da definição do conceito de território que se insere este estudo, ou seja, saber como foram construídas as diferentes leituras territoriais, a maneira como a sociedade se apropria e sente o território da Campanha Gaúcha, mais especificamente de São Gabriel.

A grande extensão da propriedade de terras, o latifúndio, perpassa toda a história agrária brasileira, originário das sesmarias lusitanas, quando a coroa distribuía terras à nobreza, comerciantes ou militares. Essa distribuição tinha como uma de suas finalidades a ocupação do território. A posse da terra acarretava o controle da força de trabalho. O controle da força de trabalho determinava o domínio de classes e é raiz da grande desigualdade social e econômica ainda hoje existente.

Lefebvre (2011, p. 54) afirma que o direito sempre sancionou as relações e condições existentes para a dominação pelas classes economicamente privilegiadas. Grandes extensões de terras nas mãos de poucos proprietários garantem aos seus detentores acesso aos bens produzidos pelo capital e o privilégio social. Em contrapartida, os excluídos da terra tornam-se marginalizados e excluídos socialmente.

São estes excluídos que passaram a lutar pela modificação da estrutura fundiária brasileira, herança do Brasil colonial. Do Império à República, o sistema capitalista, oriundo da produção em grandes extensões de terras, no modo de monocultura, foi o responsável não só pelo desenvolvimento econômico do Brasil, como também pela marginalização daqueles que não detinham o acesso à terra.

A luta do MST resultou na criação de 7 assentamentos rurais em São Gabriel, entre os anos de 2008 e 2010, e, juntamente com a vinda das famílias assentadas, começou-se a pensar em Escolas do Campo, agora na perspectiva dos movimentos socioterritoriais. As Escolas do Campo, bem como as políticas públicas, devem respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, pois o campo é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura, e não um lugar do atraso e da não cultura, quando entendido como espaço meramente de produção econômica (SEDUC, 2013).

A luta pela terra e pela reforma agrária não é recente, e, ao longo dos anos, os movimentos socioterritoriais passaram a fazer parte dessa luta. Para estudá-los, torna-se necessário entender o que são movimentos socioterritoriais. O conceito de movimento socioterritorial somente é talhado na década de 90 por Fernandes que publica as primeiras reflexões sobre o assunto, desta vez sob o olhar geográfico. Antes os movimentos sociais eram estudados pela sociologia, e, com a renovação da geografia, com referências advindas daquela, passaram a ser estudados por esta, recebendo a denominação de movimentos socioterritoriais. Assim, os movimentos socioterritoriais são aqueles que têm o território como trunfo, sendo essencial para sua existência, ou seja, “dizem respeito ao conjunto de mobilizações populares que, além da conquista do território, têm sua existência condicionada à manutenção de sua territorialidade” (PEDON, 2009). Para Fernandes (2013) é no espaço geográfico que são criados os territórios, e, dentro dos mesmos, são constituídas diferentes territorialidades bem como identidades. Para fins de posicionamento acadêmico, torna-se necessário conceituar território, o que se faz com a definição de Fernandes (2013):

Território pode significar também espaços sociais em suas diversas dimensões: culturais, políticas, econômicas, históricas, ou seja, as relações sociais em sua complexidade, espacialidade e temporalidade. Inclusive no plano das ideias, da construção de conhecimentos e suas diferentes leituras das realidades, do sentido e do significado, das divergências e convergências, do diálogo e do conflito. Esse é seu sentido relacional, subjetivo, abstrato, representável e indeterminado.

Luta da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas para tornar-se uma Escola do Campo

É sabido que a escola como está estruturada no Brasil é reflexo dos interesses e das aspirações das classes dominantes, ou seja, da classe burguesa, e a escola de classe burguesa não interessa ao MST, pois não atende às necessidades de formação dos seus membros. Na sociedade de classes, a educação existente é a educação das classes dominantes, ainda que a ideologia pedagógica oficial, se apresente travestida na forma de conhecimentos, valores e habilidades universais, aparentando uma pretença neutralidade escolar. As escolas dos espaços rurais sempre tiveram

seus currículos e calendários adaptados ao ensino ministrado na zona urbana. A idealização da cidade fez com que a Educação do Campo fosse apenas uma adaptação da escola urbana às condições dos estudantes camponeses, sendo uma escola que não educa diretamente para o trabalho na produção, mas para que o estudante, converta numa força de trabalho habilitada.

Não é essa a educação pretendida pelos movimentos socioterritoriais, mas, sim, uma educação conectada com a realidade, construída sobre marcos emancipatórios. Para o MST, a educação deve ser voltada para a sua realidade, construindo reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população. Se a terra representa a possibilidade de trabalhar e viver dignamente, a educação e o conhecimento possibilitam a continuidade da luta pelos camponeses.

O propósito das escolas de assentamentos ou acampamentos do MST não é habilitar os estudantes para compor o mercado, embora os formados devam estar preparados para isso. O trabalhador estudante, ao terminar seu período de estudo, traz o conhecimento necessário para o desenvolvimento de sua comunidade e diferencia-se dos demais, pois “sabe e sente”, ou seja, detém o conhecimento e compreende as necessidades dos seus pares, com a capacidade de transformação, com a capacidade de tornar-se sujeito de sua história. Coragem e sonho é o que mantém o trabalhador sem terra mobilizado, é o que leva famílias inteiras, marginalizadas pela sociedade capitalista e destinadas à pobreza, a lutar por uma vida melhor. Terra e escola é o sonho que se transformará em realidade para que os povos do campo consigam sair da marginalidade que lhes é imposta, da pecha de trabalhadores desqualificados e ignorantes. Romper o estereótipo do campo como um lugar de atraso, lugar de gente incapaz, de preguiçosos e sem direitos foi e continua sendo ponto de luta dos movimentos socioterritoriais do campo, em especial o MST, ao demonstrar que estes povos são portadores de direitos e garantias constitucionais. Portanto, o campo é um espaço de cultura diferentemente do que está instalado no inconsciente popular de que o homem do campo não precisa de estudo para trabalhar na lavoura, pensamento esse difundido pela classe ruralista.

Historicamente a Educação do Campo sempre ocupou lugar de somenos importância nas políticas públicas do Estado, pois havia a con-

cepção de que o homem do campo não necessitava de estudo para trabalhar na terra, destinando-o ao isolamento social e à marginalização, ou seja, a falta de políticas públicas para a educação do campo, reduzia-a a uma “escolinha rural, a uma professora desqualificada e a uma massa de analfabetos” (NASCIMENTO, 2006).

A territorialização da educação pelo MST se fez e se faz através dos estudos, na prática da solidariedade, na auto-organização, no trabalho cooperado, nas marchas, mobilizações e lutas dos trabalhadores do campo, ocupando espaços, tencionando o Estado para a efetivação da Educação do Campo, ou seja, pressionando o Estado, de maneira organizada, para que este apresente respostas quanto às demandas propostas. O MST tem o campo como espaço de resistência e tem a Educação do Campo como uma ferramenta para discutir as contradições da sociedade de classes e pressionar o Estado a implementar políticas públicas que garantam o direito à educação. O campo não aceita mais uma simples adaptação do ensino urbano, pois demanda o respeito à diversidade, acolhendo-se as diferenças sem transformá-las em desigualdade, possibilitando uma nova visão quanto à Educação do Campo, rompendo com uma trajetória instituída, desde sempre no Brasil.

Em São Gabriel, essa concepção de educação, essa escola denominada Escola do Campo, somente passou a ser pensada com a criação de assentamentos rurais do MST. A hoje Escola Estadual Ataliba Rodrigues das Chagas, até o processo de territorialização do MST no espaço rural de São Gabriel, atendia filhos de pequenos agricultores, bem como de trabalhadores rurais assalariados, residentes no Distrito do Batovi – São Gabriel/RS. Sendo assim, a instituição educacional atendia no ambiente pedagógico multisseriado em média 20 (vinte) estudantes, buscando cumprir a sua função quanto à iniciação escolar da grande maioria dos sujeitos da terra. Marcada pela heterogeneidade, implantou práticas educacionais com o objetivo de dar conta das múltiplas facetas do processo de ensino-aprendizagem com práticas pedagógicas inerentes às exigências da comunidade escolar e à sociedade em que estava inserida.

Segundo Fontoura (2014, p. 60), “até a territorialização dos assentamentos, a instituição era regulamentada pela Secretaria Estadual de Educação. A partir desse novo contexto, no qual a escola absorve os

educandos e educandas da reforma agrária, a comunidade escolar vivenciou um processo de municipalização” (FONTOURA, 2014, p. 60). Como a municipalização da escola não atendeu às demandas da nova comunidade escolar, no ano de 2012, a unidade de ensino passou novamente à categoria estadual. Em pesquisas realizadas por Fontoura e Meurer (2011) em assentamentos e acampamentos no município de São Gabriel, constatou-se haver conflitos entre Secretaria de Educação do Município e o MST, decorrentes de diferenças ideológicas na esfera política e na concepção referente ao uso social da terra. Como nenhuma melhora foi efetivada na escola para o atendimento das necessidades da nova comunidade escolar, que aumentava ano a ano, com um acréscimo na demanda de discentes de mais de 1000%, a escola retorna à categoria estadual.

Assim, à Escola Ataliba coube absorver essa nova comunidade escolar com anseios e objetivos diferentes, com relação à educação de seus filhos, dos que tinha até então (HORST; FONTOURA, 2016). De uma escola multisseriada, com estrutura formal, um substancial processo de mudança passou a ser vivenciado, e em 2016 a escola já atendia cerca de 270 alunos, muitos nascidos em acampamentos do MST e egressos de escolas itinerantes. A partir da estadualização da escola, sensíveis modificações ocorreram no ambiente escolar. Faltas consideradas impossíveis de existir no século XXI, foram supridas, quais sejam: construção de poço artesiano, instalação de sinal de *internet*, atendimento em caráter emergencial de turmas de 6^a a 8^a séries, regularização da área de domínio do Estado do Rio Grande do Sul onde está edificada a escola, construção de prédio emergencial. Além disso, a Escola situada no distrito do Batovi, passou a funcionar, no ano de 2013, na modalidade de escola em rede, sendo a Escola Ataliba a escola sede. A modalidade de escola em rede é modalidade de estrutura organizacional prevista no Documento Orientador do Processo de Reestruturação Curricular das Escolas do Ensino Fundamental do/no campo (SEDUC, 2013) em consonância com a Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, no seu artigo 216, e, para tanto, foram criadas Escolas Unidades nos Assentamentos Cristo Rei, Madre Terra e Itaguaçu.

Deste modo, analisando-se as ações do Estado, para que a Escola Ataliba pudesse atender às necessidades básicas da demanda escolar,

constata-se o estado de profundo abandono e desinteresse a que estava relegada pelo poder público, ou seja, existiam políticas públicas para atender a comunidade escolar que não foram implementadas pelos diversos governos, uma vez que não eram consideradas prioritárias.

Falar da história da Escola Ataliba é falar sobre o processo de territorialização do MST em relação à dita escola e falar sobre a luta dos assentados em São Gabriel pela educação de seus jovens que sempre foi acompanhada da luta por saúde, estradas, transporte escolar, casas, energia elétrica e demais elementos de infraestrutura.

Os trabalhadores e trabalhadoras sem terra, na sua luta pela territorialização da Escola Ataliba, iniciaram por reivindicar escola para os seus filhos e suas filhas em idade escolar. Concomitantemente com a luta pela escola para crianças e jovens assentados iniciou-se a luta por transporte escolar. A partir dessa realidade, pais e mães dessas crianças, juntamente com o setor de educação do MST, passaram a mobilizar-se e lutar por um direito constitucional que é o da educação formal para suas crianças. Após várias denúncias ao Ministério Público, lutas, ocupações, tentativas de diálogo com o Executivo Municipal de São Gabriel da época e sua Secretaria Municipal de Educação, reuniões com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e 19ª Coordenadoria de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, o caso de abandono dos estudantes assentados em São Gabriel ganhou visibilidade. Entre os anos de 2012 e 2013, foram realizadas cerca de 10 (dez) reuniões no sentido de estabelecer um diálogo interinstitucional para discutir ações conjuntas que visassem a melhoria das condições de vida dos assentados do Movimento Sem Terra em São Gabriel, com foco em três prioridades: garantia do direito à educação, condições das estradas internas dos assentamentos e acesso à água (BASTIANI, 2014).

A passagem da escola para a rede estadual de ensino foi fruto do movimento de territorialização do MST conforme contam a professora responsável pelas Escolas do Campo e a coordenadora da 19ª Coordenadoria Regional de Educação, gestão 2011 a 2015:

O MST tinha o grande interesse legítimo de acomodar todas as suas crianças na escola, pois Educação é direito do cidadão e dever do Estado, e a Escola Ataliba nas condições em que estava não podia acolher a demanda de alunos assentados.

Em 2011, quando assumimos a 19ª CRE, encontramos as Escolas do Campo com muitas dificuldades financeiras, pedagógicas e estruturais. A Escola Ataliba, pode-se afirmar, encontrava-se em piores condições.

Para atender a todas essas demandas, no ano de 2013, a Escola Ataliba passou por um processo de transição de um sistema de ensino seriado, que reunia os alunos através da aquisição de conhecimentos, mediados por um professor, para o sistema de ensino organizado por ciclos de formação, como prevê o artigo 23 da LDB. Assim, novo Regimento e Projeto Político Pedagógico foram formulados, em que na formação do estudante, são consideradas as suas vivências, seu conhecimento de mundo, suas habilidades e participações na escola. Isso implica mudar o conceito de escola e também o modo de conceber o processo de avaliação escolar, em que seja dado tempo aos alunos para completar seus ciclos de formação. Arroyo (2008) diz que as idades da vida, da formação humana passam a ser eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Desse modo, a escola estudada, segundo Horst; Fontoura (2016), precisou reorganizar-se pedagogicamente, pois uma nova concepção de educação foi implantada. Assim, ao passar a funcionar por ciclos de formação, passou e ainda passa por uma alteração profunda no modo de conceber a escola, deixando de orientar-se por uma lógica vinculada aos processos de aquisição de conhecimento para orientar-se por uma estrutura nos espaços/tempo de cada aluno, compondo-se em ciclos de formação.

De outro lado, para Santos (2012, p. 135), no processo de luta pela e na terra vivenciadas pelas famílias assentadas, as relações materiais e simbólicas propiciam as transformações no espaço conquistado, ao mesmo tempo em que proporcionam a formação de uma territorialidade capaz de influenciar e transformar o espaço de relações externas aos próprios assentamentos. Nesse processo de territorialização, múltiplos elementos estão incluídos, todos distintos, mas interligados, quais sejam, a família, a terra, a comunidade, a escola, a igreja, o poder, os movimentos socioterritoriais. A análise desses elementos com esse novo sujeito torna possível entender como se deu o processo de territorialização do MST, que traz sua marca ao antes território do latifúndio.

Pesquisar como está o processo de integração entre os assentados e as comunidades do interior de São Gabriel torna-se relevante, pois a criação dos assentamentos na área rural gerou, a princípio, preocupação e temor à comunidade e mais intensamente às comunidades rurais de São Gabriel, onde os assentamentos foram criados.

A proposta deste trabalho é entender como se deu a territorialização do MST, em especial na Escola Ataliba, mas, à medida que informações passaram a ser coletadas, pode-se compreender que toda a comunidade passou pelo processo de territorialização do MST. Com o MST, uma nova visão de mundo passou a fazer parte da vida dos camponeses locais, pois passaram a se entender e se perceber como cidadãos, com deveres e com direitos. Porém, isso somente ocorreu na medida em que se perceberam como possuidores de direitos básicos de todo o cidadão, como, por exemplo o direito a transporte e a educação, direitos não garantidos pelas autoridades de antanho.

Assim, os moradores ao dizerem com simplicidade “gosto mais agora” estão negando o que era antes, recriando valores e assumindo uma postura de identificação e criação de vínculos com os excluídos do campo, pois passam a perceber-se como excluídos que foram durante décadas pela classe dominante ruralista. O elemento que liga esses dois segmentos estudados, a comunidade formada por antigos moradores da localidade e a nova comunidade formada pelos antigos e novos moradores/assentados, é a escola, haja vista, que todos se uniram para reivindicar um direito de todos, qual seja, o direito constitucional de que o Estado deve ser o responsável por ofertar educação formal a suas crianças e seus adolescentes.

Alunos entrevistados e egressos da Escola Ataliba informam que a escola atende aos anseios da comunidade em que está inserida ao manter integradas comunidade e escola. A comunidade assentada tinha pleno conhecimento de que a escola que seus jovens iriam frequentar não era a escola “diferente” que tanto desejavam, mas uma escola que os acolheu e os entendeu. Outro aspecto mencionado foi o de que os alunos se sentem bem no ambiente escolar por muitos motivos, entre eles o fato de que não existe preconceito na escola. Contudo, muitos dos entrevistados afirmam que a escola deve melhorar principalmente nos quesitos merenda escolar e transporte. Outra preocupação demonstrada pelos

entrevistados é a falta de continuidade na educação oferecida pelo poder público, ou seja, a falta de ensino médio ou de cursos técnicos para a população camponesa, no município de São Gabriel. Atualmente jovens que queiram cursar o ensino médio ou fazer um curso técnico precisam deixar seus afazeres camponeses, o que muitas vezes inviabiliza a continuidade dos estudos. No ano de 2016, a comunidade escolar passou a lutar para que a já criada Escola do Campo do Itaguaçu saia do papel com oferta de ensino fundamental, médio e educação profissional.

A comunidade escolar também relata que a escola estudada está tentando ser uma Escola do Campo, mas isso ainda não ocorreu. Os entrevistados foram instigados a indicar quais as melhorias que deveriam ocorrer na escola em estudo para que houvesse uma Educação do Campo, dentro dos princípios filosóficos e metodológicos do MST. Comparando-se os relatos, é possível verificar que não só modificações pontuais devam ocorrer na escola. A comunidade assentada sabe, entende e expressa, em seus relatos, que também é responsável pela construção de uma escola que atenda os anseios camponeses.

Interessante a análise da fala do representante do Setor de Educação do MST sobre em que a Escola Ataliba necessita melhorar para atender aos anseios dos assentados. Como primeiro item, coloca a valorização dos professores, o que indica que o Setor de Educação do MST tem consciência de que os professores não fazem mais, ou por falta de infraestrutura da escola ou por falta de cursos de capacitação, voltados à Educação do Campo.

Nota-se que os professores entrevistados preocupam-se com as dificuldades de infraestrutura da escola estudada, pois relatam que as condições de estradas, transporte, merenda e didáticas da escola estudada são precárias. Diante disso é de se questionar: Será que há real interesse do Poder Público para a efetivação de uma escola do campo? Sem superar questões básicas, como transporte, estradas, merenda escolar, espaço de esportes e capacitação de professores, não será possível construir uma educação que atenda aos interesses camponeses. Com isso, a escola em estudo deixa de percorrer seu caminho para se tornar efetivamente uma Escola do Campo com uma educação realmente voltada aos interesses camponeses, por motivos que competem ao poder público, e não à escola.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral, compreender como se deu o processo de reconfiguração da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, a partir da criação dos assentamentos rurais da reforma agrária, em São Gabriel, em 2008 a 2010, quando se constatou que São Gabriel, campo de estudo, mantém características de uma sociedade concentradora e excludente, e o MST, através de lutas, marchas, acampamentos e assentamentos, passou a territorializar-se no Coração do Latifúndio. Ao se abordar a luta do MST pela conquista da terra e em especial a luta do MST pela educação no município de São Gabriel, compreende-se a importância dos movimentos socioterritoriais na construção de uma educação crítica e que promova a formação de sujeitos capazes de construir seu futuro. Para tanto, foi caracterizado o objeto de pesquisa, que é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, e foram feitas diversas intervenções, compreendidas por diálogos, questionários, entrevistas, pesquisas documentais, tudo a fim de apreender as transformações havidas na escola estudada e dar conta do objetivo geral do estudo, qual seja redesenhar como ocorreu o processo de territorialização do MST na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas e, via de consequência, buscar as transformações havidas na escola estudada.

A escola estudada, para tornar-se efetivamente uma Escola do Campo, com o apoio da comunidade escolar e com o respaldo do poder público, precisaria: trabalhar na formação continuada dos professores; trabalhar a partir da realidade segundo os ditames de Paulo Freire; valorizar o campo fazendo com que o aluno reconheça a importância do camponês e de sua função social; valorizar a história de vida dos camponeses; empreender trabalho de compreensão dos direitos camponeses; desmistificar que o urbano é melhor que o campo; organizar trabalhos cooperativos, a fim de que os educandos conheçam na escola a perspectiva do trabalho coletivo.

A vida no campo é extremamente difícil, especialmente para as crianças e os jovens que se veem entre duas concepções diferentes e antagônicas – campo e cidade. Você gostaria de viver para sempre no

campo? Esse foi um dos questionamentos feitos para 69 alunos que frequentam o final do 2º e 3º ciclos da Escola Sede Ataliba. A resposta surpreendeu, pois que 34 alunos responderam que não pretendem mais viver no campo, tendo em vista que nasceram já fazendo parte do MST. Ter 50% das crianças e jovens questionados com a intenção de deixar o campo levou a se indagar o porquê dessa intenção de deixar a vida camponesa, e concluiu-se que, se a Educação do Campo não territorializar a Escola Ataliba, possivelmente no decorrer do tempo a tese dos ruralistas e de seus seguidores será comprovada, qual seja, de que os camponeses assentados não sabem construir o seu futuro, que são usurpadores das oportunidades que se apresentam, que não sabem produzir o sustento na terra recebida.

Se cabem à escola e aos professores tarefas árduas, cabe ao poder público uma única tarefa, qual seja a de colocar em prática políticas públicas já contempladas pela legislação brasileira relativa à Educação do Campo. Nota-se que a escola em estudo deixa de percorrer seu caminho para se tornar efetivamente uma Escola do Campo com uma educação realmente voltada aos interesses camponeses, por motivos que competem ao poder público, como oferta de transporte escolar, estradas transitáveis, merenda escolar suficiente, espaços de esportes e lazer e capacitação de professores. De outro lado, cabe ao MST a continuidade de suas ações de territorialização na constituição da escola estudada. Um grande caminho já foi percorrido. Das aulas em salas de aulas improvisadas de chão batido, em cima de caminhões, embaixo de árvores, dentro de ônibus, já se tem, em São Gabriel, uma escola que sabe que deve oferecer educação voltada aos interesses camponeses, mas também sabe que, para atingir esse objetivo, devem haver ações conjuntas da gestão escolar, do corpo docente, do MST, da comunidade escolar, do poder público, peças de um grande quebra-cabeças, cada uma em seu lugar, cada uma cumprindo sua função para que seja montada a grande estrutura que deve ter uma Escola do Campo.

Referências

- ARROYO, M. G. **Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo**. Cadernos temáticos da educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2008.
- BASTIANI, T. M. **Rompendo as Cercas da Educação Burguesa: A Luta pela Construção de uma Escola no Assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Santa Maria, UFSM, 2014.
- COSTA, R. H. da. **RS Latifúndio e Identidade Regional**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 28.
- FERNANDES, B. M. Desenvolvimento Territorial Rural: a construção da multiterritorialidade. In: **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**, v. 1, Presidente Prudente, 2013.
- FONTOURA, M. S.; MEURER, A. C.; FONTOURA, S. I. S. **Os antagonismos no atual cenário educacional no contexto da reforma agrária com o fechamento das Escolas Itinerantes do MST no RGS (PROEXT 2009)**. 2011. Disponível em: <www.fct.unesp.br/encontros/engrup>. Acesso em: out. 2014.
- FONTOURA, M. S. **As interfaces do acolhimento dos estudantes egressos da Escola Itinerante do MST: desafios da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Santa Maria, UFSM, 2014.
- HORST, K.; FONTOURA, M. S. Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas: articulando ações para construir um espaço educativo sustentável e Com-Vida. In: **Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida**, Santa Maria: Caxias, 2016
- LEFEBVRE, H. **Marxismo**. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- MEURER, A. C. **Projeto político-pedagógico escolar: Questões a serem refletidas nas escolas do campo**. Fortaleza: UFC, 2010.
- NASCIMENTO, C. G. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragmentos da Cultura**, v. 16, n. 11/12, Goiânia, 2006.
- PEDON, N. R. Movimentos Socioterritoriais: Uma contribuição conceitual à pesquisa geográfica. Tese (Doutorado em Geografia), FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP – Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2009. In: DALPERIO, L. C. **Geografia dos Movimentos Socioterritoriais de 2000-2011**. Uberlândia: Ufop, 2012.
- RAFFESTIN, C. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIO GRANDE DO SUL – SEDUC – **Documento orientador do processo de reestruturação curricular das escolas do ensino fundamental do/no campo.** Porto Alegre, 2013.

SANTOS, A. L. M. **O emergir de um novo território camponês:** conquistas e transformações nos domínios do latifúndio – o caso de São Gabriel. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências), Santa Maria, UFSM, 2012.

SANTOS, A. L. M. O MST chega à terra dos marechais: desafios na construção de um novo território camponês nos domínios do latifúndio. In: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Geógrafos**, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Rodas de conversa: rompendo silêncios acerca do processo de inserção dos educandos egressos da escola itinerante do MST na rede pública de ensino – o caso de São Gabriel/RS

*Mirieli da Silva Fontoura
Ane Carine Meurer*

Introdução

O presente artigo foi elaborado tendo como base o trabalho de Dissertação de Mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Busca problematizar o cenário inerente ao fechamento das Escolas Itinerantes do MST, no qual as crianças acampadas passaram a frequentar as aulas nas unidades municipais e estaduais da Rede Pública de Ensino, situadas tanto nos centros urbanos quanto nas áreas rurais.

Assim, a partir do desmantelamento das Escolas Itinerantes, as crianças e adolescentes oriundos da Reforma Agrária no Estado do RS, foram gradativamente distanciados de sua realidade de vida e da trajetória de luta delineadas pelos seus pais junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Neste sentido, questiona-se: quais os instrumentos pedagógicos que os(as) educadores(as) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas estão constituindo para compreender o contexto de mundo dos(as) educandos(as) egressos das Escolas Itinerantes do MST, na construção de espaços/tempos que proporcionem a inclusão e reconhecimento desta parcela da comunidade escolar?

Vale mencionar que a escola em questão localiza-se no município de São Gabriel/RS, que atualmente possui sete assentamentos rurais, totalizando uma área territorial de aproximadamente 12.625 hectares

de terra. Portanto, desde 2009, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas recebe estudantes cujos pais encontram-se inseridos no contexto de luta pela reforma agrária, assim como também discentes filhos de trabalhadores rurais assalariados e de pequenos agricultores familiares.

Esta proposta de estudo, em primeira instância, justifica-se devido a suas bases teóricas, bem como sua substancialidade empírica fundamentada a partir das pesquisas de campo realizadas no município citado nos anos de 2010, 2011, 2012, por meio das ações de extensão vinculadas ao Projeto de Formação Continuada para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (PROEXT 2009/FIEX 2011). A partir dos estudos realizados nos assentamentos do MST, na Secretaria de Educação Municipal e, em algumas escolas de ensino fundamental, verificaram-se problemas referentes ao processo de inclusão dos(as) educandos(as) das Escolas Itinerantes, já que a Escola Itinerante possuía uma organização pedagógica e curricular distinta das escolas convencionais. Esse fato foi determinante para a elaboração de uma proposta de mestrado.

Neste sentido, é importante mencionar, que a escola do MST tinha uma proposta educacional voltada à realidade das crianças acampadas: os conteúdos trabalhados pelos educadores populares não eram isolados e tampouco fragmentados, como acontece nas unidades de ensino que adotam uma pedagogia tradicional. Logo, os conteúdos ministrados estavam relacionados à realidade do estudante, nos quais a aprendizagem e a politização tornavam-se um fomento à produção de práticas pedagógicas.

Em vista disso, o presente artigo apresenta como objetivo geral relatar as atividades desenvolvidas por meio das Rodas de Conversas Tematizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – localizada na área rural do Município de São Gabriel/RS. Desta forma, a escolha deste método oportunizou à pesquisadora compreender o processo de inserção dos educandos da extinta Escola Itinerante nessa nova instituição educacional, pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino.

Vale mencionar que, para compreender o processo de inserção dos estudantes das Escolas Itinerantes do MST na escola citada, foram realizados cinco encontros para coleta de dados e debates teóricos, nos quais

se discutiram os seguintes temas: Educação do Campo, MST e sua trajetória; Proposta pedagógica da Escola Itinerante; Projeto Político-Pedagógico para as escolas do campo e seus avanços conceituais sobre essa temática; A inserção do MST no município de São Gabriel; e, por fim, A Reestruturação Curricular para as Escolas do Campo (ciclos de formação). Cada reunião teve uma duração de quatro horas e aconteceu uma vez por mês no decorrer do ano letivo de 2013 e início de 2014.

Rodas de conversas: partilhando experiências e saberes, rompendo silêncios

A fim de entender o processo de inserção pedagógica dos estudantes egressos da Escola Itinerante do MST na Rede Pública de Ensino, utilizaram-se como aporte metodológico para subsidiar esta compreensão as “Rodas de Conversas”, pautadas no diálogo e na reflexão junto aos educadores e às educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS.

De acordo com Figueiredo e Queiroz (2013), instituir as “rodas de conversa” no cenário de pesquisa oportuniza a constituição de tempos-espacos dialógicos, em que os seus participantes poderão refletir sobre o seu cotidiano de trabalho e a relação deste com a vida pessoal.

Entretanto, para que se efetive o processo de troca de saberes e experiências,

[...] as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves. Para auxiliá-las nesse processo de quebra dos entraves, bem como para facilitar a comunicação e a interação, se pode fazer uso de técnicas de dinamização de grupo, sendo utilizados recursos lúdicos ou não (FIGUEIREDO; QUEIROZ, 2013, p. 2).

Assim os sujeitos da pesquisa vivenciaram momentos de discussões com temas sugeridos pela própria equipe escolar e, no processo dialógico, os educadores e educadoras da Escola Ataliba puderam apresentar para a pesquisadora as suas percepções acerca da realidade de trabalho na unidade de ensino, posições frente à organizacidae do MST e suas lutas para a democratização da terra, como também a configuração dos assentamentos no município de São Gabriel e a própria postura dos es-

tudantes oriundos da Escola Itinerante no contexto da instituição. Neste sentido, os profissionais da educação compartilharam as experiências obtidas em sala de aula, possibilitando aos demais o exercício de pensar sobre as demandas no que tange ao ensino e aprendizagem dos estudantes. Nessa troca, novas significações foram traçadas.

Deste modo, tal configuração de pesquisa possibilitou constituir, no contexto escolar, um encontro coletivo e participativo de troca de saberes, em que os debates do grupo em relação ao lugar onde se insere a escola demonstraram, por sua vez, a distância das práticas docentes da vida dos educandos assentados pelo MST, pois a organização escolar por meio de componentes curriculares e a excessiva carga horária dos educadores pouco oportunizarem espaços-tempos de diálogos, em que as discussões possibilitassem (re)significar o fazer pedagógico e, principalmente, estabelecer temas geradores que contemplassem as novas demandas do coletivo escolar.

Por conseguinte, Freire (1979, p. 116-117) sinaliza que os temas geradores “existem nos homens, em suas relações com o mundo, referido a fatos concretos”, então, “captá-los e entendê-los é entender os homens” e o seu pequeno cotidiano. Isso se faz necessário na prática docente, porque é impossível entender o aluno em sua totalidade, se o processo de compreensão começar fora dele. E, em um movimento recíproco, este também deve se entender, ou seja, “a investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador”.

Constituir espaços dialógicos no contexto escolar apresenta-se como uma tarefa necessária para a criação dos nortes de investigação, pois elaborar os temas geradores da unidade escolar, que “se dá no domínio do humano”, pode caracterizar-se como um processo não mecânico, ou apenas de sistematização de dados, e, sim, como um elemento orientador da busca pelo conhecimento, que, por sua vez, “exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas” (FREIRE, 1979, p. 117).

Portanto, codificar a realidade dos educando e, posteriormente, decodificá-la, caracteriza-se como um processo de apreensão dessas vivências de forma crítica, e problematizá-las junto ao coletivo escolar

oportuniza a captação de novos elementos de compreensão, o que gera uma aproximação substancial com o educando, pois se descortina o não conhecer do professor, com a não autoconsciência de luta de classe do aluno. E, esses saberes oriundos de um processo de investigação do tema gerador, modificam os conteúdos trabalhados em sala de aula, tirando-os de um mero repasse bancário, para a sua contextualização com as histórias e lutas presentes no mundo do educando.

Então, nos primeiros diálogos constituídos com os educadores e educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, no início do ano letivo de 2013, constatou-se que a grande maioria do corpo docente não compreendia de forma substancial os debates que englobam a Educação do Campo e, tampouco, as políticas públicas inerentes a esta modalidade educacional. Além disso, encontravam-se subjetivamente atravessados no processo de decodificação do espaço profissional no qual estão inseridos, já que o desconhecido, embora conhecido visualmente, não foi descortinado no plano da consciência, pois ainda carecem de elementos voltados à formação específica sobre o ato de educar crianças advindas do processo de reforma agrária encampado pelo MST.

Com efeito, o imaginário que permeia os sentidos desses educadores, apresenta-se envolto de olhares acerca dos “Sem-Terrinhas”, fundamentados ainda nos padrões comportamentais ancorados na cultura dominante própria do meio urbano e/ou dos latifundiários. Entretanto, o que não pode ser negado é que o grupo de estudantes pertencente a esta unidade escolar não se configuram como sujeitos apáticos à conjuntura política que vivenciam, pois lutam junto às suas famílias contra a exclusão social gerada pelo capital. E, igualmente, acreditam na importância do processo de resistência contra os grandes proprietários de terras, uma vez que abandonaram junto com seus pais a estrutura de uma casa, para viverem anos embaixo de uma lona preta, fomentados pelo sonho de obterem um pedaço de terra com o objetivo de colaborarem com a força laboral de seus braços ainda franzinos no sustento familiar e, enfim, constituírem uma vida digna no campo.

Portanto, essa realidade (histórias de lutas) está enraizada nos olhares curiosos desses jovens estudantes como também nas suas práticas e nas brincadeiras que realizam no cenário escolar, pois a ocupação de

uma propriedade e, posteriormente, a vida dentro de um acampamento do MST não representa revolta, desespero e a falta de respeito de um determinado grupo social contra as outras pessoas, mas, sim, configura-se como um alcance de maturidade política, organização coletiva, disciplina e fé na esperança que move o processo de consolidação dos assentamentos na região de São Gabriel.

Neste sentido, pode-se afirmar que os estudantes da E.E.E.F Ataliba integram atualmente o universo de histórias de luta pela terra, pois simbolizam uma trajetória de reivindicações que não se esgota com a conquista dos lotes nos assentamentos, já que a luta por uma educação voltada à identidade do homem do campo demanda uma articulação permanente entre o MST, os assentados e a sociedade. Em vista disso, a instituição de ensino, por meio do seu corpo docente, pode constituir mecanismo para conhecer as vivências dos estudantes e as características específicas do seu coletivo escolar, para tentar desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem a continuidade deste movimento no contexto local, bem como a qualificação dos educadores para atuarem junto a estas comunidades.

A aproximação entre estes sujeitos no interior desse território é delineada por uma esfera de convivências marcadas por antagonismos decorrente do encontro entre realidades plurais, no caso, caracterizadas por professores que, embora lecionem no campo, não viveram as particularidades pertinentes à realidade dos “Sem-Terrinhas” nas suas caminhadas temáticas, nas místicas, no processo de mudança de um acampamento para o outro. E tampouco vislumbraram uma escola organizada a partir da linguagem tecida no cotidiano, como fazia a extinta Escola Itinerante, no trato com a alfabetização, o letramento, o ensino das ciências exatas e dos conteúdos humanísticos. Lugar onde o estudo e o conhecimento se faziam carregados de significações matizadas pelas lutas junto ao MST.

1 Rodas de conversas como dispositivo para formação permanente: construindo conhecimentos a partir da realidade da escola

Tendo como base o exposto, é importante sinalizar novamente que foram organizadas junto aos docentes da instituição no decorrer da presente pesquisa – rodas de conversas tematizadas (Figura 1) – para

problematizar no cenário escolar os seguintes temas: Educação do Campo/ MST e sua trajetória; Proposta pedagógica da Escola Itinerante; Projeto Político-pedagógico para as escolas do campo e Avanços conceituas sobre essa temática; A inserção do MST no município de São Gabriel e, por fim, A Reestruturação curricular para as escolas do Campo (ciclos de formação). A partir desta organicidade, a pesquisadora compreendeu a realidade vivenciada pelos educandos egressos das Escolas Itinerantes do MST e, ainda, possibilitou espaços-tempos de reflexão-construção teórica junto à equipe de docente.

Figura 1: Mosaico com imagens das Rodas de Conversas organizadas junto aos educadores e às educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS



Fonte: FONTOURA, M.S. (2013).

Essa estratégia de coleta de dados e troca de saberes foi adotada tendo como base a importância do diálogo para a construção e a sistematização do conhecimento. Em consonância com o exposto, Freire (1987, p. 44) afirma que a própria condição de existência do ser humano o distancia do silêncio permanente, já que “existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, ao exigir destes um novo pronunciar”.

O processo de compreensão e apreensão do mundo não se faz por meio do silêncio e da neutralidade, pelo contrário, constitui-se com o uso da palavra, nas interações dialógicas no ambiente de trabalho e na

esfera familiar, uma vez que o sujeito não alcança o seu desenvolvimento crítico e reflexivo submerso ao egocentrismo dialógico. Desta forma, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45).

Em meio a essa acepção, é mister sinalizar que a partir da interação entre os sujeitos sociais, que no caso em estudo se caracterizam pela relação entre professores e estudantes pertencentes à Reforma Agrária, o mundo vai sendo descortinado, e novas abordagens metodológicas no processo de ensinar e aprender podem emergir como ferramenta indispensável na construção de saberes e percepções críticas da realidade. Assim, o autor enfatiza que o profissional da educação não conseguirá realizar uma aproximação substancial com os seus discentes, se não levar em consideração o mundo que os cerca, pois, no fato em análise, os educandos encontram-se “quase imersos num contexto colonial, quase que umbilicalmente ligados ao mundo da natureza”, e só expor conteúdos seria reduzir o ato de aprender a uma concepção de educação bancária (FREIRE, 1987, p. 48).

Assim sendo, constituiu-se a primeira Roda de Conversas na E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas. Este momento foi marcado por intensos momentos de reflexão e troca de saberes inerentes aos desafios de lecionar na esfera rural, bem como se sinalizou sobre as atuais discussões acerca da Educação do Campo, cujos debates centraram-se na busca de construir com o corpo docente a compreensão dos fundamentos da Educação do Campo, na tentativa de ressignificar este nome que foi criado na Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, realizada em 1998.

Em meio à problematização, todas as falas foram efetuadas direcionando um olhar específico para a unidade de ensino envolvida. Desta forma, foi destacada a dificuldade de inserir no ambiente de aprendizagem atividades que oportunizem o uso da informática e da tecnologia. Segundo os educadores, o Estado promete muitas mudanças, porém não subsidia de forma substancial o processo educativo referente ao uso das tecnologias. De tal modo, sente-se falta de profissionais destinados para o trabalho e manutenção da sala de informática, fato que gerou o desmantelamento do recinto designado para o uso dos aparelhos eletrônicos.

Inclusive a formação continuada realizada para professores (da Rede Estadual) no período das férias de inverno apresentou como tema principal o uso da lousa digital, porém, a instituição não possui esse recurso didático e ainda carece de reparos nos quadros verdes fixados nas salas de aula. Desta forma, os docentes não vivenciaram um processo de atualização profissional de acordo com as necessidades referentes ao lugar em que atuam.

A partir do exercício de dialogar, mais uma vez foi sinalizado que os educadores não conhecem a realidade das famílias de seus educandos, o que, por vezes, dificulta a aproximação no ato de ensinar e aprender. No entanto, destacou-se o comparecimento de muitos pais no ambiente escolar, principalmente aqueles que possuem filhos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, pois, de acordo com a professora desta turma, sempre que um estudante necessita faltar às atividades curriculares, os pais ligam para avisá-la.

Igualmente, neste dia, foi relatado que os estudantes careciam de determinados conhecimentos sobre os padrões de higiene e de cuidado, uma vez que, no início das aulas na nova escola, muitos não sabiam utilizar os sanitários, pois alguns discentes foram repreendidos tomando a água dos vasos dos banheiros. Assim, a unidade, a partir de seus educadores, teve que instituir um projeto de socialização para ensinar aos estudantes advindos dos acampamentos e assentamentos do MST como utilizar cadeiras, classes, banheiros, bebedouros, e a necessidade da delicadeza para manusear os utensílios da escola, a fim de preservá-los.

No segundo encontro, discutiu-se sobre o significado semântico do vocábulo Sem-Terra, a atuação e a organicidade do MST, como também o processo de consolidação da Escola Itinerante e sua proposta pedagógica e curricular. Em vista disso, os docentes enfatizaram que o INCRA não realiza assistência adequada para os assentamentos de São Gabriel/RS, e apenas 10% das famílias assentadas apresentam saberes e técnicas para a realização do trabalho na terra. Ainda assim, aqueles que estão conseguindo produzir não possuem estruturas para o armazenamento de grãos e leite.

Destacou-se também que cada família assentada recebeu subsídios do Governo Federal na forma de animais (duas vacas leiteiras), contudo, não foram oferecidas orientações específicas sobre os tipos de cuida-

dos a serem formados, fato que preocupa tanto as famílias que residem nos lotes quanto os profissionais da escola. Mencionou-se ainda que o INCRA apresentou um grande descaso com a questão da mobilidade dentro dos assentamentos, pois as estradas secundárias só foram construídas após mobilizações do movimento junto a uma ação judicial no Ministério Público. E, posteriormente, a construção desses acessos não apresentou um planejamento, pois muitos apresentam nascentes de águas, o que causa a impossibilidade de tráfego em dias chuvosos.

Em vista desta problemática referente ao processo de mobilidade dos alunos e professores até o espaço escolar, em julho, as professoras e professores participaram junto com o MST de um protesto e ficaram encantados com os gritos de guerra, visto que não tinham conhecimentos relativos à organização do movimento no que tange às ações de reivindicar.

Neste contexto, os docentes observaram que, cada solicitação realizada pelos dirigentes do MST os estudantes escutavam de forma concentrada, assim como os demais integrantes, o que por vezes não acontece no ambiente da sala de aula, já que a grande maioria apresenta indisciplina na relação aluno/professor. De acordo com a equipe diretiva, essa dificuldade acontece porque os profissionais ainda não estão falando a mesma linguagem dos seus alunos, ou seja, os conteúdos e atividades concretizadas com os estudantes encontram-se desvinculadas das experiências construídas por eles por meio do movimento.

Igualmente, neste momento, também foi enfatizado que os educandos gostavam muito de residir nos acampamentos do MST, e todos sofreram muito com o processo de separação do grupo em virtude da formação dos assentamentos, pois os lotes ficaram muito afastados. Isso ocasionou dificuldade de convivência devido à distância, como também à articulação, já que o número de reuniões acabou sendo reduzido.

A terceira Roda de Conversa buscou restaurar a inserção do MST no município de São Gabriel. Os diálogos centram-se na Marcha Sepé Tiarajú e a violência exercida pelos latifundiários e seus apoiadores contra as famílias que caminhavam para efetuar o processo de Reforma Agrária. Os educadores destacaram algumas lembranças sobre o assunto, ao mencionar as ações efetuadas pela grande maioria dos moradores pertencentes à área central da cidade, que colocaram faixas pretas nas

janelas e portas das residências em sinal de luto à inserção do MST, bem como de apoio aos latifundiários da localidade.

A quarta Roda de Conversas procurou realizar uma contextualização da história da Educação do Campo em relação ao sistema educacional brasileiro, seus avanços e retrocessos. Para isso, as políticas públicas tornaram-se o objeto central de análise, partindo de um contexto nacional de legislações (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo) com suas particularizações e definições para escolas localizadas em áreas rurais, até sua aplicação em uma comunidade escolar específica, com suas respectivas atividades educacionais, sujeitos participantes e convívio social existente.

O diálogo desenvolvido seguiu uma trajetória de debate das bases teóricas defendidas pela Educação do Campo e pela Educação Popular (essas como construções dos reflexos de movimentos sociais), na busca de discutir e encontrar o ponto central a ser desempenhado nos espaços escolares e nas práticas pedagógicas a serem realizadas na instituição de ensino Ataliba. Para tanto, foram levantadas alternativas educacionais que proporcionassem uma reconstrução dos conteúdos, com o intuito de absorver as vivências e inquietudes dos educandos, englobar a comunidade escolar no contexto educacional, com ênfase em uma formação integral e da consciência humana de seus integrantes.

Além disso, a compreensão da escola enquanto lugar de ação social possibilitou relacionar a instituição dentro de dimensões de escalas diversas, se compreendida como espaço local e global ao mesmo tempo. Em vista disso, surgiram exemplos de ferramentas educacionais que podem contribuir para essa relação, como o *Google Maps* e *Earth*, que disponibilizam visualizar e buscar compreender a função social da instituição em cada escala/espaço de atuação.

A última Roda de Conversas desenvolvida na E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas, centrou-se no estudo do documento orientador do processo de reestruturação curricular das escolas do ensino fundamental do/no campo do Rio Grande do Sul, elaborado no ano de 2013, e disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado para as escolas estaduais localizadas na área rural.

Vale sinalizar que este documento está dividido em onze eixos intitulados da seguinte maneira: Da Filosofia; Dos Fundamentos da Edu-

cação do Campo; Dos Princípios da Educação do Campo; Dos fins, objetivos e organização das escolas do campo; Da organização curricular por ciclos; Da gestão escolar; Organização pedagógica; Da avaliação; Dos serviços de apoio escolar; Do regime escolar. Por fim, teve-se uma breve discussão sobre as disposições gerais, que relatam a necessidade de esclarecer à comunidade escolar os princípios do regimento da instituição de ensino, na qual seus filhos recebem formação educacional, haja vista que documento é de suma importância para os sujeitos envolvidos e, por sua peculiaridade, deve ser afixado em um local de fácil acesso à coletividade.

Ao refletir sobre a situação desta unidade escolar, verificou-se que, no início do ano letivo de 2014, a E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas, assim como as demais escolas estaduais da área rural do Estado do Rio Grande do Sul, adentraram um processo de transição de um sistema de ensino organizado por série para outro constituído por meio de ciclos de formação. Portanto, o sistema educacional seriado deixou de existir a partir dos novos regimentos e de sua implementação, no ano de 2014.

Por conseguinte, verificou-se que esta reestruturação curricular ancorou-se como fundamento legal no artigo 23 da LDB n. 9.394/96, o qual esclarece as possibilidades de organização escolar inerentes à educação básica, como por exemplo: séries anuais, períodos semestrais, ciclos de formação, alternância regular, por grupos não seriados, ou ainda, de maneira diversificada de organização como pode ser observado no artigo abaixo:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 1996).

Este processo de reorganização das escolas inseridas no meio rural também buscou alicerce no pacto nacional pela alfabetização na idade certa, cuja proposta almeja contribuir com as discussões referente aos direitos de aprendizagem dos estudantes que pertencem ao ciclo de alfabetização, como também problematizar junto aos professores a importância do planejamento sistemático das atividades didáticas no ato de ensinar e aprender.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientaram o processo de reestruturação curricular das Escolas do Campo, em que a autonomia nesta nova configuração pedagógica passa a ser um princípio didático, no qual o professor deve considerar a atuação do estudante na construção dos seus próprios conhecimentos ao valorizar suas vivências, seu conhecimento de mundo e a interação entre professor-aluno e aluno-professor. Portanto, é fundamental instigar o posicionamento do educando no ambiente da sala de aula, bem como instigá-lo na construção de projetos individuais, além de sua participação nas ações coletivas da escola.

A Resolução n. 7, de 14/12/2010 – das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos – estabelece:

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento;

II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura,

a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades (BRASIL, 1996).

Desta forma, os três primeiros anos iniciais do ensino fundamental devem garantir ao estudante o processo de alfabetização e de letramento e, ainda, oportunizar atividades pedagógicas que busquem desenvolver na criança as diferentes formas de expressão, introduzindo o aprendizado da língua portuguesa, de artes, literatura, música, da educação física, e das áreas da natureza e exatas.

Assim, a E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas, como já exposto anteriormente, iniciou o ano letivo a partir da organização curricular realizada a partir de ciclos de formação (Ciclo I,II e III). Esses podem ser entendidos como um tempo maior para o estudante vivenciar e participar do ambiente escolar na aquisição de novos saberes relacionados ao seu contexto de vida, como também aos conteúdos de cada disciplina.

Assim, o I Ciclo ficou organizado pela interação de crianças entre 6, 7 e 8 anos de idade, e sua centralidade curricular está ancorada na alfabetização e no letramento por meio do atendimento unidocente; o II ciclo identifica-se pela junção de estudantes entre 9, 10 e 11 anos de idade, tendo como função principal o aprofundamento no que tange à leitura e à escrita. O atendimento pedagógico, neste momento, configura-se a partir de áreas, tendo assim um professor para cada duas áreas do conhecimento. Já o último ciclo de formação (III ciclo) consiste no agrupamento de adolescentes entre 12, 13 e 14 anos de idade, e sua finalidade no processo de ensino e aprendizagem objetiva o aprofundamento dos conteúdos problematizados nos ciclos anteriores, bem como sua consolidação e sistematização, para que, assim, o discente esteja preparado para ingressar no ensino médio.

Para tanto, a instituição de ensino envolvida terá como desafio nesta nova etapa organizacional a criação de grupos de estudos dentro de cada ciclo de formação, como uma técnica que oportunize o ato de refletir/pensar e, também, a superação dos conteúdos que não foram compreendidos pelos estudantes. Portanto, esta estratégia pedagógica, busca minimizar os impactos educacionais gerados pela heterogeneidade de saberes em que estão os estudantes pertencentes a cada ciclo. Não

obstante, esta configuração pedagógica denota uma renovação nas formas de organização do trabalho em sala de aula por parte do professor no processo de ensinar e avaliar os conteúdos aprendidos.

Considerações finais

Enuncia-se inicialmente que este trabalho delinea uma investigação acerca dos impactos gerados pelo fechamento da Escola Itinerante, mediante a perda de funcionalidade de suas ações frente à forma de pensar as práticas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul, durante o governo de Ieda Crusius.

Neste contexto, emergem e consolidam-se novos assentamentos na região rural de São Gabriel, em meio aos quais surgem muitas contingências entre o modelo de ensinar nas escolas convencionais mantidas pelo programa da SEDUC-RS, e aquele criado pelos integrantes do MST, que passaram a residir nos assentamentos, um lugar marcado por oposições político-sociais historicamente protagonizadas no campo.

No panorama de um modo de educar diferenciado pelo uso de práticas pedagógicas e ferramentas voltadas à experiência e às tentativas de ressignificar o cotidiano dos acampamentos, a Escola Itinerante, além de ser uma conquista educacional para o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), foi uma conquista relevante no plano da conjuntura política, visto que a base do ensino oferecida nos acampamentos partia de problematizações da luta pelo acesso à terra. Assim, por meio de suas práticas pedagógicas, os(as) professores(as), ao mesmo tempo em que trabalhavam os conteúdos e davam conta do processo de alfabetização, constituíam, a partir do fazer pedagógico, a identidade dos “Sem-Terrinha”, enquanto protagonistas deste processo de resistência.

Com efeito, a barraca de aula (Escola Itinerante) na condição de um espaço pedagógico organizou-se como um lugar de reflexões acerca da condição das famílias acampadas, cujas falas emergiam da necessidade de tecer outras maneiras de ensinar e aprender para que seus integrantes compreendessem porque estavam naquele lugar marcado pela provisoriade de estruturas frágeis, e igualmente expostos às oscilações climáticas: excesso de calor, frio e temporadas chuvosas, ao invés de

terem casas e terra para plantar. Nas suas exposições durante as aulas, os(as) professores(as) procuravam elucidar os motivos pelos quais as comunidades acampadas moravam em barracas de lona preta e recebiam sacolas de alimento do governo.

A Escola Itinerante, mesmo após seu reconhecimento, quando passou à condição de escola pública ligada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, não fixou suas ações em um lugar específico. Manteve seu percurso nômade, realizando longas viagens e caminhadas junto ao movimento nos seus eventos, lugares onde tornavam públicas suas exigências. Em suma, esta escola permaneceu e tornou-se um universo de práticas sociais desenhado por necessidades substancialmente empíricas, junto ao desejo vivo de cada acampado constituir uma vida melhor a partir do acesso à terra. Portanto, ela esteve nos locais em que as ações reivindicatórias de seu povo emergiam e eram necessárias.

No entanto, as unidades educacionais destinadas ao ensino dos filhos dos Sem-Terra foi legalmente fechada no início de 2009, por meio de ações judiciais impetradas pelo governo estadual. Este fato prejudicou tanto os “Sem-Terrinhas” quanto seus pais, já que muitos conseguiram ler suas primeiras palavras em uma escola debaixo de lona preta. Compreende-se ainda que sua extinção simbolizou um ato de descomprometimento dos governantes com a infância e o adolescer. Foi também uma estratégia para impedir a consolidação da identidade de um coletivo imerso em práticas sociais que redefiniram a territorialização dos latifúndios improdutivos, destinados a reforma agrária nessas últimas duas décadas.

Assim, os educandos e educandas da Escola Itinerante do MST passaram a estudar em uma unidade de ensino distante dos assentamentos e das suas histórias de vida. Desta forma, para chegar até a Escola Ataliba, muitos alunos tinham que caminhar cerca de 6 a 7 quilômetros até o ponto de acesso ao transporte escolar, e após trafegavam de ônibus por mais uma hora, até finalmente chegarem à escola.

E, além destes fatores que tornam a produção da vida um desafio diário, a grande maioria desses educandos foram matriculados em uma escola cuja estrutura não estava organizada para atender à nova demanda educacional ocasionada pelo surgimento dos acampamentos e assentamentos do MST, em virtude de que seu currículo tem uma matriz de

conteúdos formativos orientada por uma abordagem pedagógica tradicional e, por isso, apresenta-se desconectada da realidade da comunidade escolar, composta em grande medida pelos assentados do MST.

Ainda foi possível perceber nos trabalhos de campo que muitos professores desconheciam o movimento social, do qual seus alunos eram oriundos, ou seja, a forma contextual de existência tecida nos acampamentos encontra-se por vezes silenciada na sala de aula, isto quando se observam os limites colocados pelas metodologias de ensino ali utilizadas, em que a memorização de conteúdos faz parte das habilidades a serem constituídas.

Sobre esse assunto, compreende-se que o problema somente foi minimizado no início do ano letivo de 2014 por meio da Reestruturação Curricular das Escolas do Campo do RS. Ainda de acordo com a coordenadora da 19ª CRE, as ações da Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul para garantir a qualidade do ensino destinado aos educandos oriundos da Reforma Agrária que iniciaram seus estudos em 2011, resultaram na interrupção do processo de municipalização da Escola Ataliba Rodrigues das Chagas. Neste momento, a SEDUC absorve novamente esta unidade de ensino e, em meados de 2012, constrói um prédio em caráter emergencial com novas salas de aula e banheiros para acomodar todos os discentes de uma forma mais digna.

Em 2014, a 19ª CRE transforma a Escola Ataliba em uma Escola Central, ligando a ela mais três unidades de ensino localizadas nos seguintes assentamentos: Cristo Rei, Itaguaçu e Madre Terra. Tal medida foi estabelecida por meio de parceria entre Prefeitura Municipal, que ficou responsável pelo transporte escolar, enquanto para o INCRA coube a responsabilidade de manter e abrir estradas nos assentamentos juntamente com as Secretarias de Educação e Obras do Estado.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei n. 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1 de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** Parecer CNE/CEB n. 23/2007. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** Resolução CNE/CEB n. 2 de 28 de abril de 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Parâmetro Curriculares Nacionais.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE-CEB n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BBD6F4C95-72F9-4280-94F2-3DA59F323F7A%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20%20CNE-%20CEB%20N.%207%20DE%2014%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202010.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2014.

CADERNO 7. **19ª CRE abre Ano Letivo nos assentamentos.** Disponível em: <<http://www.caderno7.com/2014/02/19-cre-abre-ano-letivo-nos-assentamentos.html>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de Queiroz. **A utilização das Rodas de Conversa como metodologia que possibilite o diálogo.** 2013. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384186533_ARQUIVO_AlessandraAniceto.pdf> Acesso em: 28 jul. 2014.

FONTOURA, M. S.; MEURER, A. C.; FONTOURA, S. I. S. **Os antagonismos no atual cenário educacional no contexto da reforma agrária com o fechamento das Escolas Itinerantes do MST no RGS (PROEXT 2009).** 2011. Disponível em: <www.fct.unesp.br/encontros/engrup>. Acesso em: out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

O artesanato territorial do pampa gaúcho e suas relações identitárias: o protagonismo das artesãs *Mãos na lã*

Daniele Machado Codevila

Mirieli da Silva Fontoura

Daiane Loreto de Vargas

Introdução

O presente texto intitulado *O artesanato territorial do pampa gaúcho e suas relações identitárias: o protagonismo das artesãs Mãos na lã* emergiu a partir de leituras e discussões realizadas no transcorrer da disciplina – Saberes Artesanais do Pampa: Identidade territorial e Mercado Simbólico – ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria/RS, como também com base em atividade empírica experienciada na área rural do município de São Gabriel/RS junto às artesãs em lã – Artesanato rural *Mãos na lã*. Dessa maneira, este trabalho apresenta como objetivo principal refletir acerca dos processos tradicionais que constituem o artesanato do pampa gaúcho no Município de São Gabriel/RS, até mesmo porque os artefatos produzidos na área rural deste município efetivam-se enquanto patrimônio cultural, além de representarem a dimensão temporal, pois o “saber-fazer” que envolve estes produtos se instituiu na historicidade do território, uma vez que este conhecimento permanece vivo, perpassando por muitas gerações.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se o território como categoria de análise geográfica, visto que ele se constituiu tanto pelos elementos materiais, que envolvem os processos de dominação e as relações políticas e econômicas, como também apresenta as dimensões imateriais e simbólicas de cunho cultural, cuja abrangência pode

relacionar-se com a língua, os costumes, a dança, as músicas, o folclore, as especificidades inerentes à gastronomia e à herança cultural vinculada ao “saber-fazer” artesanal. Além disso, a abordagem do referencial teórico com vistas à identidade no que concerne à representação simbólica que legitima o sujeito do campo, tendo em vista o contexto histórico-cultural coletivo, faz-se necessária para a compreensão de aspectos vinculados ao artesanato tradicional, isto é, expressivos da identidade do pampa gaúcho.

Em face do exposto, adotou-se o método bibliográfico, que subsidiou a compreensão teórica da temática em estudo. Na tentativa de cumprir o objetivo proposto neste estudo, fez-se necessário realizar pesquisas de campo no município de São Gabriel, para compreender os processos de confecção do artesanato de cunho tradicional do pampa gaúcho, bem como as relações identitárias oriundas e constituídas no território do pampa, além dos atravessamentos que o processo de produção vivencia cotidianamente pela imposição do modelo capitalista e as exigências do mercado consumidor.

Acreditamos na importância desta proposta de estudo devido às reflexões calcadas nos referenciais teóricos ancorados em Raffestin, Canciani, Santos, Tedesco, entre outros autores também muito relevantes para a consolidação reflexiva desta proposta investigativa, como também devido às experiências desenvolvidas/vivenciadas junto ao protagonismo das artesãs da comunidade Mãos na lã, haja vista os processos de produção efetivados por estas e, ainda, a relação de tais artesãs com o território do pampa gaúcho, como também quanto à historicidade enraizada latente em cada peça artesanal singularmente tecida, em que se revela a identidade territorial impregnada de saberes.

Território e suas influências no artesanato que emerge do pampa gaúcho

Compreende-se que o espaço geográfico visto em sua “totalidade” funda-se a partir da natureza, junto a componentes constituintes da organização espacial, da vida e da ação social que se fazem e se refazem, em uma relação entre “forma e conteúdo”, dado que ele é uma “realida-

de relacional”. Diante disso, “sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade mediadas pelo trabalho” (SANTOS, 1988, p. 26). Assim, entende-se que:

O espaço deve ser considerado com um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, seja a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente, da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento (SANTOS, 1988, p. 10).

Partindo do exposto, entende-se que o movimento contínuo exercido pelos sujeitos por meio das suas relações sociais e ações imperativas no espaço determina o espaço, da mesma maneira que o espaço determina as relações e comportamentos sociais e, em meio a essa perspectiva, tem-se o território, uma importante categoria de análise geográfica. Sobre o assunto, Raffestin (1993, p. 2) sinaliza que o espaço e o território não podem ser utilizados como sinônimos, pois “o espaço é anterior ao território”, por conseguinte, o território se origina por meio do espaço, a partir das ações realizadas pelos diferentes sujeitos que o compõem, assim “o ator territorializa o espaço”. Assim, “o espaço não tem valor de troca, mas somente valor de uso, uma utilidade”, ele vem primeiro que qualquer atividade humana.

O espaço é, de certa forma, “dado” como se fosse uma matéria-prima. Preexiste a qualquer ação. “Local” de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle, portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações que envolve, se inscreve num campo de poder (RAFFESTIN, 1995, p. 2).

Portanto, o ser humano baseado em suas intencionalidades pode alterar e transformar o espaço que habita, na tentativa de suprir suas necessidades básicas de existência, como, por exemplo, moradia, mobi-

lidade, alimentação, e neste processo, no qual ele planeja e executa uma tarefa, funde-se o território e as relações de poder e resistências. Para tanto, Raffestin (1993), define que: “O espaço é a *prisão original*, o território é a prisão que os homens constroem para si” (p. 2).

Em face disso, Saquet (2007) sinaliza que o território – enquanto conceito teórico – assume uma posição significativa devido ao seu grau de complexidade, visto que sua ligação constitui-se por meio dos diversos atravessamentos que o ser humano institui no campo das ideias e nas relações com a vida. Dessa forma, ao constituir uma abordagem territorial, é ímpar observar “as articulações/interações existentes entre as dimensões sociais do território, em unidade entre si e com a natureza exterior do homem, o processo histórico e a multiescalaridade de dinâmicas territoriais” (p. 13).

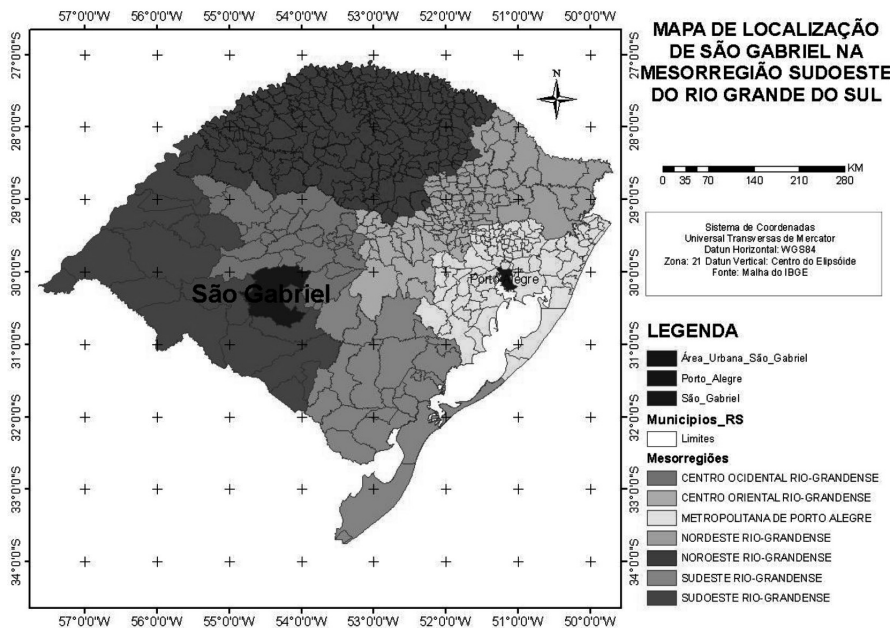
As relações vivenciadas pelos sujeitos sociais no espaço geográfico são carregadas de intencionalidades que se firmam por meio do território. Neste sentido, a vida constitui-se de elementos materiais e saberes empíricos, os quais não podem ser observados separadamente, pois uma materialidade que se apresenta em sua forma funde-se por meio de percepções advindas do campo das relações sociais de cunho objetivo e subjetivo, ou, mesmo, interpessoais.

Portanto, os elementos simbólicos que emergem em um determinado tipo de território representam “matéria e ideia em si mesmo” (SAQUET, 2007, p. 17). Assim, ao considerarmos o artesanato como um elemento identitário territorial, compreendem-se as relações simbólicas manifestadas pelos sujeitos que o produzem, bem como as ligações de enraizamento territorial e cultural desveladas pelo artefato, visto que ele traduz a materialidade evidenciada entre forma e conteúdo, em um movimento que, por sua vez, gera o desenvolvimento local, por vencer cotidianamente obstáculos impostos pelo sistema do capital, até mesmo porque é importante conceber o trabalho enquanto gerador de cultura. Logo, o artesanato de cunho tradicional institui-se como uma herança simbólica e territorial, ligada ao saber-fazer e, também, ao próprio mercado capitalista.

A territorialidade do pampa gaúcho latente no artesanato: o tecer das *mãos na lã*

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de São Gabriel/RS (Figura 1), que se encontra localizado na Campanha Gaúcha do Estado do Rio Grande do Sul/RS. Salienta-se que, em relação às definições do IBGE, este arranjo territorial pertence à Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense (IBGE, 2008) e à Microrregião da Campanha Central (IBGE, 2008), tendo seus limites estabelecidos com nove municípios. No panorama atual, este município abrange uma área territorial de cerca 5.023,821km² (constituindo-se como o quinto do estado com maior extensão de terra). Assim, buscou-se abordar o artesanato que emerge neste território, carregado de valores ancestrais e simbólicos marcantes no contexto das práticas sociais.

Figura 1: Mapa de localização da área de estudo



Fonte: FONTOURA, M. da S. (Org.).

Encontrado na região do pampa gaúcho, o artesanato em lã produzido pelo protagonismo das artesãs da comunidade *Mãos na lã*, que se localiza na área rural do município de São Gabriel/RS – Distrito de Catuçaba –, está intrinsecamente ligado à tradição e, assim, carrega a historicidade do sujeito deste território. Para tanto, faz-se importante destacar considerações acerca do pampa que além de ser geográfico, pelo fato de estar inserido no arranjo territorial da América Latina, abrangendo o imenso território que vai desde a Costa Atlântica até o paredão da Cordilheira Meridional, avançando por terras do Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, do Uruguai e Argentina –, caracteriza-se sobretudo pela simbologia, já que – sobre esta estrutura espacial – os indivíduos efetivaram aspectos e relações histórico-culturais, além da produção de seus alimentos e, neste processo, dá-se a constituição dos saberes acerca da vida no campo. Além disso, tal artesanato representa os elementos simbólicos cuja historicidade traduz/revela o modo de vida e os saberes-fazeres tradicionais repassados de geração a geração a partir do processo de produção de peças em lã como: ponchos, palas, xergões, pelegos, cobertores, acessórios, dentre outros artefatos fortemente enraizados na cultura do sujeito do pampa. Neste sentido, Canclini (1983) sinaliza que são objetos, técnicas de produção e desenhos enraizados na própria história das famílias que criam os artigos.

Durante atividade empírica experienciada no segundo semestre de 2017, realizou-se uma visita junto à comunidade de artesãs *Mãos na lã*, que é composta, atualmente, por um pequeno grupo mulheres que se reúne semanalmente a fim de produzir artefatos em lã. Verificou-se que o tecer dos artesanatos dá-se de maneira tradicional, por meio de uma estrutura que possui: teares, fuso, roca, carda. Além disso, ressalta-se que a matéria-prima – lã – é advinda, também, da própria ovinocultura das famílias das artesãs, sendo todo o processo, desde a lavagem, que outrora fora realizada e, no presente, o tingimento natural, o fio, feito por tais artesãs. Dessa maneira, a manualidade das artífices em lã corresponde a um saber representativo da identidade simbólica do gaúcho, o qual expressa os costumes e as peculiaridades que emergem do território do pampa. Assim, o artesanato oriundo da área rural do município de São Gabriel/RS – do pampa gaúcho – possui um significado singular às artesãs que o produzem, demonstrando a identidade territorial do

sujeito do campo, haja vista os aspectos históricos e culturais tecidos no fazer de cada peça, consoante expressado na Figura 2.

Figura 2: Pala feminino produzido pelas artesãs *Mãos na lã*



Fonte: pesquisa empírica realizada em 2017, São Gabriel/RS.

Neste sentido, Haesbaert (1999) acena às “identidades territoriais”, tendo em vista os elementos que constituem as relações interpessoais entre os indivíduos e os grupos sociais em um dado espaço, um território. O autor sinaliza que

toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Para o autor, o território pode ser concebido partindo-se de múltiplas relações de poder no que concerne tais relações tanto no campo material quanto no simbólico. Para isto, Haesbaert (2004) afirma ser a territorialidade mais ampla que o território, pois este é referência sempre a uma base material, concreta, enquanto que a territorialidade pode ser a dimensão simbólica, o referencial territorial para a construção de um território, que não obrigatoriamente existe de forma concreta, constituindo, assim, a identidade territorial.

Por sua vez, ressalta-se a importância do território no que tange à forma de relacionamento das artesãs *Mãos na lã* com o pampa gaúcho,

uma vez que o artesanato tecido por elas desvela os elementos simbólicos constitutivos da identidade territorial que emerge do pampa e enfatiza o tradicional, haja vista a produção artesanal cuja cultura e significações identitárias estão postas – simbolicamente – através do modo de vida do sujeito do campo, no caso desta proposta de estudo, as artesãs rurais, seu modo de vida e sua relação com o território do pampa gaúcho.

Vale salientar que a comunidade *Mãos na lã* recebe apoio da Emater (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), realizado por meio do trabalho dos extensionistas rurais, os quais realizam reuniões com as artesãs, disponibilizando espaços-tempos de encontros a fim de fortalecer o vínculo entre as mulheres do campo e suas relações interpessoais, até mesmo porque o modo de vida da mulher rural remete, muitas vezes, ao isolamento. Além disso, são realizados cursos de capacitação e aperfeiçoamento, possibilitando o crescimento pessoal e coletivo deste grupo em estudo. Sendo assim, este incentivo fica evidenciado na argumentação da extensionista da Emater:

É um trabalho que exige bastante e gostar. Não tem retorno imediato. Me identifiquei com o artesanato em lã e trouxe muitos cursos para elas. A mulher rural lida também no cercado, ela tem uma dupla ou tripla jornada, então sair de casa é muito difícil (Entrevistada – Extensionista da Emater – Polo São Gabriel/RS).

Tais dinâmicas demonstram-se ações positivas ao se considerar a visibilidade e o fortalecimento que são consecutivos desses procedimentos, logo, desses encontros e cursos. Para tanto, as artesãs da *Mãos na lã* exercem o papel de protagonistas no que concerne à produção do artesanato em lã que desempenham. Assim, é fundamental que elas compreendam e, por conseguinte, percebam o significado do seu trabalho, apropriando-se do sistema simbólico das suas criações (CANCLINI, 1983).

Neste sentido, o tecer das artesãs constitui-se, sobretudo, no envolvimento destas com o saber-fazer tradicional, que remete à memória, repassado de geração a geração, mas também no que concerne ao olhar humanizado e traduzido no cuidar atento que cada uma possui para com a outra, o que é permeado pelo modo de vida da mulher rural, contribuindo significativamente para a consolidação dos laços de parceria existentes entre estas artífices e, conseqüentemente, desvelado no sa-

ber-fazer da produção artesanal. Assim, as artesãs *Mãos na lã*, à medida que vão tecendo tradição, tecem seus sonhos e suas perspectivas de futuro expressadas nos pequenos detalhes acurados em suas peças artesanalmente produzidas, consoante demonstrado na Figura 3.

Figura 3: O tear e a relação da artesã com a lã, o artesanato



Fonte: Pesquisa empírica realizada em 2017, São Gabriel/RS.

A longa distância entre a moradia das artesãs e, ainda, do centro urbano não demonstrou ser empecilho para a efetivação da comunidade *Mãos na lã*, tampouco no que tange ao processo de produção dos artefatos, uma vez que tais artesãs articularam-se e conquistaram seu espaço de produção (Figura 4), a fim de efetivar o fazer dos artesanatos e, assim, garantir a produção artesanal da comunidade. Desse modo, é importante salientar que tal produção contribui significativamente para a consolidação econômica enquanto fonte de renda destas e, consequentemente, de suas famílias, além de contribuir para a emancipação destas mulheres.

Figura 4: Espaço de encontro das artesãs e produção dos artesanatos em lã



Fonte: pesquisa empírica realizada em 2017, São Gabriel/RS.

No que diz respeito à coletividade do trabalho exercido pelas artesãs, Tedesco (2013) enfatiza que, inicialmente, o artesanato no espaço rural compreendia linearidades interligadas da vida em comunidade e, também, estabelecia as relações de vizinhança e parentesco, haja vista, sobretudo, “a mão de obra, do intercâmbio técnico e de razões simbólicas em torno do saber, prestígio e reconhecimento” (TEDESCO, 2013, p. 114). Portanto, o fato de o artesanato ser produzido no ambiente familiar, como também em pequena comunidade, contribui para que o processo artesanal seja transmitido por gerações e mantido na memória enquanto símbolo identitário do território do pampa, no caso das artesãs em lã da área rural do município de São Gabriel/RS. Assim, é atribuído – no tecer dos artefatos – um simbolismo cujo acionamento do imaginário das pessoas transporta os sentidos do passado para o tempo presente, em que novos vieses e significados podem lhe ser atribuídos (TEDESCO, 2013) e, dessa forma, registrados na memória, repassados de geração a geração.

Considerações parciais

As percepções semânticas do termo pampa constituíram-se para designar um território plano com pastagem ou para expressar o significado de campo ou campanha. Para tanto, nota-se que tais percepções, como também aspectos relacionados à climatologia, acarretaram necessidades do sujeito deste território e, conseqüentemente, no desenvolvimento do artesanato em lã, tendo como base as atividades de pecuária extensiva desenvolvidas pelos gaúchos nesta estrutura geográfica, bem como as questões climáticas e a própria fecundidade de matéria-prima.

Sendo assim, no decorrer do desenvolvimento desta proposta de investigação, compreendeu-se que o pampa, além de ser geográfico, por encontrar-se inserido no arranjo territorial da América do Sul e abranger o vasto território que vai desde a Costa Atlântica até o paredão da Cordilheira Meridional, passando por terras do Brasil, no Estado do Rio Grande do Sul, do Uruguai e da Argentina, caracteriza-se sobretudo por ser simbólico, já que – sobre esta estrutura espacial – os homens desenvolveram aspectos e relações histórico-culturais, além da produção de seus alimentos e, neste processo, constituem saberes acerca do modo de vida no campo. Dessa maneira, destaca-se que estas práticas os subjetivam em suas existências, entrelaçando elementos de cunhos materiais, a destacar o artesanato em lã e, por conseguinte, questões imateriais as quais perpassam gerações, atravessando sentidos que garantem a continuidade destes saberes-fazer.

Vale ressaltar que o aparato teórico estudado no desenvolvimento deste trabalho o qual possibilitou a promoção de discussões e reflexões realizadas tomaram como base as referências de autores Raffestin, Canciani, Santos, Tedesco, dentre outros de tamanha relevância para a consolidação desta proposta de estudo. E, ainda, o quão importante demonstram-se as atividades empíricas realizadas na área rural do município de São Gabriel/RS, junto às artesãs da comunidade *Mãos na lã*, as quais possibilitaram vivências imensamente valiosas e gratificantes, uma vez que se experienciou o modo de vida das mulheres rurais, seus sentires e seus fazeres e, também, o tecer artesanal.

No que tange ao protagonismo das artesãs da comunidade *Mãos na lã*, percebeu-se que as relações identitárias estabelecidas junto ao território do pampa são reveladas no tecer de cada peça artesanal, haja vista o saber-fazer tradicional, que remete à memória e, assim, permanece vivo sendo repassado entre muitas gerações. Além disso, o processo de produção do artesanato em lã constitui-se enquanto ferramenta de fortalecimento da mulher rural, dando possibilidades de estreitamento de laços entre estas artesãs e, ainda, promovendo a inserção social, pois esta atividade também se efetiva enquanto melhoria de renda destas mulheres e, por sua vez, das suas famílias. Assim, o artesanato em lã revela, por meio da manualidade destas artífices rurais, um saber que representa a identidade territorial e simbólica do gaúcho, expressando os costumes e as peculiaridades que emergem do território do pampa e que, sobretudo, tece tradição.

Referências

- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 2017.
- CANCLINI, N. G. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 169-190.
- RAFFESTIN, Claude. **Por um Geografia do Poder**. 1993. Disponível em: <http://www.univale.br/cursos/tipos/pos-graduacao_strictu_sensu/mestrado_em_gestao_integrada_do_territorio/_downloads/por_uma_geografia_do_poder-claude_raffestin.pdf>. Acesso em: 2017.
- SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- TEDESCO, J. C. **O futuro do passado: etnicidade, comércio e vida rural: tradições culturais em rotas turísticas**. Porto Alegre: Editora Letra e Vida, 2013.

“Não vou sair do assentamento pra poder ir pra escola”: a luta do Madre Terra por educação formal

Tânia Mara De Bastiani

Considerações iniciais

No início de 2014, quando defendi a dissertação “Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS”, acreditava que a questão da educação formal no local pesquisado estava resolvida. Afinal, eu mesma participei de algumas manifestações pela construção do módulo escolar dentro do assentamento. Além disso, o fato de não somente vê-lo em pé, mas ainda preenchido com mobília e materiais didáticos que haviam chegado, me convenceu de que aquele momento era o fim de um capítulo e o início de outro, ou melhor, que a partir de então tudo que os assentados almejavam diante de “sua” instituição de ensino começaria a ser cumprido. Além do mais, bem pretensiosamente, acreditei que havia feito a minha parte, seja participando dos atos que abordo neste artigo, seja pela minha dissertação que apresenta o contexto educacional enfrentado pelas crianças e pelos adolescentes antes da construção da escola no Madre Terra e as expectativas das mães e pelos pais do assentamento diante de uma instituição educacional que julgavam que deveria ser diferente da que era frequentada por seus filhos. Satisfeita com o que havia feito até então, defendi a dissertação. Dali em diante era aguardar e torcer para que o módulo escolar cumprisse tudo que seus beneficiários esperavam dele, principalmente, a expectativa dos pais para que seus filhos permanecessem no campo, já que almejavam que os conteúdos da “sua” escola fossem contextualizados

com o meio rural e viam nisso uma possibilidade de que os filhos, assim como eles, continuassem naquele espaço.

Se a construção da escola dentro do Madre Terra alcançou as expectativas das mães e dos pais, é algo que no agora não posso responder, visto que exigiria o retorno ao assentamento e pesquisa elaborada, algo que ainda pretendo realizar no futuro. Entretanto, se retorno ao assunto da luta por educação formal, neste início de 2018, é porque obtive um engano, ou seja, a questão não está encerrada e resolvida conforme imaginei quando conclui a dissertação. Além do problema da falta de transporte escolar enfrentado neste momento (final de março de 2018), desde o início do funcionamento do módulo escolar, batizado pela comunidade do Madre Terra como “Semente Libertária”, em 2014, houve duas tentativas de fechá-lo, contrariando, assim, todas as expectativas geradas com ele que, por sua vez, são representadas na fala de uma mãe, Fátima (nome fictício), durante a realização da pesquisa:

[...] a escola ficando aqui vai ser muito bom, se ela for até o nono ano, depois pode-se brigar para vir o ensino médio, [...] porque não pode amanhã ou depois vir um curso técnico para cá? voltado pro que a gente quer? aqui teria que ter, até para segurar essa gurizada tudo aí [...] senão vão tudo embora, conforme vão terminando e fechando um ciclo aqui vão acabar indo embora (FÁTIMA, 2013).

Não só para essa mãe, mas para os demais pais com quem dialoguei, a emoção e a satisfação com a “nossa escola” era visível nos rostos de cada assentado. A fala da mãe acima é representativa do que a instituição educacional significa para eles, entre outros valores, para a permanência dos jovens no campo. Entretanto, o que mudou de 2013 para cá? Por que algo tão almejado e conquistado com muita luta pelos assentados por duas vezes correu o risco de ser fechado? Ou seja, contrariando as expectativas do depoimento da mãe de ampliação da escola com ensino médio e técnico, como é possível explicar as tentativas de fechá-la? Imediatamente, não consigo responder a todas estas questões. Entretanto, escrevo na intenção de lembrar, rememorar, recordar, registrar, enfim [...] não sei qual seria a melhor ou quais seriam as melhores palavras, as lutas pelo ensino formal desde a consolidação do Madre Terra em 2009 até o momento. Além de trechos de entrevistas realizadas, farei o relato de dois atos em que participei em 2013 e, portanto, são dotados

de uma riqueza maior de detalhes. A partir de 2014, entretanto, por ter me afastado geograficamente do assentamento pesquisado, o relato sobre a continuação da história da escola e duas tentativas de fechá-la, juntamente com a resistência a tal fato, está baseado em notícias obtidas em contatos por meio de redes sociais com alguns de seus moradores, além de leitura de algumas reportagens sobre o assunto.

Hoje, não gostaria de estar escrevendo esse artigo, mas, sim, outro, talvez algum com o título “Escola do assentamento Madre Terra contribui para a permanência dos jovens no campo”, ou “Escola ‘Semente Libertária’ constrói conhecimentos para a transformação social”. Entretanto, escrever sobre o histórico de luta para a continuidade da existência de ensino formal no Madre Terra é o mais urgente. Acredito, sem menos pretensão do que a escrita da dissertação, que novamente estou fazendo minha parte, já que esse artigo será lido por muitas pessoas de São Gabriel que, se diretamente não podem fazer algo para impedir o fechamento da escola, ao menos solidarizem-se com a causa de seus vizinhos assentados, caso tentem fechá-la novamente.

A luta pela construção de uma escola no Madre Terra

O Madre Terra, ex-fazenda Santa Rita, consolidou-se em 2009. Desde então, os educandos passam a frequentar a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ernesto Annoni. Porém, no final do ano de surgimento do assentamento e início de 2010, Alcir (nome fictício), ex-morador do local, na época representante da região quanto aos assuntos educacionais, passou a participar de reuniões com a Secretaria de Educação, e surge na comunidade do Madre Terra a ideia de ter uma escola “sua”. Isso se daria através de projeto que possibilitava escolas nos assentamentos e, para tanto, havia um lote destinado para a construção da instituição¹. Então, a fim de ajudar a concretizar o seu funcionamento, Fátima (nome fictício) afirma que, no ano de 2010, fez

¹ Esse lote não é o mesmo onde foi construído o atual módulo escolar, atrás da sede do Madre Terra. O lote que era destinado à escola em 2010, após a readaptação territorial do assentamento, deixou de existir.

[...] todo o levantamento dos alunos aqui de dentro, dos alunos que estudavam na Annoni, dos alunos que iriam estudar no próximo ano e de todas as crianças de 0 até a idade escolar que tinham aqui dentro (FÁTIMA, 2013).

No início, para a consolidação da escola, segundo Alcir,

[...] surgiram várias propostas, inclusive a de uma escola técnica de ensino fundamental e médio que nos proporcionasse avançar nas tecnologias orgânicas, visto que o assentamento possui enorme área para a produção de arroz. No entanto, esbarramos em questões técnicas como demanda real de educandos, entre outras coisas. Cheguei a participar de algumas reuniões de articulação e a definição do caráter da escola foi se definindo na medida em que a demanda real para uma escola de ensino médio foi se tornando incompatível. [...] o que foi sendo dito pela SEDUC é que num primeiro momento seria instalada uma escola para séries iniciais, compatível com a demanda do assentamento, posteriormente deveriam ser feitas outras lutas e solicitações para a ampliação da escola e um possível ensino fundamental. Enfim, permaneceu um cenário de lutas necessárias para que a escola se efetivasse nos moldes que queríamos. O elemento técnico se sobrepôs ao político (ALCIR, 2013).

No entanto, apesar do esforço e da participação da comunidade assentada, a escola tão desejada e necessária não saiu em 2010, e os educandos continuaram estudando na Annoni. Para chegar até lá, as crianças e os adolescentes do Madre Terra contavam com o serviço municipal de transporte escolar. Ele começava a passar nas casas às 5:30 da manhã e chegava à Annoni às 8:00, sendo que alguns tinham que percorrer até 7km para chegar até a estrada principal a fim de embarcarem no ônibus, pois, com as precárias condições das estradas, ele não conseguia se aproximar de algumas residências. O ônibus saía da Annoni rumo ao assentamento às 16:15 e chegava em torno de 18:45. Eram em média 5 horas diárias dentro de transporte. Pelas dificuldades de acesso para se chegar até a Annoni, esta optou por organizar seu tempo em dias alternados e em período integral: as turmas do 1º ao 5º ano, chamado de “currículo”, eram atendidas nas terças, quintas e sábados; e as do 6º ao 9º ano, chamado de “área”, nas segundas, quartas e sextas. As aulas iniciavam às 8:00 da manhã e terminam às 12:00, sem fazer intervalo, reiniciando às 12:45 da tarde até as 16:15, destinando alguns minutos para o intervalo².

² No parágrafo, utilizei os verbos no passado, pois foi a realidade que presenciei em 2013 quando estive na escola, não sei dizer se a organização escolar continua a mesma ou se foi alterada.

O debate da construção de uma escola dentro do assentamento foi retomado somente no ano de 2012 com a proposta de construção de 3 (três) módulos nos assentamentos Itaguaçu, Cristo Rei e Madre Terra, através da extensão da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas³, pertencente a 19ª Coordenadoria Regional de Educação (19ª CRE) localizada em Santana do Livramento/RS. Em meio a muitas reuniões, ocorreram, em 2013, alguns atos no centro urbano da cidade de São Gabriel, a fim de impulsionar a resolução de problemas enfrentados, entre os quais, a construção dos módulos escolares. Abaixo descrevo dois desses atos que, por sua vez, não foram os únicos que aconteceram, mas foram escolhidos porque tive a oportunidade de estar presente.

Ato 09/04/2013

Era madrugada do dia 09 de abril de 2013 quando dois ônibus de Santa Maria/RS, financiados por sindicatos locais, saíram do centro da cidade rumo ao assentamento Madre Terra. Em um deles estavam alguns estudantes, entre eles eu, e integrantes de sindicatos e movimentos sociais, enquanto o outro seguiu sem passageiros. No ônibus com passageiros estava um dos moradores do local de destino, que foi orientando ao motorista sobre o caminho a tomar e, após umas três horas de viagem, chegamos à sede do assentamento. Nesse local, muitas famílias formadas por adultos, adolescentes e crianças aguardavam com suas bandeiras o transporte que nos levaria até a área urbana de São Gabriel/RS para o ato combinado. Para tanto, o ônibus saiu da sede e demorou mais umas três horas para chegar até a Promotoria de Justiça da “Terra dos Marechais”. No trajeto, algumas canções de protesto e gritos de ordem foram ensaiados e houve a leitura da “Carta Denúncia” das famílias do Madre Terra (Ilustração 1) que, mais tarde, foi entregue às “autoridades” e à comunidade urbana gabrielse.

³ Na dissertação, abordei versões diferentes sobre o surgimento da ideia de construção dos módulos escolares nos 3 (três) assentamentos de São Gabriel/RS: 1. Relato representando o MST, através de comunicação com um ex-assentado do Madre Terra, Alcir (nome fictício) e com uma assentada do Conquista do Caiboaté, Janaina (nome fictício), via e-mail; 2. Relato da 19ª CRE através de texto também recebido via e-mail; 3. Relato do até então promotor da promotoria de justiça especializada de São Gabriel/RS, Fernando Andrade Alves, com quem conversei pessoalmente.

Ilustração 1: “Carta Denúncia” das famílias do assentamento Madre Terra, em São Gabriel/RS, entregue no ato do dia 09 de abril

Quatro anos sem água, luz, estrada, educação, saúde, habitação...

Nós, as famílias do assentamento Madre Terra, regional de São Gabriel do MST/RS, vimos por meio deste documento nos manifestar sobre a situação de extrema precariedade e abandono a que estamos submetidas há quase quatro anos, tendo presente que não somos um caso isolado, mas, sim, produto de uma política nacional de favorecimento ao agronegócio em detrimento aos direitos humanos, à biodiversidade e a todos os modos de vida e culturas tradicionais.

Depois de resistirmos a longos períodos acampadas e termos feito parte de históricas jornadas de luta pela terra no RS, como as ocupações da Southall em São Gabriel, e da fazenda Guerra em Coqueiros do Sul; depois de termos lutado contra toda a brutalidade do assassino governo Yeda associado ao agronegócio e de estarmos juntos e na linha de frente em inúmeras outras jornadas e lutas de trabalhadores no campo e na cidade durante quase dez anos, nós, as oitenta e sete famílias assentadas em julho de 2009, vivemos, apesar de “assentadas”, enfrentando uma série de dificuldades que partem do descaso do governo federal e de seus apoiadores em realizar uma reforma agrária que realmente ofereça as condições para nossas famílias sobreviverem do próprio trabalho e com dignidade no campo.

Fomos jogadas num projeto de assentamento a 80 km da cidade, sem nenhuma estrutura, sem água, sem luz, sem nenhum auxílio médico, sem estradas, e aqui fomos esquecidas. Dependemos por longo período da humilhante e degradante cesta básica do INCRA que, por vezes, conteve até leite em pó podre, para sustentarmos nossos filhos.

Auxílio médico-hospitalar dentro do assentamento nunca soubemos o que é isso. Não existe nenhum tipo de acompanhamento nesse sentido e transporte em casos de urgência só a solidariedade interna pode resolver. Porém, num temporal de dezembro passado, um companheiro atingido na cabeça por uma tábua esperou sangrando por 7hs seguidas para que, levado jorrando sangue na carroceria de uma camionete, pudesse chegar próximo a uma ambulância do SAMU. Este companheiro só saiu do coma em março e, mesmo perdendo parte dos movimentos, teve alta, voltando ao assentamento onde através de um mutirão foi construído, enfim, seu primeiro galpão de madeira. Foi por esta madeira, por uma destas tábuas que foi atingido no temporal de dezembro, pois estas tábuas demoraram mais de 3 anos para chegarem e, escassas como são, talvez não darão para o assoalho. Sofrerá assim esse companheiro e sua família como todas as outras mais um rigoroso inverno pampiano sem condições mínimas de moradia.

Sem água encanada temos que torcer para não parar de chover. Na seca do ano passado, tivemos que cavar buracos nos campos para podermos matar a sede de nossas famílias, ou então procurar a longas distâncias sangas e barragens, compartilhando da mesma água com todos os tipos de animais. Os funcionários do INCRA, que não aparecem de forma frequente porque são pouquíssimos para atender toda a região, simplesmente tiveram que assistir a isso sem recursos para mudar as coisas.

Em relação à educação, depois de muita promessa e enrolação do Governo Estadual e Municipal, sem escola e sem estradas internas, nossas crianças da primeira à oitava série chegam a ter que acordar às 3:30 da manhã para pegar um ônibus caindo aos pedaços às 6:00, na área central do assentamento, e viajar mais duas horas num percurso de quase 30 km para chegar à escola mais próxima. A dureza é tanta que as aulas são em turno integral e a cada dois dias, quando não chove. Nesse contexto de precariedade total, criam-se todas as condições para que nenhum jovem permaneça no campo.

Sem as estradas internas, também fica inviabilizada a produção, pois é impossível transportar cargas, incluindo o leite, que é objetivo da maioria dos assentados produzirem aqui, mas que só fica em sonho porque para piorar, a energia elétrica fundamental para essa linha de produção existe somente em projetos que nunca saem do papel ou em discursos de um Luz para Todos, que no campo não chega a “todos”. Ainda que tivéssemos as estradas e a energia indispensáveis, com quatro anos de assentamento ainda não acessamos nem um terço dos minguados créditos que deveríamos receber para minimamente investir na produção.

Diante disso tudo, temos a plena certeza de que para o agronegócio, para o latifúndio e para todos os peixes grandes da agricultura isso não funciona assim, pois somente em 2012 o Governo Federal destinou aproximadamente 100 bilhões de reais para empresários e latifundiários comprarem máquinas, sementes transgênicas e venenos de empresas multinacionais e, assim, seguir poluindo e concentrando a terra. Sabemos que a situação desumana em que vivemos também é fruto de uma estratégia que há tempos abandonou o enfrentamento, a pressão, e passou a privilegiar as lutas de gabinete, deixando de lado a organização de base e apostando todas as fichas nas estruturas de poder. Uma estratégia que conseguiu entrar em território inimigo, mas que, pela dinâmica interna desse tipo de acionar, logo passou a confundir-se com o inimigo ajudando-o a gerir a miséria em boa parte das áreas de reforma agrária.

É por tudo isso que resolvemos transformar nossa indignação em luta e organização. E, para isso, pedir a solidariedade aos que lutam, militância, outros movimentos sociais, sindicatos, entidades de base, e aos apoiadores da luta pela terra contra o agronegócio, para arrancarmos nossas conquistas e mostrar para

os oprimidos e explorados que nossos direitos só a LUTA faz valer. Pois, se antigamente o Estado usou cassetetes, bombas de gás lacrimogêneo, métodos de tortura, balas de borracha e de estanho para nos desmobilizar, hoje ele usa métodos mais sutis, mas não menos eficazes como o abandono, a burocracia, o engessamento, a cooptação de dirigentes e o isolamento. E é justamente para sair dessa situação que procuramos aos que lutam, pois, sabemos que é só entre esses que encontraremos companheiros.

Coordenação dos grupos de famílias do assentamento MADRE TERRA.

Grupo de Mulheres do assentamento MADRE TERRA.

Coletivo de Juventude do assentamento MADRE TERRA.

Fonte: <<http://coletivocatarse.com.br/home/fomos-jogadas-num-projeto-de-assentamento-e-esquecidas/>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

Chegando à Promotoria de Justiça, fomos recebidos por alguns assentados que haviam ido antes para organizar a infraestrutura, tal como um carro de som estacionado na rua em frente ao portão de entrada do prédio. No local, as bandeiras e faixas foram abertas e colocadas nas grades que o protegem. Durante o ato, uma das participantes foi propositalmente acorrentada, junto com seu filho de cinco meses no portão do prédio, impossibilitando a entrada e a saída de pessoas. Alguns policiais do Batalhão de Operações Especiais (BOE) da Brigada Militar, que rapidamente chegaram ao local, observaram tudo do outro lado da rua. Em meio a isso, o carro de som tocava canções que eram acompanhadas pelos batuques trazidos e por algumas palavras de ordem gritadas. Algum tempo depois, um homem de terno preto aproximou-se da manifestação, era Fernando Andrade Alves, promotor de justiça de São Gabriel/RS. Ele anunciou que interrompeu uma reunião para vir conversar conosco e disse que poderia receber um grupo de dez pessoas para ouvir as reivindicações. Não levou muitos minutos e um grupo formado por mulheres, muitas mães acompanhadas de seus filhos, seguiu o promotor para uma conversa. Do lado de fora, as bandeiras e faixas continuaram estendidas, e seguimos a cantar e gritar palavras de ordem.

Algum tempo depois, o grupo de mulheres saiu porta afora e ficamos em frente ao prédio decidindo se aquele era o melhor lugar para conversar. Naquele momento, um dos policiais aproximou-se e pediu para que as mães tirassem as crianças do sol, caso contrário ele chama-

ria o Conselho Tutelar. Ele foi, imediatamente, retrucado por algumas mães que afirmaram que pior do que aquela situação é a que enfrentam diariamente no assentamento e que o Conselho Tutelar deveria ir até suas residências para ver a realidade precária ocasionada pela falta de estrutura. O policial recebeu a “Carta Denúncia” e quis saber da modalidade da manifestação, e, sobre isto, um dos participantes afirmou que “o protesto era pacífico”. Após esse episódio, sentamos embaixo de uma árvore, ao lado da Promotoria de Justiça, para comer pão com margarina e mortadela, pois já era hora do almoço, e para fazer os repasses do que havia sido conversado. Na reunião, o promotor comprometeu-se a visitar o Madre Terra em breve, o que de fato ocorreu na semana seguinte. Isso trouxe avanço no transporte dos educandos até a Annoni, pois, segundo uma mãe, “antes da luta para chegar até a escola os alunos deveriam se reunir na sede do assentamento, sendo que alguns tinham que caminhar até sete quilômetros para chegar até o local. Após a luta, o ônibus busca os alunos em suas residências”.

Após almoçarmos, seguimos em marcha até a prefeitura, o que despertou muitos olhares dos que a presenciavam. No trajeto, de um pouco mais que 2km, entregamos às pessoas a “Carta Denúncia” da situação precária do Madre Terra. Na prefeitura, o mesmo grupo que falou com o promotor foi recebido pelo prefeito da cidade, Roque Montagner, do Partido dos Trabalhadores (PT). No entanto, do poder executivo conseguiu-se apenas a promessa da formação de uma comissão que ficou de avaliar as condições da estrada que leva ao assentamento. Após isso, rumamos até o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde apenas encontramos a secretária que recebeu as reivindicações.

Após uma manhã e parte da tarde de manifestações, os rostos pareciam cansados, já que o sol e o calor eram intensos naquele dia, mas ainda era preciso aproveitar a ida até a área urbana para resolver e comprar algumas “coisas”, e assim fizeram alguns assentados, enquanto outros manifestantes, incluindo eu, esperamos na praça da cidade, lanchando e conversando. Já passava das 18:00 quando o ônibus saiu da cidade rumo ao Madre Terra e, posteriormente, ao local de onde havia saído ainda de madrugada, Santa Maria/RS.

Ato 21/08/2013

Dia 21 agosto de 2009, ocorreu o assassinato, através de um tiro pelas costas, de Elton Brum, um dos integrantes do MST, pela polícia militar na antiga Fazenda Southall em São Gabriel/RS. Por esse motivo, mais uma vez a madrugada de Santa Maria/RS viu pessoas se aglutinarem para sair rumo ao Madre Terra e, posteriormente, até a área urbana de São Gabriel/RS para, ao mesmo tempo, resgatar a memória do ocorrido no intuito de que nunca mais se repita e reivindicar pela falta de infraestrutura dos assentamentos da “Terra dos Marechais”. 3 horas depois, o ônibus, mais uma vez financiado por sindicatos de Santa Maria/RS, chegou ao Madre Terra e, após ser lotado por seus moradores, tomou o rumo da “cidade”. Chegando lá, a primeira parada foi na Promotoria de Justiça de São Gabriel/RS. Nesse local, assentados do Cristo Rei esperavam, e não demorou muito para o promotor de justiça, Fernando Andrades Alves, nos recepcionar. Ele recebeu, mais uma vez, a “Carta Denúncia”, a mesma entregue na luta ocorrida 9 de abril, e a pauta de reivindicações (Ilustração 2), e conversou conosco.

Ilustração 2: Pauta de reivindicações utilizada no ato de 21 de agosto de 2013

PAUTA DE REIVINDICAÇÕES ASSENTADOS NO MADRE TERRA E CRISTO REI
<ul style="list-style-type: none">– Finalização das obras de construção dos módulos escolares nos assentamentos e início das aulas ainda neste semestre. Assim como a garantia de que os módulos sejam administrados e a educação gerida pela rede estadual de educação.– Transporte escolar interno imediato para as crianças assentadas.– Construção emergencial das estradas internas dos assentamentos pelo Governo do Estado. A estrada é fundamental para o escoamento da produção e o transporte escolar.– Imediata retomada do crédito Fomento Duplo para a maioria das famílias do assentamento Madre Terra (sendo que apenas 20 foram autorizadas a acessá-lo).– Devida cobrança, pelas forças públicas, à empresa AES SUL para efetivação da instalação e construção da rede de LUZ nos assentamentos.

– Agilização da burocracia para a efetivação da instalação da REDE de ÁGUA através do programa ÁGUA PARA TODOS.

FAMÍLIAS ASSENTADAS NO MADRE TERRA

FAMÍLIAS ASSENTADAS NO CRISTO REI

São Gabriel – 21 de agosto de 2013

Fonte: <<http://www.revistaovies.com/mais/2013/08/quatro-anos-sem-agua-luz-estrada-educacao-saude-habitacao/>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

Na reunião ocorrida a céu aberto, os assentados citaram suas reclamações, entre elas: o fim dos prazos que haviam sido dados para a resolução da infraestrutura dos assentamentos, como, por exemplo, o fim do prazo para a construção da escola, finalizado um dia antes (dia 20), sendo que os educandos não haviam sido transferidos, além do fato de algumas crianças e alguns adolescentes do Madre Terra ainda terem que acordar muito cedo e caminhar grandes distâncias, pois o combinado era o ônibus passar em todas as residências, decisão após a luta do dia 9 de abril, o que não estaria sendo cumprido, visto que a péssima condição das estradas não permitia que o ônibus entrasse em determinados caminhos do assentamento. Além disso, foi questionado o porquê dos micro-ônibus tracionados adquiridos pela prefeitura ainda não estarem sendo utilizados, fazendo com que as crianças e os adolescentes, além de ter que caminhar para entrar no transporte escolar, utilizassem um ônibus de péssima qualidade da empresa privada Mazzardo. Diante das reclamações, o promotor disse que entraria em contato com o prefeito ainda naquele dia para tratar das seguintes questões: 1. A qualidade dos ônibus da empresa Mazzardo; 2. A utilização dos micro-ônibus tracionados; 3. O fato do ônibus não chegar a todas as residências. Ele solicitou o número de telefone de dois assentados para retornar quando tivesse uma resposta.

Já passava do meio dia quando resolvemos fazer um lanche na sombra ao lado da Promotoria de Justiça. Em alguns minutos, o promotor se aproximou dizendo que havia telefonado ao prefeito e que as seguintes soluções foram encaminhadas: dia 26/08/2013 máquinas arru-mariam as estradas do Madre Terra para que o ônibus pudesse entrar em todos os acessos, e que dia 3/09/2013 ocorreria uma reunião na sede para falar sobre a demarcação dos lotes.

Após o lanche, fomos em marcha até O INCRA de São Gabriel/RS onde adentramos o prédio e o cobrimos com faixas. Lá, fomos recebidos pelo superintendente do órgão, Carlos Lied, a quem a pauta de reivindicações foi entregue, e ele deu algumas explicações sobre cada uma delas. Após isso, alguns assentados aproveitaram a ida até a cidade para fazer compras em um mercado central e, logo após o ônibus tomou, novamente, a estrada de chão para levá-los até o Madre Terra e, posteriormente, seguir até Santa Maria/RS.

Como já destaquei, os atos descritos acima não foram os únicos que ocorreram, mas foram descritos para representar que a escola no Madre Terra não surgiu apenas da boa vontade de pessoas externas ao assentamento, mas, se foi construída, teve, sim, a colaboração e o impulso dos maiores interessados por ela, seus moradores. Portanto, foi em um contexto de luta que os assentados, não somente do Madre Terra, mas também do Itaguaçu e Cristo Rei, puderam finalmente iniciar o ano letivo de 2014, matricular seus filhos em módulos escolares, que são extensão da Escola Ataliba, mas que estão localizados dentro de seus territórios, ou seja, conquistaram escolas para chamarem de “suas”.

A luta pela continuidade da escola “Semente Libertária”

Após muitas ações para a construção da escola dentro do assentamento Madre Terra, hoje a luta toma outro sentido, ou seja, a continuidade e, portanto, o não fechamento da escola batizada pela comunidade de “Semente Libertária”.

Em 2015, houve a primeira tentativa de fechá-la. Na ocasião, ela contava com dezessete educandos matriculados, entretanto, faltando uma semana para o início das aulas, chegou a informação até o Madre Terra de que o módulo escolar não seria mais vinculado à Escola Ataliba e deixaria de atender aos educandos, possibilidade não cogitada pela comunidade que tanto lutou pela garantia ao direito à educação de seus filhos. Após denunciarem o caso ao Ministério Público Estadual (MPE) e como forma de resistência à decisão ocorrida sem diálogo, os assentados organizaram-se para garantir a continuidade do Ensino Formal de seus filhos. Assim, às 8:00 do dia 26 de fevereiro daquele ano, mesmo sem professores e funcionários do Estado, a comunidade assentada, com

o auxílio de militantes externos, deu início às aulas com as crianças e os adolescentes da localidade e, até que a questão fosse resolvida, o que levou uma semana, garantiu-se merenda (café da manhã e almoço), além de oficinas artísticas. A ação comunitária intencionou pressionar o poder público e demonstrou o quanto estava disposta a continuar a luta pelo acesso à educação.

Passados dois anos do episódio acima descrito, novamente a escola sofre uma tentativa de ser fechada. Faltando poucas semanas do início do calendário letivo, dia 10 de fevereiro de 2017, a 19ª CRE comunicou às famílias do Madre Terra sua decisão de fechar o módulo escolar e realocar as crianças e adolescentes em instituições municipais do interior de São Gabriel/RS. Isto significaria o retorno às condições existentes antes de 2014. Tentando evitar esta situação, as famílias assentadas encaminharam uma denúncia ao MPE de Santa Maria, comarca atualmente responsável pelo município de São Gabriel, e organizam um ato em frente àquele órgão federal, no dia 21 de fevereiro. A manifestação em Santa Maria contou com o apoio de entidades sindicais e movimentos populares e, ao longo da manhã, representantes da comunidade conseguiram uma audiência com a promotora do MPE, Rosângela Corrêa. Essa recebeu a denúncia e mostrou-se favorável à causa da comunidade, orientando os participantes que aguardassem uma reunião marcada para o dia 2 de março, em que a 19ª CRE deveria oficializar seu posicionamento quanto ao fechamento do módulo escolar.

Entretanto, na reunião ocorrida no dia 2 de março com a presença da comunidade, apoiadores da causa e a 19ª CRE, essa última não apresentou um posicionamento final sobre o fechamento ou não do módulo escolar, mas afirmou que não havia garantias sobre a sua continuidade e, mesmo que houvesse, não existia previsão para o início do calendário letivo. Comprometeu-se, porém, a realizar uma reunião com o Secretário Estadual de Educação para tentar reverter o caso de fechamento da escola.

Diante da incerteza do funcionamento de “sua” escola para o ano letivo de 2017, em torno de 10:00 da manhã de segunda-feira, 6 de março, cerca de 50 pessoas da comunidade do Madre Terra ocuparam o prédio da 19ª CRE em Santana do Livramento, exigindo a manutenção da Escola “Semente Libertária”. Dispostos a permanecer no local pelo

tempo necessário para conquista da pauta reivindicada, eles enfrentaram as tentativas de remoção forçada por parte do aparato policial e permaneceram até a coordenadora responsável pela 19ª CRE, Gislaïne Gisler Grecellé, ler a todos um documento, assinado por ela, afirmando que a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) “em estudo sobre a situação da Unidade Pedagógica Madre Terra não medirá esforços para ainda no mês de março iniciar o ano letivo para atendimento da clientela e a garantia do não fechamento dessa instituição de ensino”. Após a leitura, organizou-se a desocupação do prédio, o que se deu por volta das 13:00 do mesmo dia.

Os episódios ocorridos no início do ano de 2017 significaram mais uma conquista da comunidade assentada. O ano letivo iniciou com dezoito educandos matriculados. Relacionando a música de Gilvan Santos, mais uma vez o Madre Terra disse “não vou sair do assentamento pra poder ir pra escola”, e conquistaram o não fechamento do Módulo escolar. Entretanto, passado um ano da última luta contra o fechamento da escola “Semente Libertária”, esta juntamente com outras escolas estaduais estão passando por um novo problema que está afetando o início das aulas, previsto ainda para o dia 26 de fevereiro de 2018: a falta de transporte escolar.

Durante o ano letivo de 2017, os estudantes das escolas estaduais utilizavam o mesmo ônibus da rede municipal, mas, alegando que o Estado paga pouco pelo serviço, a prefeitura de São Gabriel/RS desfez a parceria em novembro de 2017. A falta de transporte impossibilitou que a escola do assentamento Madre Terra, assim como muitas outras, iniciasse o ano letivo na data prevista. Segundo informações apresentadas no “Jornal do Almoço” de 19 de março de 2018, o Ministério Público entrou com um ação para agilizar a questão do transporte. Além disso, a Secretaria Estadual de Educação comprometeu-se a fazer um contrato emergencial para atender aos estudantes de São Gabriel, sendo que a expectativa é de que em 30 dias o transporte esteja normalizado.

Espero que, neste momento em que você está lendo este texto, a questão do transporte escolar dos alunos de Escolas Estaduais esteja normalizada e que a continuidade de todas as projeções das mães e dos pais do assentamento Madre Terra diante de uma instituição educacional permaneça em andamento. Desejo que outras vitórias sejam alcan-

çadas, mas em outros sentidos, ou seja, na maior autonomia pedagógica da escola “Semente Libertária”, que os conteúdos sejam contextualizados com o meio rural, e que ela cumpra com as expectativas de grande parte dos pais de verem seus filhos permanecerem no campo, dando assim continuidade à luta pela terra e tudo o que ela significa.

Considerações finais

Parte deste artigo pertence aos escritos da minha dissertação intitulada: “Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS”. Ela é dividida em três capítulos: o primeiro, intitulado “A questão agrária no Brasil: revendo a história” realiza uma revisão histórica da questão agrária no Brasil; o segundo capítulo, “Educação, sociedade e lutas de classes” aborda o papel da escola como reprodutora da ordem social, contrapondo-a com a ambicionada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a contribuição desse movimento – a partir da década de 1990 – junto com outros setores da sociedade civil, para as políticas públicas de Educação do Campo; o terceiro capítulo trata dos resultados da pesquisa em si, intitulado “A luta por escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS”, o qual conclui que a construção do módulo escolar se deu, principalmente, devido à organização e à ação dos assentados, e que o desejo por Educação Formal não é isolado, tanto porque a exigência por ela sempre foi acompanhada da reivindicação por outros elementos de infraestrutura, quanto porque os demais assentamentos de São Gabriel/RS encontram-se em situação semelhante e também almejam a resolução de tais problemas. Além disso, constatei que os pais do Madre Terra querem uma instituição diferente da antiga frequentada por seus filhos até o final do ano letivo de 2013, e que o módulo escolar do assentamento é um meio para que eles permaneçam no meio rural. Porém, se esta conquista não estiver associada à resolução dos demais problemas enfrentados por eles, a saída do campo será inevitável.

A abordagem sobre a escola até o início de seu funcionamento no assentamento é parte do terceiro capítulo da referida dissertação. Além disso, para este artigo, escrevi a continuação da luta pela escola de 2014

até o presente momento, 2018, abordando, assim, as duas tentativas de fechá-la juntamente com a resistência dos assentados contra esta decisão, além do problema de falta de transporte escolar enfrentado neste momento. Não tive para estes escritos a finalidade de ser neutra, ou seja, propositalmente abordei apenas as intenções dos moradores do Madre Terra e não tive a preocupação de buscar o outro lado da disputa, ou seja, os argumentos da 19ª CRE em fechar o módulo escolar, pois este não é como alguns textos jornalísticos que hipocritamente definem-se enquanto neutros e mostram ambos os argumentos. Ao contrário disso, meu objetivo foi mostrar o descaso com que o módulo escolar do assentamento vem sendo tratado, a fim de evitar o sofrimento de crianças e adolescentes com o seu fechamento. Espero que as tentativas de fechar a escola “Semente Libertária” tenham ficado para trás, que eu não precise mais falar sobre isto, sendo meu próximo artigo sobre outras abordagens, principalmente, as relacionadas à importância da permanência da escola no campo.

Na dissertação, assim como agora, continuo concluindo que falar de escola no Madre Terra não é algo isolado, pois existem outros problemas e outros assentamentos que também lutaram por ela. As resistências do Itaguaçu e do Cristo Rei pela continuidade de “suas” escolas é algo que não abordei, pois além do foco de pesquisa ser o Madre Terra, não tenho informações a respeito. Nos anos que separam a defesa do mestrado até hoje, alguns problemas enfrentados pelo assentamento pesquisado foram parcialmente resolvidos, mas outros ainda devem ser solucionados, tais como a melhoria nas estradas, a falta de rede de água, programa de moradia e créditos de fomento à produção e, portanto, continuo acreditando que, se a conquista da escola não estiver associada à solução dos demais problemas, a saída do campo e, nesse caso, do assentamento, será inevitável.

Referência

BASTIANI, Tânia Mara De. **Rompendo as cercas da educação burguesa: a luta pela construção de uma escola no assentamento Madre Terra, São Gabriel/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

Campo e cidade: os desafios educacionais vivenciados pelos estudantes dos assentamentos rurais na rede pública de ensino de São Gabriel/RS

Ivanio Folmer

Márcia Heck

Flávio Cezar dos Santos

Ane Carine Meurer

Introdução

Inseridos em pesquisas sobre Movimentos Sociais e Educação do Campo em São Gabriel e outros territórios, deparamo-nos com uma quantidade significativa de alunos residentes no campo deslocando-se diariamente para as escolas de ensino médio, que se encontram, em sua grande maioria, localizadas na parte urbana, e os desafios de atender essa demanda de alunos camponeses, filhos de assentados e filhos de agricultores, sempre nos motivou a (re)pensar nossas práticas docentes, bem com também problematizar a forma educativa que vem sendo implantada em inúmeras realidades.

Sendo assim, este artigo teve por base o projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Maria, intitulado “As Dificuldades no Processo de Inclusão dos Alunos das Escolas Itinerantes e dos Assentamentos do MST na Rede Pública de Ensino nas Cidades¹ de São Gabriel e Santa Margarida do Sul”², entre os anos de 2012 a 2014. Ele foi desen-

¹ Mesmo que o título apresente a nomenclatura “cidade”, entende-se que, por se tratar de assentamento rural, deveria ser adotado o termo “município”.

² Desenvolvido entre 2012 e 2014, pelas pesquisadoras Carina Vallejos de Moura e Taiana Puchale Gonçalves, tendo apoio de bolsistas do PIBID, financiados pela CAPES, orientado pela professora Ane Carine Meurer, Centro de Educação/UFSM.

volvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas e na Escola Estadual de Ensino Médio Doutor Fernando Abbott, em São Gabriel.

Delimitou-se o projeto apenas para as escolas de São Gabriel, pois o município está envolvido no processo de conflitualidade entre o território do agronegócio e o território camponês, de acordo com os dados específicos, tais como a extensão territorial, a economia e os assentamentos do Movimento Sem Terra (MST), os quais podem ser percebidos no artigo do autor Anderson Luis Machado dos Santos neste livro.

O objetivo deste artigo é promover a discussão sobre a questão agrária e a conquista do território pelos assentados do MST. Acredita-se que o projeto da Educação do Campo e da escola do campo, de ensino médio no município de São Gabriel são fundamentais para que tal perspectiva se concretize.

Os relatos e dados levantados neste artigo remetem a uma reflexão acerca da fase transitória na vida escolar de educandos pertencentes ao MST, do ensino fundamental (E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas – escola do campo) para o ensino médio (E.E.E.M. Doutor Fernando Abbott – escola da cidade). A compreensão da transição dessa fase perpassa os eixos do processo educativo escolar, pois este ainda é refém da disputa territorial que ocorre no município entre o agronegócio que visivelmente detém grande força, e o campesinato, que tenta resistir a essas investidas.

O levantamento de dados deste estudo foi pautado em diálogos e discussões entre alunos, professores, comunidade e demais atores envolvidos com o cotidiano escolar. Além disso, foram utilizados questionários semiestruturados como forma de coletar algumas impressões de professores e funcionários da escola que é objeto de estudo desta pesquisa.

Território, movimentos sociais/socioterritoriais e Educação do Campo

Tendo em vista toda a consideração histórica de São Gabriel (surgimento através de acampamentos da sesmaria, colonização portuguesa), instala-se no referido município um ambiente conhecido pela grande concentração de terras, o que podemos chamar de latifúndio, ou ter-

ritório do agronegócio. Deste modo, o conhecido município passa a ser chamado de terra dos marechais por sua íntima ligação com o armamento e possuir alguns representantes militares no cenário nacional (dados da Prefeitura Municipal de São Gabriel/RS). Essa característica começa a modificar-se com a introdução do movimento socioterritorial denominado de Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que fomentará o território camponês. O MST adentra o território gabrielense no ano de 1980, conquistando alguns assentamentos em nível de Estado.

Neste momento do texto, vamos nos preocupar em fazer considerações sobre dois conceitos que serão amplamente utilizados para a compreensão deste artigo: o território do agronegócio e o território camponês, que são territórios que estão em conflitualidade, ou seja, que estão em divergência e conflito.

O território é o espaço em que as relações se desenvolvem. Entender como é concebida a sua construção torna-se bastante pertinente para a compreensão das transformações ocorridas no território nacional, assim podemos considerar que, neste vasto território, existem diferentes formas de territorialização, dentre estas, destaca-se a territorialização por parte do agronegócio, de onde surge o nome, que também pode ser facilmente conectada com o território capitalista.

O agronegócio no Brasil está envolto em uma série de questões em destaque: as socioeconômicas e, sobretudo, as referentes à política, uma vez que a produção agrícola e a comercialização em larga escala por si não explicam os interesses propiciados pelo termo. Bernardo Mançano Fernandes (2005) aponta que o agronegócio é o sinônimo de desenvolvimento econômico da agropecuária capitalista, cuja origem está no sistema de *plantation*, em que grandes propriedades são utilizadas na produção para exportação.

A palavra agronegócio é nova³ (década de 1990), e é também uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem de exploração, trabalho escravo, extrema concentração da terra, coronelismo, clientelismo, subserviência, atraso político e econômico. É, portanto, um espaço que

³ Considerando o processo histórico em que o Brasil está envolto, desde sua colonização.

pode ser ocupado para o desenvolvimento do país: latifúndio está associado à terra que não produz e pode ser usada para reforma agrária. A imagem do agronegócio foi construída para renovar a imagem da agricultura capitalista, para “modernizá-la”. É uma tentativa de ocultar o caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para relevar somente o caráter produtivista. Houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade (FERNANDES, 2005, p. 01).

Ao considerar esse cenário, entendemos a lógica em que o agronegócio se encontra: uma complexidade que incide na diversidade, ou seja, utiliza-se da produção para viabilizar novos empreendimentos e conseqüentemente mascarar o controle da terra e do capital. Logo, o capital que gera produz mais capital, que novamente se volta para investimentos na terra.

Assim, Oliveira (2006) afirma que o *agribusiness* reconhecido como monocultivo de exportação ganhou sua expressão na língua portuguesa como agronegócio. Oliveira ainda ressalta a necessidade de distinção entre as atividades econômicas, visto que a produção de alimentos é chamada de agricultura, enquanto o agronegócio visa à produção de *commodities* (mercadorias) para o mercado mundial. Entendemos que, nesse processo de produção capitalista, as relações tornam-se capitalizadas, pois a preocupação não é com um projeto social, e, sim, com condições de amplo desenvolvimento e reprodução do capital, que só vai se fazer com a concentração fundiária.

Dizemos, assim, que o agronegócio é uma ferramenta do capitalismo que não mede forças para sua ampla extensão, colocando em risco, deste modo, as perdas culturais, pois insere-se na política da concentração de terras. Logo, as pequenas propriedades são invalidadas e aos poucos deixam de existir, ou deixam de cumprir com o papel social, além de alojar-se sobre espaços que deveriam ser preservados, como é o caso do Bioma Pampa, que está envolto em um processo de perda e fragmentação dos campos naturais, e sua substituição por uma matriz de agroecossistemas, seja ela a criação de gado, cultivo de soja, e/ou a plantação de florestas heterogêneas para a retirada de celulose: os eucaliptos e pínus.

Esse aspecto vem se fortalecendo desde a revolução verde, que tem uma forte relação com o norte da América. Segundo Welch (2010),

o governo dos EUA incentivou a Revolução Verde como forma de inserção da mecanização nos novos mercados, o que, em parte, nos auxilia na compreensão dos interesses em transferir tecnologias.

As novas regras e as novas tecnologias genéticas permitiram a mundialização do modelo agribusiness. Com a meta de maximizar lucros através do controle de custos de produção e comercialização, com um nível de controle que vem da semente até a embalagem do produto, o agronegócio tem sido representado como forma mais avançada de capitalismo no campo. Vale a pena considerar o modelo em seu próprio contexto – a história dos EUA – para pensar melhor o que significou o agronegócio para os pequenos lavradores do país (WELCH, 2010, p. 02).

Este termo foi construído a partir e para a efetivação da cadeia alimentar. Logo, esse termo abrange a produção de alimentos, fibras e biomassa, Megido e Xavier (2003). Entretanto, essa “inovação” ou passo tecnológico não possui valor acessível a todos que gostariam de ter sua produção, mas, de fato, adentrar esse processo produtivo aparentemente é o certo a fazer, para poderem minimamente acessar os mercados de produção, o que gera imenso desconforto e perda para os pequenos produtores.

Entretanto, no espaço rural existe um movimento de resistência, que luta pelo desamarro das algemas colocadas pelo território anterior levantado. Ao lermos sobre o conceito território camponês, rapidamente o associamos com a viabilidade da produção da pequena propriedade (que não oferece lucro para o território do agronegócio, e prontamente não é bem-vinda). Logo, podemos afirmar que a agricultura camponesa tem uma lógica diferente do modelo vigente da agricultura capitalista, o que podemos perceber através do seguinte fato:

A agricultura camponesa não é adepta do produtivismo, ou seja, produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado, nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais. Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e por conseguinte os índices de desenvolvimento estão entre os maiores (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 73).

Apenas com esse fragmento podemos perceber que o território camponês é sinônimo de diversidade de produção e cultura. Uma vez que a forma de produzir é diferenciada, a agricultura familiar promove a geração de emprego no campo, com mão de obra diferenciada, ela é familiar.

Em geral, a produção camponesa não visa produzir para o mercado, mas, sim, para seu consumo. Entretanto, o que excede é submetido à venda.

O território camponês é também resultado de um processo histórico ocorrido com as transformações no espaço agrário brasileiro e constituído por uma divisão de classes sociais (ricos: latifundiários; e pobres: pequenos agricultores e/ou sem terra), que historicamente se formou a partir de uma questão agrária excludente e concentradora. Raffestin (1985, p. 143) define que: “O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder”. Apesar de as grandes extensões de terras estarem sob o controle da agricultura capitalista, por outro lado a agricultura familiar camponesa desempenha papel significativo na produção de alimentos e da assistência (põe na mesa) em todo o território nacional.

A lógica camponesa busca construir a partir das ações afirmativas coletivas e da autogestão da propriedade, a fim de afirmar-se como uma categoria social, empoderamento que leva a posicionar-se contra a lógica capitalista da concentração de terras. Essas experiências ocorrem de forma expressiva nas manifestações de enfrentamento com o “latifúndio moderno” e na permanência na terra. Entendemos que não é tarefa fácil permanecer no campo e lutar por uma lógica diferente da vigente, pois as forças perpassam a localização geográfica.

As tentativas dos camponeses em construir uma agricultura alternativa tem por base nova concepção de organização social como forma de superar as imposições da subordinação ao capital. Com relação a este tema, Santos afirma:

O camponês é personificação da forma de produção simples de mercadorias, na qual o produtor direto detém a propriedade dos meios de produção – (terra, objeto de trabalho e outros meios de trabalho) – e trabalha com estes meios de produção. Esta combinação de elementos faz com que o camponês se apresente no mercado como vendedor dos produtos do seu trabalho, como produtor direto de mercadorias. Como produtor, venderá seus produtos para adquirir outros, qualitativamente diferentes, que possam satisfazer suas necessidades de consumo individual ou produtivo (1994, p. 69).

Apesar de que, no campo, haja uma significação dos produtos que são cultivados nesse espaço, bem como os saberes tradicionais serem

considerados como uma ciência local uma vez que esses refletem na melhor qualidade de vida desses sujeitos, como os chás que são utilizados como medicamento, ainda assim é comum no modo de vida camponês a produção de mercadorias que muitas vezes são vendidas para adquirir os produtos que não são produzidos na propriedade familiar, pois esta circulação de mercadoria tem um fim que é satisfazer as necessidades básicas. Isso não transforma os produtores agrícolas em urbanos, ou seu território em território do agronegócio.

A produção camponesa realiza o ciclo mercadoria – dinheiro – mercadoria, ou seja, o processo de vender para comprar, culminando o ciclo na obtenção de valores de uso; a mercadoria é retirada da esfera da circulação e introduzida na esfera do consumo do camponês. O processo de trabalho camponês vai obedecer a essa lógica econômica (SANTOS, 1994, p. 69).

Com isso, podemos perceber que o excedente vem a dar complemento à renda familiar, e isso, por consequência, gera reprodução do modo de vida do camponês. Essas trocas se dão por meio de dinheiro ou mesmo de trocas de mercadorias. Percebe-se uma diminuição dessas práticas que eram comuns, isto caracteriza mudanças que ocorrem no modo capitalista que atua de maneira forte, podendo influenciar nessas relações, mas isto significa afirmar que o camponês deixa de ser camponês.

Para que fosse garantido o direito da terra para o trabalho, surge no espaço rural um movimento construído a partir de outros movimentos de cunho social que lutava por um projeto diferenciado no campo; uma melhor distribuição de terra. Para discorrer sobre os movimentos socioterritoriais, é necessário discutir, em primeiro lugar, o conceito de território, para se ter uma maior compreensão sobre o assunto. De acordo com Raffestin (1993), a terminologia é utilizada de modo objetivo como espaço com relações de poder. Fernandes (2005) acrescenta ao conceito uma noção mais complexa da multidimensionalidade, a qual abrange política, econômica, social, cultural e ambientalmente, pois se relacionam de maneira direta a esta diversidade de dimensões. Assim, para discutir sobre tal assunto necessita-se de conhecimento da terminologia para que se possa utilizá-la adequadamente.

Ao mesmo tempo, o termo território é visto como um espaço de transformação promovido pelo trabalho e, conseqüentemente, uma pro-

dução humana, logo, um espaço de luta de classes, sendo, pois, o lugar da luta cotidiana da sociedade pelo seu devir (OLIVEIRA, 1991).

Posto isso, para os movimentos socioterritoriais, o território não é meramente uma conquista, ele é essencial para sua existência. Tanto as instituições não formais – os movimentos camponeses e os indígenas, quanto as instituições formais – os estados e os sindicatos – podem se constituir em movimentos socioterritoriais, porque “criam relações sociais para tratarem diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios” (FERNANDES, 2005).

Além disso, para a terminologia de movimento socioterritorial, alguns processos se sobressaem pela sua importância, os quais são especialização, desterritorialização e reterritorialização. Fernandes (2005, p. 31) afirma que os movimentos constroem espaços políticos, espacializam-se e promovem espacialidades para cumprir suas metas, ao mesmo tempo que, muitas vezes, destroem outro tipo de território, a partir dos processos de territorialização e desterritorialização.

Nesse sentido, é inevitável também discutir sobre um dos movimentos sociais que está presente neste trabalho, o MST, que é um movimento socioterritorial, fruto do processo histórico de luta e resistência do campesinato brasileiro na busca de mudança da estrutura existente em nosso país, que persiste desde a colonização, com concentração de terras, latifúndios, etc. Segundo Fernandes (2000), das capitânias hereditárias às Sesmarias e destas até a Lei de Terras de 1850, a terra ficou restrita ao poder da nobreza. Desde 1850, a terra foi transformada em propriedade privada, cercada e apropriada em sua maior parte pelos latifundiários. O MST constitui-se, ao final dos anos 70 e início dos anos 80, num contexto marcado pelo início da crise do regime militar que se instalara no Brasil desde 64. “O MST surge como parte de um movimento histórico da luta camponesa no Brasil. Desde Canudos, Contestado, Trombas e Formoso, os camponeses brasileiros vêm brigando pelo direito à terra” (GONÇALO, apud FERNANDES, 1998).

A ocupação de terra, segundo Fernandes (2009), é um espaço de resistência para o atendimento dos pedidos dos movimentos e é o momento de enfrentamento para a conquista do território camponês. Nesse enfrentamento, lembra-se de que há outra força que está em oposição à ocupação, constituída por latifundiários.

Enfim, os movimentos socioterritoriais devem ser pensados como sujeitos de resistência, de luta, desafiadores e protagonistas de uma transformação camponesa, os quais realizam a ocupação por meio de desenvolvimento dos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra. O movimento socioterritorial de luta pela terra, o MST, é responsável por termos alguns direitos garantidos no campo, como a própria Educação do Campo, que vem sofrendo com propostas impostas de fechamentos nos últimos anos.

Deve-se ter clareza do conceito de Educação do Campo, uma vez que, como afirma Nascimento (2011), o principal imperativo ético da Educação do Campo é alcançar uma proposta “realmente contra-hegemônica e antagônica ao processo de internalização e de subordinação dos valores mercantis por meio da *práxis* educativa revolucionária que leve os seres humanos à emancipação” (NASCIMENTO, 2011, p. 108), contrário ao que vemos muitas vezes em propostas de Educação do Campo, baseadas no ideário de doutrinação e consequente alienação de crianças, jovens e adultos, urbanos ou rurais. Baseando-se em Caldart (2008), pode-se afirmar que a Educação do Campo é “superação – *projeto/utopia*: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. É perspectiva de *transformação social* e de *emancipação humana*”.

Caldart refere-se a essa emancipação, que é o meio possível para a transformação social, para o desatrelamento da Educação do Campo do cativeiro imposto pela sociedade capitalista e pelas políticas propostas para o sistema educacional brasileiro como um todo. Porém, para que a transformação possa ser alcançada, deve-se pensar na luta de classes. Como afirmam Marx e Engels (2006), “a *libertação* é um ato histórico e não um ato de pensamento, e é realizada por condições históricas, pela situação da indústria, do comércio, da agricultura, do intercâmbio [...]” (MARX; ENGELS, 2006, p. 73). Sendo assim, para pensar a libertação, a transformação e alcançar a educação que queremos, ainda tão utópica, deve-se pensar na transformação do Estado como um todo.

Segundo Souza et al. (2015):

A Educação do Campo, forjada pelos movimentos sociais, contrapõe-se à concepção de educação rural, expressa pelos diferentes governos ao longo

da história da educação brasileira. Ela se vincula explicitamente à dimensão política da educação, nega a visão do campo como lugar de atraso e como espaço não produtor de cultura, tem como lineamento central o direito à educação, a valorização das identidades, trabalhos e culturas existentes no campo e uma proposta de educação de qualidade, como formação humana, para a construção de um país que, acolhendo as diferenças, elimine as desigualdades sociais (SOUZA et al., 2015, p. 1-2).

Sendo assim, o campo deve ser visto como um espaço de construção sócio-histórico-cultural. Luta-se assim por uma educação, onde, segundo Caldart (2008),

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 [...] Um “do” que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade (CALDART, 2008, p. 41).

São os sujeitos aos quais referem-se ao longo deste artigo. Sendo eles capazes de, através de seus ideários e de suas lutas, transformar a sociedade como um todo. Porém, a institucionalização da luta pela Educação Básica e pela Educação Superior do Campo por meio de programas governamentais (por exemplo, a Licenciatura em Educação do Campo) pode ocasionar a adequação já que se tornara educação formal (NASCIMENTO, 2011, p. 112), e essa, por sua vez, produz a alienação. Como afirma Nascimento (2011), a escola capitalista nunca poderá “pensar em produzir insubordinação, indignação, rebeldia, luta, pois se a escola desejar produzir estas características em seus educandos, o sistema capitalista perde um de seus principais fundamentos, a saber: a alienação”.

O projeto de escola do campo, defendida e buscada pelo MST, é uma escola pública, contextualizada, democrática e que respeite os modos de viver e de pensar dos povos do campo. Esta escola deve ser construída pelos povos camponeses, buscando atender a esses povos nos seus mais diversos aspectos e proporcionando as mesmas oportunidades a toda a comunidade atendida. Segundo Caldart (2008):

É uma escola que humaniza quem dela faz parte. E só fará isto se tiver o ser humano como centro, como sujeito de direitos, como ser em construção, respeitando as suas temporalidades. A nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignida-

de. Não podemos tratar os educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar, a eles e a nós todos (CALDART, 2008, p. 34).

Sabe-se que muitas das escolas que recebem educandos oriundos da Educação do Campo não estão preparadas para atender tal demanda. O desempenho dos educandos cai, algumas vezes eles acabam inclusive sendo menosprezados pelos seus colegas de classe. Agora questiona-se: a escola que recebe os educandos oriundos do MST e do campo, no município de São Gabriel, estava preparada para atender tal demanda?

Do campo à cidade: as escolas representam os alunos?

O território em que se encontra a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas é caracterizado pela dinâmica de disputa territorial entre o agronegócio e o campesinato, atendendo em sua grande maioria filhos de assentados do MST (FONTOURA 2014). Antes da inserção desse movimento, a escola apresentava-se como limitada, atendendo em torno de apenas 20 alunos. Já no ano de 2014 eram cerca de 264 alunos. Os territórios de onde vêm os educandos são: Conquista do Caiboaté, Zambeze, Itaguaçu, Cristo Rei, Novo Rumo e União pela Terra, além de filhos de moradores da comunidade de Batovi.

Ressalta-se que, até o ano de 2014, a escola possuía uma infraestrutura composta por uma sede de alvenaria (sala para secretaria, sala de direção, cozinha, refeitório, banheiro, mais uma sala de aula) e um prédio emergencial-container (quatro salas de aula e dois banheiros, um feminino e outro masculino). Em outra sala foram utilizadas repartições de modo a acomodar uma sala de aula de reforço e um espaço destinado à biblioteca. Possui ainda pracinha, área destinada à prática de esportes e horta.

Com essa estrutura, caberia ressaltar que haveria possibilidades de proporcionar o ensino médio nessa instituição, sabendo-se que grande é a importância para o campo que estes alunos consigam acessar um ensino voltado para sua realidade, no lugar onde eles vivem. Conforme Meurer e Folmer (2017, p. 153),

é de extrema importância que haja no espaço rural uma Escola do Campo que esteja capacitada, preparada em seu Projeto Político Pedagógico para atender esta especificidade, uma vez que esta Escola do Campo, atendendo em nível de Ensino Médio, retardaria ao menos o êxodo rural

efetuado pelos alunos que experimentam sair do campo em busca do término de seus estudos, principalmente em centros urbanos.

Reafirmando o dito, com uma estrutura institucionalizada no campo, uma escola do/no campo, com um projeto de Educação do Campo coerente, poderia retardar as investidas de saída do espaço rural para a cidade. Sabe-se também da importância do posicionamento do Estado com relação à formação desses educandos oriundos do campo, os quais têm uma vivência diferenciada onde vivem. Contudo, como se pode perceber na dinâmica existente nas políticas que se voltam à Educação do Campo que, por conseguinte, afetam os gestores do setor de educação em São Gabriel, que não difere no contexto nacional, a preocupação com uma pedagogia articulada no espaço onde a escola está inserida, não é vista como algo necessário e urgente, ficando essa informação expressa na diminuição das escolas do campo e nas dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos alunos quando vão às escolas, as quais estão localizadas na cidade.

A E.E.E.M. Doutor Fernando Abbott atende em sua demanda o número de 676 alunos, em sua maioria moradores do Centro, bairros Bom Fim e Independência, e se enquadram em diferentes classes sociais. A escola atende nos turnos manhã, tarde e noite. Pelo que se pode notar, no período em que se enquadra a vigência do projeto, os professores mantêm boa relação e usam a sala dos professores como local de encontro para conversar, debater questões referentes aos alunos. A equipe diretiva permanece na escola nos três turnos, para assegurar a qualidade do ensino e atender a demanda da comunidade escolar.

Junto à Praça Camilo de Freitas Mércio está localizada a Escola Dr. Fernando Abbott. A criação da escola remete ao governo Vargas, em dezembro de 1937. Esta, desde antes de sua efetivação, foi pensada para atender a demanda do povo de São Gabriel, com um posicionamento de empoderamento de seus educandos.

O projeto da Educação do Campo, mencionado anteriormente, tem como um dos propósitos atuar tanto no campo quanto na cidade, pois objetiva atender os sujeitos que residem no campo, respeitando seus valores, suas culturas, sua história, sua vivência. Nessa perspectiva, a escola Abbott, mesmo sendo na cidade, poderia apresentar uma intencionalidade de atendê-los adequadamente, garantindo-lhes esse direito.

Resultados e discussões

Compreende-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, no Artigo 3º, inciso I, afirma que será garantida a igualdade de condições para o acesso e a permanência dos estudantes da educação básica às escolas, o que, no município de São Gabriel, é visto como garantido. Porém, ao estudar a realidade dos educandos, nota-se que o acesso e a permanência têm se tornado cada vez mais uma utopia, uma vez que os estudantes do campo percorrem de uma a duas horas de viagem para poder acessar a escola, e, nos dias chuvosos, as aulas são automaticamente canceladas, por não haver condições desses alunos chegarem até a escola urbana, uma vez que a distância entre o acampamento e a escola urbana é de aproximadamente 40km.

Por ter em mente a questão da dinâmica específica desses alunos do campo, a organização na E.E.E.M. Doutor Fernando Abbott distribuiu os alunos em salas de aula separadas, ficando deste modo: sala com turmas de alunos oriundos do campo, e salas com alunos urbanos. Ao retratar essa questão, trazemos para o debate se essa separação serve como um espaço de segregação, ou para dar autonomia e resistência aos alunos?

De modo a dar autonomia, deveria haver um espaço de construção do saber em torno dos integrantes do campo, discussão sobre os movimentos sociais, luta pela terra, além de ser fundamental saber quem são os alunos que a escola recebe. Portanto, entendemos que, caso não sejam elencadas essas questões na abrangência da escola, percebe-se um espaço que tem chances de tornar-se segregado, uma vez que esses alunos não são incluídos do modo que deveriam. Talvez esse fato pudesse corroborar para que o projeto da Educação do Campo fosse articulado na escola urbana, mas, para isso, precisaria haver um investimento na formação desses professores. Seria necessário que esse projeto fosse estudado, refletido, reconstruído, uma vez que este é recente e a grande maioria dos docentes não teve essa informação, quanto mais conhecimentos a respeito da temática.

Mesmo que a ênfase deste trabalho seja a chegada dos alunos em outra escola, nós apresentaremos também informações complementares que são igualmente relevantes para nossos resultados e discussões.

Nossa primeira impressão, de acordo com os questionários e en-

trevistas, foi de que a maioria dos professores da escola da cidade desconhece a realidade dos alunos, uma vez que alegam ter pouco tempo e disposição em se integrar com o ambiente dos alunos.

Como se pode notar, a maioria dos professores entrevistados afirma desconhecer a realidade dos alunos e suas famílias, por lecionar há pouco tempo na escola ou por não ter procurado informação sobre o assunto. Quase 25% desse grupo conhece a realidade dos seus alunos de forma superficial através de seus relatos em sala de aula.

Apenas um docente afirmou conhecer esta realidade, inclusive utilizando-se deste conhecimento no momento de avaliar seu alunado. Uma das professoras disse fazer visita às casas dos alunos para poder compreendê-los coerentemente. Assim sendo, a prática pedagógica em sala de aula, em sua maioria, é descontextualizada com o cotidiano dos educandos.

Não há envolvimento dos professores com a rotina dentro e fora do ambiente escolar dos educandos. Isso gera descontextualização com os conteúdos e com o ensino-aprendizagem de forma efetiva – um dos pressupostos da Educação do Campo. Além disso, ocasiona o enfraquecimento e a não identificação com a cultura camponesa vivenciada pelos educandos. Normalmente tais perspectivas têm contribuído, sem definir, ao abandono do campo pelos filhos de camponeses.

Cerca de 80% dos professores afirmam ter atenção na escolha dos conteúdos, ou seja, esta é feita de forma coerente com a realidade dos alunos, mesmo que eles não conheçam de fato os alunos que estão à sua frente.

Outro ponto relevante diz respeito ao Projeto Político Pedagógico da escola que atenda aos interesses dos alunos e da comunidade.

Nesse contexto, compreendemos que realmente devem ser cuidadosos, mas vamos reafirmar: o projeto da Educação do Campo merece ser estudado e transformado em práxis no cotidiano escolar, pois apresenta como um de seus pilares o conhecimento do aluno oriundo do campo, valorizando sua experiência de vida.

A equipe diretiva da Escola Ataliba afirma ter uma preocupação e um foco nesse aspecto, porém, a entrada de novos educadores, a não formação específica de professores para as escolas do campo e o baixo conhecimento sobre adequações curriculares para a escola do campo

acabam por dificultar a compreensão sobre o trabalho diferenciado desta escola. Ainda assim, essas razões não reduzem o propósito de trabalho da escola para alcançar um ensino-aprendizagem voltado para o campo.

Ao serem questionados sobre a ocorrência do processo de educação do MST no assentamento ou política dos Sem-Terra, os professores, de forma unânime, não souberam responder.

Destaca-se, por meio dos questionamentos realizados aos alunos sobre a permanência no campo, que, mesmo com a conclusão do ensino médio, a maioria não pretende ficar no campo, pois o dia a dia neste espaço é sacrificante e pouco valorizado. Sabemos que muitas questões precisam ser resolvidas, quando falamos em reforma agrária. Uma que ainda não está resolvida no Brasil diz respeito a não resumi-la ao acesso à terra, mas a sua permanência nessa, com garantias de produção e escoamento de produtos, e ampla construção de conhecimento de ensino, pautando-se na trajetória de luta do movimento.

Nesse sentido, a realidade tem mostrado que as dificuldades enfrentadas no lote são enormes e as crianças e os adolescentes trabalham para mantê-lo com o mínimo de condições de prover a sobrevivência.

Percebe-se que a direção da Escola Abbott busca enquadrar-se na legislação e atender os educandos do campo, cumprindo com os direitos destes, uma vez que, em épocas de colheita, quando as crianças acabam auxiliando suas famílias, os horários são flexibilizados. Basta as famílias contatarem a escola, justificando as faltas dos educandos, e a flexibilização dos estudos é garantida.

Quando os professores da escola Doutor Fernando Abbott foram questionados sobre a forma com a qual eles poderiam contribuir para que os alunos provenientes do campo pudessem sentir-se valorizados, em relação a sua cultura, hábitos e permanência no campo, os educadores, em unanimidade, disseram trazer a realidade do aluno do campo para a sala de aula, como forma de integrá-los aos demais alunos.

Fica clara, assim, a intencionalidade e a consciência dos professores urbanos de cumprir com os direitos dos educandos camponeses. Porém, muitos docentes ainda não sabem quais providências tomar para garantir o acesso e a permanência dos educandos. Nota-se a necessidade de um mediador deste processo.

Em pesquisa realizada no decorrer dos anos 90, Meurer compreende, no decorrer do processo de levantamento de dados, “a necessidade da interferência de uma terceira pessoa, um articulador” (MEURER, 1997, p. 75). Por mais que desejamos nos declarar independentes, dependemos sempre da presença e do incentivo de outra pessoa em nossas práxis. Por mais que os educadores da Escola Abbott expressassem o desejo de alcançar todos os objetivos de uma boa escola, garantindo o direito de seus educandos, fica clara a necessidade de uma terceira pessoa no processo.

A pesquisa aponta indicativos que dificultam no processo de formação dentro da escola. Dentre eles podem-se destacar a alta carga horária dos educadores e o desejo de não se indispor com outros colegas. Na Fernando Abbott não é diferente. Professores com altas cargas horárias, várias turmas e com ideologias diferentes acabam por não ter disponibilidade em viajar 40km até os assentamentos, para conhecer a realidade dos seus educandos.

Mesmo que se pense em trabalhar de forma coerente em sala de aula com os alunos vindos de realidades diferentes, alguns dados se revelaram, em algumas observações, importantes. 45,1% dos alunos da Fernando Abbott, ao serem questionados sobre a convivência com outros alunos vindos de assentamento, afirmam não se importar em estudar com alunos do MST, 32,2% desconhecem a origem dos colegas, 17,7% acreditam ser bom ter colegas do MST em seu convívio escolar, e apenas 4,8% disseram ser ruim a inclusão dos alunos do MST em classe. Acredita-se que esse fenômeno transcorre dentro da valorização profissional, pois o educador está à frente de sala de aula de uma escola, porém, necessita de mais de uma matrícula, para ter uma maior remuneração, gerando, por outro lado, uma sobrecarga da atuação profissional. Obviamente esse fato reflete diretamente na relação do professor com a instituição – gestão, colegas – e, conseqüentemente, com os próprios alunos.

Considerações finais

A reflexão sobre a trajetória da Educação do Campo, seus avanços já conquistados e muitos já assegurados pela legislação, serve para perceber que os desafios postos se transformam, infelizmente, em mui-

tos. O(a) educador(a) deve ter o compromisso com os sujeitos do campo, principalmente os alunos e as alunas, realizando-se uma ação firme, conectando o trabalho à vida, para que, assim, estabeleça-se um projeto de Educação do Campo conectado no espaço, transformando o território, ou auxiliando no processo de territorialização da cultura camponesa.

Sabendo-se da complexidade em atender alunos e alunas do campo em uma escola urbana, o trabalho cotidiano é desafiador no sentido de que há muito a ser construído no âmbito de adaptação. Acreditamos que o primeiro passo, considerado o fundamental, é a transformação da visão sobre o campo, historicamente construída e que ainda povoa as concepções vigentes na sociedade e nas comunidades escolares. Ainda torna-se válido reforçar que a Educação do Campo é um movimento que “reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos” (ARROYO, 2011, p. 154).

Assim, é primordial que haja a compreensão de que o campo produz conhecimento e sugere maneiras, gestos, indicações para que esse conhecimento seja transmitido. Os sujeitos do campo não são meros reprodutores ou copiadores passivos de uma educação imposta; eles têm interesses próprios e autonomia para buscar uma vida plena. São sujeitos ativos em sua realidade, que, entretanto, sofrem com a imposição de uma sociedade capitalista padronizadora dos territórios em que vivem e com a injunção de uma realidade muitas vezes não desejada pelos integrantes das comunidades.

Em nossa experiência como pesquisadores, incluídos nesse projeto intitulado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em um subprojeto interdisciplinar – “Educação do Campo”, percebemos a necessidade de nunca deixarmos de valorizar e de trazer para a sala de aula, de qualquer disciplina, a Educação do Campo, a trajetória de líderes populares, as histórias de vida que perpassam a própria história das comunidades. Ainda, não somente nas escolas do campo, também é necessário que os alunos e as alunas de escolas urbanas acessem o processo histórico que o campo está envolvido.

É de extrema importância que na escola Dr. Fernando Abbott haja professores capacitados para atender a demanda de realidades distintas:

campo e cidade, sendo desse modo uma mediadora não somente dos conteúdos, mas também dos territórios em que esses educandos estão inseridos. Desse modo, o educando camponês, mesmo que não esteja em uma escola do campo, o que seria ideal, permanece conectado ao processo de territorialização do campesinato, tendo em vista esse processo como uma medida de redução de danos. Para que isso aconteça é importante ressaltar a necessidade da inserção dos movimentos socioterritoriais dentro das escolas, independente de estes estarem inseridos no campo, ou na cidade, uma vez que estas instituições estão promovendo a formação social dos sujeitos do campo. Karyn Horst, em sua dissertação de mestrado, sob orientação da Professora Ane Carine Meurer, traz à luz o debate da territorialização do MST com relação ao ensino na Escola Ataliba Rodrigues das Chagas. Desse modo, utilizamos sua problematização para complementar o que estamos discutindo no que se refere ao trabalho em conjunto, sensível e responsável dos professores, do Estado e dos movimentos socioterritoriais na formação e na construção social dos educandos.

Se cabem à escola e aos professores tarefas árduas, cabe ao poder público uma única tarefa, qual seja de colocar em prática políticas públicas já contempladas pela legislação brasileira relativa à Educação do Campo. [...] cabe ao MST a continuidade de suas ações de territorialização na constituição da escola estudada (HORST, 2016, p. 189).

Como fica evidente, é necessário um trabalho conjunto para que se tenha uma educação de qualidade⁴, e uma qualidade também dos territórios de onde os alunos são oriundos.

A Educação do Campo é resultado efetivo da luta dos movimentos sociais. Após a existência dessa educação, ela se posiciona a favor de territórios rurais sustentáveis, ou seja, que haja a produção não convencional nos lotes estabelecidos pela Reforma Agrária. A Educação do Campo reúne metodologias de ensino crítico e emancipatório fomentando a discussão de todo o processo histórico de uso e ocupação de

⁴ Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela (GADOTTI, 2013, p. 3).

propriedades. Com isso, pode-se perceber que há autonomia camponesa e reflexão crítica de todos os integrantes da comunidade, que deve começar desde a infância, nos primeiros passos, na escola.

Pensamos que a falta deste ensino nos territórios rurais acarreta a falta de valorização dos camponeses com o território em que estão inseridos. Esses sujeitos não possuem uma perspectiva de permanência no campo. Desse modo, muitos inserem-se no processo de êxodo rural. Segundo relatório da ONU (2013), metade da população mundial vive atualmente em áreas urbanas, sendo que um terço desta população está em periferias e assentamentos informais que não oferecem condições básicas de sobrevivência (alimentação, educação, saúde e segurança). É nos países mais desenvolvidos tecnologicamente e na América Latina que se registram os níveis de urbanização mais elevados, respectivamente 74% e 78%. Esses dados revelam que para uma determinada classe é importante que não se tenha na prática a Educação do Campo para que haja a ampla expansão da produção do agronegócio. A inexistência desse tipo de educação demonstra um processo de desterritorialização e desarticulação das comunidades e oferece riscos maiores do que podemos perceber. Por isso é tão importante que insiramos discussões sobre a Educação do Campo como ferramenta essencial para o campo. Se os alunos vão para a cidade, então que essa educação aconteça lá, que toda a pressão hegemônica não permita que um povo seja reduzido a espaços segregados. Esses sujeitos não podem ser aniquilados, sufocados pelo capitalismo. A saída está na Educação, na Educação do Campo, no Campo.

Referências

ARROYO, M. G. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. **Cadernos Temáticos da Educação do Campo**, Curitiba, SEED/PR, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun., 2003.

CALDART, Roseli. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos Campos. **Políticas Públicas – Educação**. Contribuições para um projeto de Educação do Campo. Coleção “Por uma Educação Básica do Campo”, n. 7. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CURY, R. J. Carlos. **Educação e contradição**. Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos Sociais, ano 8, n. 6 p. 24-34, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educacional. 13. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999.

FONTOURA, Mirieli da Silva. **As interfaces do acolhimento dos estudantes egressos da escola itinerante do MST**: desafios da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9422/FONTOURA%2c%20MIRIELI%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GONÇALO, José Evaldo. **Reforma agrária como política social redistributiva**. Brasília: Editora Plano, 1998.

HORST, K. **Do chão batido à sala de aula** – a territorialização do MST na constituição da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Maria, Santa MariaA/RS, Brasil, 2016.

LUCIANO, Charles Luiz Policena. **Escola Itinerante**: Uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação do Campo e Educação Especial: a (in)visibilidade da Inclusão nas Escolas Localizadas no Campo. In: SOUZA, M. A. **Práticas Educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

MANÇANO, Bernardo Fernandes. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo**: Espaços e território como categorias essenciais. São Paulo: UNESP-2005.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MEGIDO, J. L. T.; XAVIER, C. **Marketing e agribusiness**. São Paulo: Atlas, 2003.

MEURER, Ane Carine; FOLMER, Ivanio. Ensino Médio nas escolas do campo: Autonomia e Resistência para o Campo. In: MARTINEZ, Lucas da Silva (Org.). **Ensino Médio: sujeitos, políticas e práticas em discussão**. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017, p. 136-156. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1aCKtvrmC6i8-LRuKdY_gK-6ruZ-dG0TV/view>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MEURER, C. A. **O pedagogo, articulador da reconstrução do projeto político-pedagógico da escola: possibilidades e limites**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, UNIJUI/RS, Brasil, 1997.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

NASCIMENTO, C. G. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: hegemônias em disputa**. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Brasília, UnB, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo. **A Agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, A. U. A Amazônia e a nova geografia da produção da soja. **Terra Livre**, São Paulo, ano 22, v. 1, n. 26, p. 13-43, jan./jun., 2006.

PALUDO, C. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: PALUDO, C.; ALMEIDA, B.; ANTONIO, C. A.; ZANELLA, J. L. **Educação do Campo: Um projeto de formação de educadores em debate**. Cascavel: UDUNIOESTE, 2008.

RAFFESTIN, C. **Por Uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1985.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Marlene. Formação cooperativa e educação escolar: Realidades que se complementam ou se contrapõem? In: VENDRAMINI, Célia (Org.). **Educação em movimento na luta pela terra**. Florianópolis: NUP/CED, 2002, p. 91-110.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico – Científico Internacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

WELCH, C.; FERNANDES, B. M. Agricultura e Mercado: campesinato e agrogêncio da laranja nos EUA e Brasil. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (Orgs). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

WOOD, Ellen M. **Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Bontempo Editorial, 2003.

A formação de gestores escolares como ressignificação e qualificação da Educação do Campo: uma experiência nas escolas de São Gabriel/RS

*Lydia Maria Assis Brasil Valentini
Jefferson Marçal Rocha*

Introdução

Este trabalho situa-se no âmbito do debate sobre a questão da gestão escolar em escolas do campo, tendo como referência cinco escolas municipais de ensino fundamental¹, localizadas na zona rural do município de São Gabriel/RS. Optou-se por utilizar o termo gestão escolar como concepção adequada, por considerar que o contexto educacional atual exige uma orientação educativa global e abrangente, incluindo neste processo, necessariamente, o compartilhamento de responsabilidades (LUCK, 2011).

O objetivo neste artigo é relatar os aspectos que envolveram os mecanismos de construção pedagógica e da avaliação adotados em curso de formação para as equipes diretivas de escolas-polo do município de São Gabriel. Este curso partiu de uma análise diagnóstica buscando contribuir na construção de um planejamento de gestão educacional que considerasse a multiculturalidade que caracteriza os moradores de áreas rurais e que, conseqüentemente, auxiliasse na discussão sobre as vulnerabilidades (social, econômica, educacional, etc.) sob as quais os estudantes destas regiões geralmente se encontram. As ações constituíram-

¹ A experiência aqui descrita constitui-se de uma síntese do trabalho final apresentado em agosto de 2014 no Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, pela primeira autora, sob orientação do segundo.

se em uma formação para as equipes gestoras destas escolas, pois, ao investir-se neste segmento, considerou-se que a qualidade do ensino, apesar de não exclusivamente, está diretamente relacionada com a gestão escolar (LUCK, 2013).

Vale salientar que a intenção do Projeto de Intervenção denominado “Gestão da Educação: a formação de gestores escolares como ação fomentadora de qualidade de ensino nas Escolas-Polo no município de São Gabriel/RS”/GEFGESG foi provocar uma análise reflexiva nas comunidades escolares, sobre temas que perpassam as suas práticas educativas, em especial temas relacionados à Educação do Campo, como: legislação, currículo, cultura, ambiente escolar, aspectos do bioma Pampa, sustentabilidade, entre outros. Salienta-se que em São Gabriel, até o ano deste curso, não havia registros nas formações oferecidas pela SEME, em temas com referência a temáticas relacionadas às Escolas do Campo.

Foi priorizado, além dos aspectos teóricos e científicos da temática, a valorização dos saberes da tradição dos sujeitos participantes, pois se tem como princípio que, para a construção da Educação do Campo, a incorporação da práxis do educador é fundamental, valorizando-se, assim, nos espaços de debate, a construção democrática e coletiva (FREIRE, 2005).

Na formação do GEFGESG, desenvolveram-se as seguintes atividades, como estratégias de ensino-aprendizagem: seminário, *brainstorm*/tempestade cerebral, exposição dialogada, grupos de verbalização e observação, simpósio, mesa redonda, dramatizações, oficina prática e estudo de caso. Como instrumento de monitoramento, utilizamos o portfólio, que se constituiu de um recurso dinamizador tanto do processo avaliativo quanto do aprendizado, pois, ao se estabelecer um vínculo legítimo entre o diagnóstico, o processo e o produto, permitiu-se uma autoavaliação constante e autorreguladora (BOAS, 2012).

Considerando que os aspectos pessoais da vida fazem parte do contexto das atividades do educador, salientamos que a trajetória profissional se constituiu parte importante das motivações desta pesquisa².

² Durante o trabalho na supervisão da SEME em visita técnica a uma Escola-Polo em uma manhã de inverno de 2011, fui (1ª autora) surpreendida com o contexto ao qual me deparei ao lá chegar, que me sensibilizou de forma avassaladora. Ao visitar as salas de aula, encon-

Como bem adverte Freire (2000, p. 21), “o exercício constante da ‘leitura do mundo’, demandando necessariamente a compreensão crítica da realidade, envolve, de um lado, sua denúncia, de outro, o anúncio do que ainda não existe”.

Metodologia da pesquisa

A partir do contexto de atuação profissional dos autores³, partiu-se para a realização de uma Pesquisa Diagnóstica/ PD que se intitulou “Gestão nas Escolas do Campo do município de São Gabriel/RS-Brasil”, desenvolvida em abril/2013, que envolveu seis categorias de informantes: os funcionários da Secretaria Municipal de Educação/SEME; os gestores das escolas-polo⁴, os professores e os funcionários das escolas; os estudantes e os familiares moradores no entorno escolar. Esta teve como foco o intuito de conhecer a realidade vivenciada pelas equipes gestoras das escolas-polo, bem como caracterizar os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar de cada unidade de ensino. A PD, realizada na primeira fase deste trabalho, resultou em um banco de dados que ilustrou a realidade social dos entornos das escolas estudadas. Após a apresentação dos dados da pesquisa-diagnóstico para as equipes gestoras das escolas-polo e dos membros da Secretária Municipal de Educação (SEME) do município, foram discutidos os temas a serem abordados no projeto de intervenção proposto. Desta análise, realizada em conjunto, surgiram as temáticas que poderiam contribuir para a qualificação da atuação dos gestores destas escolas. Entre os temas evidenciados pelos indicadores através das análises dos formulários, oito temá-

trei muitas crianças em estado de vulnerabilidade física diante da temperatura. As extremidades do corpo de algumas destas crianças estavam de cor roxa, os olhares estavam fixos sem direção. A precariedade do vestuário, as condições da sala e a temperatura não permitiam que aquecessem o corpo e tivessem um mínimo de energia para participar da aula.

³ Pedagoga de Escola da rede municipal de Ensino de São Gabriel/RS; professor universitário por mais de 27 anos.

⁴ Escolas-polo são as escolas implantadas no município de São Gabriel na estratégia de nucleação imposta pelo modelo neoliberal na década de 1990. Este processo fez com que várias escolas consideradas “menores” fossem fechadas e os alunos passassem, obrigatoriamente, a se deslocar a estas “novas escolas”. São Gabriel foi um dos municípios em que esta proposta foi implantada, fechando 41 escolas e criando cinco escolas-polo.

ticas foram selecionadas: gestão e democracia, cidadania, escola do campo, projeto político pedagógico, processo de nucleação e outros que foram sendo construídos ao longo do GEFGESG. Durante a formação, foram utilizadas técnicas de ensino, tendo como a principal fonte de análise de resultados a avaliação formativa, por meio das reflexões registradas, em que se destacou o portfólio. Considera-se que estas possibilitaram que as experiências vividas por cada educador participante, se incorporassem ao amparo técnico-científico oferecido no decorrer das formações.

O contexto sociopolítico e econômico de São Gabriel

A cidade de São Gabriel situa-se na fronteira oeste do Rio Grande do Sul. De acordo com o censo de 2010 do IBGE, o município possui uma população de 60.425 habitantes, ocupando uma área de 5.024km²; destes habitantes, 6.650 são moradores de zona rural, perfazendo 10,99% do total. A análise dos dados demonstra que, em quatro décadas, houve uma redução populacional considerável na zona rural em São Gabriel, representando em 2010 apenas 27% do que totalizava em 1970.

Percebe-se, por estes dados, que a realidade de São Gabriel reflete uma trajetória do desenvolvimento econômico na esteira da dinâmica da expansão urbana industrial ocorrida a partir da segunda metade do século XX em quase todos os países ocidentais. Segundo Camarano e Abramovay (1999), nos últimos 50 anos no Brasil houve uma profunda desruralização. No roldão da dinâmica do crescimento capitalista entre 1950 e 1990, os movimentos migratórios provocaram um esvaziamento da população rural do país, em especial na região Sul.

São Gabriel caracteriza-se economicamente como um município baseado no setor primário com uma produção agrícola concentrada basicamente em lavouras temporárias⁵ de soja em grão e arroz (IBGE, Censo Agropecuário, 2011).

Há de se registrar que nos últimos anos (a partir da década de 1980) houve um aumento de assentamentos de agricultores na região.

⁵ Abrange as áreas plantadas ou em preparo para o plantio de culturas de curta duração (menos de um ano) e que necessitem geralmente de novo plantio após cada colheita (IBGE, 2011).

Os assentamentos da Reforma Agrária que foram criados no meio rural da Metade Sul⁶ possuem a prerrogativa de propiciar novas perspectivas nas políticas de justiça social, desenvolvimento da agricultura familiar sustentável e segurança alimentar.

Estes novos agricultores configuram-se novos agentes sociais numa região tradicionalmente conhecida por sua estagnação socioeconômica e agricultura de monocultivos (ROCHA; ZANELLA, 2014). Em São Gabriel, a chegada destes atores suscitou uma desestabilização da histórica dinâmica rural local e provocou conflitos de interesses entre oriundos da reforma agrária (Movimento dos Sem Terra/ MST) e agropecuaristas.

O contexto educacional do município

São Gabriel possui 36 escolas, sendo 28 na zona urbana: dezoito Escolas Municipais de Ensino Fundamental, nove Escolas Municipais de Educação Infantil e uma de Ensino Médio. Para atender a demanda educacional da zona rural, o município tem oito Escolas de Ensino Fundamental: cinco são polo e três multisseriadas. As primeiras oferecem o ensino fundamental de 1º ano ao 9º ano, e as demais reúnem estudantes do 1º ao 5º ano. Nas escolas-polo, os alunos de currículo têm aulas nas terças, quintas e sextas-feiras alternadamente com os da área, que têm aulas nas segundas, quartas e sextas-feiras.

De acordo com a Pesquisa Diagnóstica, a escolarização das famílias do entorno das escolas-polo, que são compostas na sua maioria por três membros, e de nível de instrução de ensino fundamental incompleto (em mais de 80% dos entrevistados); ou analfabetos (10%).

As cinco escolas oferecem o ensino fundamental completo, atualmente com turmas de 1º ao 9º ano.

Há uma carência de investimento nas Escolas do Campo, as famílias que ocupam este espaço não têm opções no que se refere à educação das crianças e dos jovens, o que pode ocasionar o deslocamento para o

⁶ O termo Metade Sul (MS) é considerado como região que abrange a fronteira oeste, a região sul e a parte central do Estado do Rio Grande do Sul (ROCHA, 2011).

meio urbano, em busca de novas perspectivas (a ausência de Escolas Técnicas/Ensino profissionalizante, de Educação Infantil, de Educação de Jovens e Adultos no campo e do Ensino Superior).

De acordo com dados coletados, constatou-se que: quase a totalidade dos familiares questionados dedica-se à atividade agrícola e à criação de animais; a subsistência das famílias está diretamente atrelada ao campo; 92% vivem de produção de hortaliças, frutas, lavouras temporárias, criação de animais como porcos, galinhas, gado leiteiro, ovinos, entre outros.

A flexibilidade na proposta curricular não está considerando esta característica inerente à vida dos estudantes residentes nas áreas rurais através dos dados apresentados e, com isso, fica condicionada à necessidade de adaptação ou (re)adequação, prevalecendo a cultura urbana sobre ela.

Quanto à gestão das escolas do campo, a PD revela a escassa familiaridade das equipes gestoras com aspectos que caracterizam as escolas situadas em áreas rurais de São Gabriel, não reconhecendo a necessidade de uma proposta pedagógica diferenciada, mesmo com suas experiências de atuação.

A PD apontou também que a maioria das equipes gestoras escolheu trabalhar na escola-polo, por considerarem que a dinâmica de trabalho nestas, pretensamente, poderia ser mais tranquila que na zona urbana, pois mais de 70% das gestoras consideram que um número de alunos menor, com crianças mais “comportadas, respeitadoras, carinhosas”, em uma comunidade mais tranquila, com pessoas mais humildes, acolhedoras e com “coração grande”⁷, o trabalho é menos penoso do que na zona urbana.

Percebe-se, neste cenário, que há uma forte conotação pedagógica retrógrada/alienante de considerar as comunidades rurais como alheias a uma dinâmica social contemporânea, como se a passividade dos alunos representasse um ideal de comportamento “respeitoso”, destinando-se então a estas comunidades uma educação alienante, bancária, na concepção freireana, em que os educandos escutam docilmente o edu-

⁷ Expressões retiradas das entrevistas da PD.

cador, são disciplinados, seguem a prescrição e são meros objetos do sujeito da educação. Neste cenário reacionário, ocorre a pretensa “domesticação” do presente para que o futuro se configure como algo pré-estabelecido, fechado em um “círculo de segurança” que mantém o presente e não corre o risco de haver um desvelamento do mundo de forma dialógica e crítica (FREIRE, 2005).

Considerando a Educação do Campo de São Gabriel como espaço geográfico vulnerável e com problemas de ordem organizacional e pedagógico, em razão, primordialmente, da implementação da nucleação no município, a partir de 1992, priorizou-se, no projeto de intervenção, a qualificação das equipes gestoras das escolas-polo como promotoras de um processo de (re)construção de uma escola pautada em princípios democráticos e com foco na coletividade.

As escolas-polo, objeto de estudo nesta pesquisa, tiveram sua origem na importação de um modelo norte-americano de nucleação em acordo internacional entre o Ministério da Educação e Cultura e a *United States Agency for International Development* – MEC/USAID⁸.

O projeto de intervenção: uma proposta de ação a partir do contexto da realidade local

O projeto de intervenção aqui apresentado foi construído com base nos estudos desenvolvidos por Barbosa e Moura (2012) e, neste contexto, constitui-se de três partes: Escopo, Plano de Ação e Avaliação. Neste tópico, descrevem-se as ações realizadas no projeto de intervenção, bem como aponta estratégias de monitoramento e avaliação implementadas no decorrer da formação.

A palavra intervenção diverge quanto ao seu significado e uso aqui considerado. Damiani (2012) expõe importantes considerações acerca do estranhamento deste termo no âmbito educacional. Dentre outros sentidos, a autora refere que interferência (sinônimo de intervenção) pode estar atrelada a autoritarismo e cerceamento. Entretanto, o objetivo desta no presente trabalho constitui-se como pesquisa aplicada, priorizan-

⁸ Detalhes deste conhecido acordo podem ser vistos no livro *Escola do Campo Desafios para o enraizamento de uma prática educacional democrática*, dos mesmos autores.

do a produção do conhecimento na busca de melhoria da qualidade do ensino. Dito isto, esta intervenção materializou-se na forma de Curso de Formação.

Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas

Após a PD e o plano de ação, a intervenção materializou-se através da formação de gestores – GEFGESG, quando foram utilizadas estratégias de ensino-aprendizagem e recursos metodológicos *ad hoc* (portfólios, oficinas práticas, *brainstorm* com registros no *flipchart*, etc.)⁹. Também foram considerados os instrumentos e materiais elaborados pelos educadores/gestores participantes (cartazes, fichas opinativas) com o objetivo de acompanhamento e avaliação das ações executadas. Estes instrumentos procuram verificar a efetividade destas ações, a partir do relato das participantes, construídos durante a formação, analisando-se se os objetivos propostos tiveram resultados eficazes. A observação participante, também presente nesta formação é definida por Minayo, Deslandes e Gomes (2010) como um processo pelo qual um pesquisador coloca-se como observador de uma determinada situação social, com objetivo de realizar uma investigação científica, ao mesmo tempo participando do cenário cultural e interferindo nele.

Instrumentos de monitoramento e avaliação

A avaliação da aprendizagem aqui priorizada é a formativa¹⁰, considerando os aspectos parciais ao longo da execução do projeto, orientados e conduzidos a partir dos indicadores e das evidências registradas no portfólio ao longo do monitoramento das ações e também pelas outras técnicas de ensino utilizadas.

⁹ Optou-se, neste capítulo, por relatar a estratégia de ensino portfólio, dado o espaço disponível e por considerar-se que este foi um dos mais importantes instrumentos neste trabalho.

¹⁰ Fernandes (2005) aponta as características da avaliação formativa como: é conduzida por um professor; destina-se a promover a aprendizagem; leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo. Em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios; na avaliação formativa, capacidades e ideias que, na avaliação somativa, poderiam ser classificadas como “erros”, fornecem informações diagnósticas.

O uso do portfólio

O portfólio é uma ferramenta utilizada como recurso para monitoramento do processo ensino-aprendizagem, visando uma avaliação formativa. Prevê o envolvimento dos participantes no acompanhamento de seus registros. Estes tornam-se parceiros/cúmplices no progresso e nas reflexões sobre o andamento do trabalho. É considerado um diário de aprendizagem, em que se registra uma coletânea do trabalho desenvolvido, oportunizando os registros de forma sistêmica e reflexiva, no seu processo ensino-aprendizagem (BOAS, 2012). Em cada encontro, as gestoras participantes descreveram em portfólios individuais as questões abordadas de forma opinativo/crítica, a realização de atividades construídas com o grupo e as atividades solicitadas para os próximos encontros.

Pode-se encontrar, em vários cadernos, recortes de figuras de livros ou revistas ilustrando situações debatidas, artigos de jornal com temáticas pertinentes à formação, fotos registrando atividades em suas rotinas escolares, questionamentos, enfim, uma série de recursos que definiram o comprometimento, a capacidade crítica e analítica de cada participante.

O portfólio se constituiu em um procedimento de avaliação que possibilitou condições de propiciar desenvolvimento de construção e não reprodução de conhecimento.

Na análise textual dos questionamentos propostos para a elaboração deste item do portfólio, buscou-se identificar esse agir como

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do *corpus*, a *unitarização*; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse procedimento em seu todo é comparado com *uma tempestade de luz*. O processo analítico consiste em criar as condições de formação dessa tempestade em que, emergindo do meio caótico e desordenado, formam-se *flashes* fugazes de raios de luz iluminando os fenômenos investigados, que possibilitam, por meio de um esforço de comunicação intenso, expressar novas compreensões atingidas ao longo da análise (MORAES, 2003, p. 192).

Ressalta-se aqui que foram avaliados dez portfólios, pois uma das participantes não construiu o seu, porque esta faltou na maioria dos encontros; e a outra não o apresentou.

Percebeu-se nos registros a fragilidade reflexiva de algumas gestoras, haja vista que em número significativo de temas tratados nada registraram ou apenas relataram de forma superficial sem contextualização mais precisa; já outras relacionaram e refletiram sobre os tópicos à luz da legislação e/ou com a fundamentação teórica e a realidade. Nos relatos apresentados na contextualização das temáticas abordadas, utilizamos as siglas G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7, G8, G9, G10, G11 e G12 para representar as gestoras das cinco escolas participantes da formação.

Uma das propostas do curso GESFGESG foi, ao longo da formação, a construção de relato reflexivo conclusivo no portfólio, com as seguintes questões norteadoras:

1.1 Qual o tipo de Educação do Campo que o Brasil necessita ter?

1.2 Que tipo de escola do campo São Gabriel necessita ter?

1.3 Que tipo de estudante está sendo formado na escola do campo?

Estas questões norteadoras foram provocadoras de determinados temas que devem ser de apropriação dos educadores/gestores, não como forma de engessamento da produção de conhecimento, mas, sim, como suporte orientador de superação de dificuldades, tanto de concepção quanto de ação.

Pôde-se sintetizar através dos registros recorrentes que as participantes consideram que há urgência na reformulação do currículo para as escolas *No (e não Do)* campo de São Gabriel, como também para as do Brasil, que considere a diversidade da cultura local e não seja urbano-cêntrica quanto a sua metodologia e seu currículo utilizado (Que tipo de Educação do Campo o Brasil necessita ter? e Que tipo de escola do campo São Gabriel necessita ter?).

Há um consenso de percepção quando as mesmas gestoras partícipes, na última questão norteadora (Que tipo de estudante do campo está sendo formado?), consideram que a atual Escola do Campo forma seus alunos para saírem do campo, não atendendo a uma proposta emancipatória, para que os jovens se sintam pertencentes ao seu lugar.

Observa-se no relato abaixo estas expectativas:

São Gabriel tem uma escola do campo que segue a mesma linha (currículo) das escolas da zona urbana e necessita ter uma escola voltada para a realidade da zona rural, dando ênfase e inovando o currículo, visando

trabalhar conteúdos que auxiliem, valorizem e despertem o interesse pelas atividades do campo (GE 3).

É recorrência nos registros dos portfólios a necessidade de reorganização dos currículos das escolas do campo, valorizando e contextualizando a cultura local.

Nas falas das gestoras, esta temática traduz-se de várias formas, conforme depoimentos abaixo:

Às vezes torna-se fundamental substituir uma proposta de gabinete por outra que tenha a cara da escola, com o objetivo de formar gente com a mentalidade aberta, com senso crítico, atividades inquisitivas e espírito de participação na comunidade em que está inserida [...] uma escola que lide com os conhecimentos significativos para os alunos e valorize as culturas locais (GE 4).

Visto que os currículos são prontos em instituições escolares educacionais e instâncias governamentais para serem aplicados em sala de aula, cada disciplina transforma-se em dona de conteúdos que precisam ser transmitidos e, por conseguinte, assimilado pelos educandos. Se eles têm ou não relação com o mundo dos educandos parece ser um aspecto secundário (GE 1).

Discussão e análise do contexto estudado

Em relação ao tema *marcos legais*, consideramos que as gestoras participantes percebem que há um desconhecimento sobre os marcos legais da Educação do Campo. Neste sentido, as discussões trouxeram a possibilidade das partícipes compreenderem a importância deste embasamento nas suas práticas cotidianas.

O ordenamento legal pode indicar possibilidades e limites de atuação, bem como os direitos, os deveres, as proibições, enfim, as regras. Emerge neste contexto um conhecimento normativo do campo de atuação profissional de cada educador, em que as gestoras deverão ser as mediadoras deste amparo legal.

A temática *Princípios da Gestão Democrática* proporcionou um debate acerca da nucleação sob o ponto de vista de algumas gestoras que viveram este período trabalhando nas escolas-polo. Percebeu-se que era desconhecida a origem do acordo MEC/USAID, no período de ascensão do regime militar, gênese do projeto de nucleação no Brasil.

Ao suscitar a temática do *processo de nucleação no município*, houve manifestações favoráveis, uma vez que o transporte começou a buscar os professores nas suas residências. Entretanto, considerando o transporte escolar na zona rural como intrínseco ao processo de nucleação, em praticamente todos os encontros da formação, este foi mencionado como obstáculo para uma dinâmica educativa saudável (condição dos veículos, brigas entre estudantes nos ônibus, horário de saída da escola, estradas vulneráveis), o que configurou um descontentamento com a atual logística.

Quanto à temática *Planejamento na gestão democrática e projeto Político Pedagógico*, pôde-se observar que as participantes têm pouco entrosamento com o termo “planejamento”. Metade das gestoras escreveu conceito padrão comentado na palestra ou nada registrou sobre o assunto que estava em debate. Infere-se, assim, que as gestoras não utilizam um planejamento para a efetivação de suas ações. O único plano de trabalho observado foi o calendário anual com datas comemorativas, geralmente embasado na programação prevista pela SEME.

No tema *Efetivação do direito à Educação Básica com qualidade e Conselho Escolar*, houve escassos registros opinativos ou descritivos sobre o Conselho Escolar. Isto reflete uma lacuna quanto à prática democrática nas escolas do campo no município de São Gabriel. Sabendo-se que o Conselho Escolar é um dos pilares que sustentam a ação democrática escolar, e que por este mecanismo é possível consolidar espaços de participação democrática, que constituirão formas efetivas de gestão escolar, o desconhecimento deste tema é preocupante (LUCK, 2011).

No tema *Avaliação Institucional no Projeto Político Pedagógico do campo*, o resultado desta oficina resultou na sua avaliação institucional. Cada gestora registrou as peculiaridades da escola onde atua. Partiu-se da concepção de que: “Deve-se atentar para que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões” (LIBÂNEO, 2012, p. 256). Com base nestas informações, como um primeiro ensaio prático, foi elaborada, em forma de oficina de trabalho, reunião para subsidiar a construção de um impor-

tante item do documento. Na sua maioria, a avaliação do PPP das escolas, até então, estão construídos de forma rasa e incipiente.

Quanto ao tema *organização curricular da escola do campo*, percebeu-se que este foi um dos mais debatidos e originou, nos portfólios, análises mais consistentes. Isso demonstrou que esta questão foi reconhecida como uma das mais carentes de reflexão entre as participantes. De acordo com resultados do portfólio, o currículo das escolas do campo apresenta-se basicamente como alheio à realidade vivida, desarticulado das questões relacionadas ao cotidiano desses estudantes.

As discussões e estudos realizados referentes ao tema “função social da escola do campo” mostraram que a Educação do Campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A educação para os jovens que residem no campo é tratada a partir de um currículo essencialmente urbano e, geralmente, deslocada das necessidades e da realidade do dia a dia destes estudantes, contrapondo-se a uma educação libertadora. A manifestação de uma das participantes ilustra esta análise: “A desigualdade da sociedade está na escola, cujas propostas curriculares, em geral, são construídas para atender ao homem urbanizado”.

Na perspectiva das discussões propostas do tema *A Escola do Campo na promoção do Desenvolvimento Rural Integrado e Sustentável*, percebeu-se que as partícipes compreenderam que a trajetória da expansão capitalista repercutiu nos problemas sociais do campo, trazendo injustiça social, concentração de riquezas, êxodo rural. Neste sentido, a Escola do Campo foi um dos reflexos mais nefastos desta expansão. Em relato no portfólio, uma das participantes, com relação à política de assentamento de reforma agrária, torna visível que ainda há uma carência a ser suprida, pois, para ela: “Não há uma política eficaz para emancipação dos projetos de assentamentos rurais”.

No decorrer deste encontro, a partir de uma dinâmica de “oficina coletiva”, em que o resultado foi um quadro de ideias acerca das temáticas discutidas, percebeu-se que as gestoras consideraram que a es-

cola do campo em São Gabriel também precisa incorporar as discussões que surgem a partir dos novos atores sociais, que agora fazem parte do contexto social – agricultores assentados¹¹.

Considerações finais

Através das estratégias de ensino utilizadas na formação e na participação dos educadores/gestores, buscou-se a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas do campo em São Gabriel. A inserção e a organização deste espaço de formação para educadores do campo torna-se uma primeira etapa de um processo que esperamos ter continuidade. Para isto, consideramos que a equipe diretiva da SEME seja favorecedora de processos coletivos decisórios e participativos, ou seja, fomentadora de uma gestão democrática no município.

Constatou-se, pelos depoimentos e registros coletados durante a formação, que as gestoras perceberam a carência das temáticas trabalhadas na sua prática de gestão. Também se percebeu que há poucas formas institucionalizadas de participação previstas na gestão educacional do município. Da análise dos produtos do diagnóstico e da formação continuada, constatou-se que os problemas da gestão educacional dos polos educacionais no município de São Gabriel passam por questões de cunho político-partidário, econômico, de capacitação, do processo organizacional da SEME e das escolas e, em especial, da concepção pouco democrática que perdura historicamente na administração pública do município, dificultando abordagens críticas das gestoras dos polos em relação as suas práticas. São temas que ficam como desafios para futuras pesquisas sobre a Educação *do* Campo no município de São Gabriel.

¹¹ Salienta-se que este trabalho não teve como foco investigativo a caracterização dos diferentes estudantes que compõem a comunidade rural do município. Este foco fica como uma perspectiva de pesquisas futuras, já que esta realidade traz novas complexidades no processo educativo.

Referências

- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio G. **Trabalhando com Projetos** – Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. **Portfólio, Avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2012.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAMARANO, Ana Amélia; ABRAMOVAY, Ricardo. **Êxodo Rural, Envelhecimento e Masculinização no Brasil: Panorama dos Últimos 50 Anos**. Texto para Discussão n. 621. Rio de Janeiro: IPEA, 1999.
- DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. Texto apresentado no XVI ENDIPE. Campinas: UNICAMP, 2012.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas**. Lisboa: Texto Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo Agropecuário 2011**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo-agropecuário>>. Acesso em: 25 out. 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCK, Heloisa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LUCK, Heloisa. **Indicadores para a Qualidade na Gestão Escolar e Ensino**. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/indicadores-para-a-qualidade-na-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2013.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: A Compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. A storm of light: comprehension made possible by discursive textual analysis. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 9, n. 2, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

VALENTINI, L. M. A. B.; ROCHA, J. M. • A formação de gestores escolares como ressignificação e qualificação da Educação do Campo: uma experiência nas escolas de São Gabriel/RS

ROCHA, Jefferson Marçal. **As raízes da Crise da Metade Sul**: Estudo da formação econômica do Rio Grande do Sul. Jaguarão/RS: Fundação Universidade Federal do Pampa, 2011. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?isbn=8563337130>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

ROCHA, J. M.; ZANELLA, F. C. Análise de características do desenvolvimento dos assentamentos rurais e da aplicação de políticas públicas na Metade Sul do Rio Grande do Sul. In: **VI Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais**: por que a reforma agrária continua atual e necessária? Araraquara: Uniara, v. 1. p. 1-15, 2014.

ROCHA, J. M.; VALENTINI, L. M. A. B. **Escola do Campo**: desafios para o enraizamento de uma prática educacional democrática. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

Cartografia de síntese para análise integrada da paisagem do município de São Gabriel/RS: uma proposta de zoneamento ambiental

*Hilda Mirian da Rocha
Roberto Cassol*

Introdução

Esse artigo tem como base a utilização da cartografia de síntese para auxiliar no reconhecimento e na recuperação das áreas deterioradas do município de São Gabriel, bem como a manutenção das que ainda restam conservadas. De fato, isso depende fundamentalmente do conhecimento desses recursos e seus usos. Entretanto, as sínteses cartográficas, bem como suas análises, tornam-se ferramentas imprescindíveis também para a escola e seu corpo docente, por oferecer um arsenal e informações sobre o município e seu estado ambiental. As observações realizadas a seguir possuem caráter diagnóstico e metodológico para o público acadêmico e adquirem um atributo mais informativo e de alerta, que pode ser trabalhado, em sala de aula, de diversas formas.

Neste sentido, observa-se que, a partir do momento que a Geografia passou a inclinar-se mais para os estudos ambientais, estes tornaram-se um campo amplamente utilizado. Assim, aos poucos, o trabalho dos profissionais geógrafos, que havia se restringido principalmente à docência, “conquista novos espaços, sobretudo aqueles que requerem estratégias espaciais para um eficiente Planejamento e Gerenciamento Físico-Territorial” (ZACHARIAS, 2010).

Em se tratando de projetos ambientais, consideramos que o zoneamento satisfaz as necessidades ambientais, pois para realizá-lo necessita-se de um conjunto de informações relevantes sobre a área de estudo,

e, ao final do projeto, têm-se novas diretrizes de conduta para essas áreas, que, se forem seguidas, certamente, tornam sustentáveis as atividades realizadas sobre elas, garantindo a qualidade ambiental aos ecossistemas.

O zoneamento ambiental, bem como a representação gráfica dessas unidades de paisagem integram a proposta deste trabalho, que surgiu da necessidade dessa informação no município de São Gabriel, pois este apresenta muitas transformações em seu espaço rural em consequência da expansão agrícola.

O uso e a ocupação das terras do município de São Gabriel, feitos principalmente por pecuaristas, agricultores, e desde 2005¹,² significativamente também por silvicultores e madeireiros, têm causado, no decorrer dos anos, perdas de vegetação natural – campos e matas nativas –, desmatamento, deterioração do solo e da biodiversidade da área. O mesmo município apresenta um grande potencial natural para exploração agrícola e de recursos minerais e, em consequência disso, vem sendo explorado de modo inapropriado e insustentável, exaurindo seus recursos com atividades exploratórias intensivas, sem avaliar as vulnerabilidades/ fragilidades existentes e as consequências futuras.

A fim de que não se ultrapasse os limites de resiliência³, ocasionando danos irreparáveis como a perda de solos e extinção de espécies de fauna e flora, torna-se necessário avaliar o grau de interferência das atividades nos ecossistemas locais e verificar se aquelas áreas têm capacidade para os tipos de usos a que estão sendo expostas.

¹ Resolução n. 02, de 10-08-2005: Protocolo de Quioto, aprova os procedimentos para atividades de projetos de florestamento e reflorestamento [...]. Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia – DOU Seção 1, de 27-09-2005, p. 07.

² Informação veiculada pela imprensa (Zero Hora, 27/09/2005), torna público que está em fase de implementação um programa de plantio extensivo de árvores exóticas em território sul-rio-grandense, a título de “florestamento” e/ou “reflorestamento”. As iniciativas seriam das empresas sueco-finlandesa Stora Enso, da transnacional Aracruz Celulose, e dos grupos Safra e Votorantin. A meta inicial seria o plantio das exóticas em 150.000 hectares durante os próximos cinco anos. O espaço geográfico reservado para plantios seria a metade sul do Estado do Rio Grande do Sul.

³ Capacidade de se recobrar facilmente ou se adaptar à má sorte ou às mudanças (Fonte: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php?palavra=resili%EAnCIA>>). Elasticidade e capacidade de autorregeneração natural. Capacidades de absorver impactos e autorregeneração.

Com o intuito de amenizar o impacto das ações antrópicas exploratórias, diversas instituições têm buscado estabelecer modelos de ocupação e desenvolvimento. Entre várias metodologias existentes para analisar e avaliar as fragilidades dos ambientes naturais, salienta-se a de Crepani et al. (1996), pela sua vasta aplicabilidade, sendo adaptável a diferentes áreas. Esta estabelece o grau de vulnerabilidade das paisagens à perda de solo, e originou-se com intuito de subsidiar o Zoneamento Ecológico-Econômico (ZEE) e o Ordenamento Territorial. Essa metodologia foi desenvolvida através de um convênio entre a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE/PR) e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), para aplicação nos estados que compõem a Amazônia Legal, utilizando as imagens orbitais em Sistemas de Informações Geográficas. Com base nessa metodologia, nas técnicas de geoprocessamento e análise geográfica, surgem meios para verificar esses tipos de transformações no espaço, tornando viável a realização desta pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa foi a elaboração de uma proposta de zoneamento ambiental a partir na análise integrada da paisagem do município de São Gabriel, com base nas potencialidades e vulnerabilidades do solo à erosão e nos conflitos de uso. O zoneamento ambiental faz parte de um conjunto de projetos ambientais desenvolvidos para fornecer uma orientação para um desenvolvimento sustentável dos recursos naturais. Segundo Silva (1996), “o Zoneamento Ambiental é a divisão de áreas com diferentes níveis de usos e atividades. Uma vez definidos os limites da Unidade de Conservação, avaliam-se e classificam-se as áreas”.

Para tanto, a representação cartográfica é de suma importância no processo de planejamento, afirma Zacharias (2010), “por permitir ideias rápidas, gerais e integradoras do estado ambiental e da situação da paisagem”. Para a autora, há de se considerar também, que ao elaborar os cenários gráficos das propostas de planejamento ambiental (zoneamentos ambientais), o uso da cartografia de síntese (integradora) e da cartografia ambiental (características ambientais da paisagem) constituiu-se em proposta indissociável.

Metodologia

O método da pesquisa seguiu a abordagem sistêmica, utilizando-se da paisagem e suas inter-relações como categoria de análise do espaço. Christofoletti (1999) destaca que as propostas de abordagens holísticas não se restringem somente ao estudo dos componentes dos sistemas ambientais, mas procuram inter-relacionar os sistemas ambientais e os sociais, buscando a compreensão do sistema de organização espacial e as bases para as propostas de planejamento e desenvolvimento sustentável, possibilitando, assim, a interação sociedade x natureza.

As bases cartográficas produzidas correspondem ao mapa-base, contendo as principais convenções cartográficas que foram comuns para todos os mapas elaborados e adaptados para este trabalho, a rede de drenagem, o mapa hipsométrico, o modelo digital de elevação, o mapa de declividade, o mapa de uso da terra para os anos de 1986 e 2010, mapa de vulnerabilidade natural a erosão, mapa de potencialidades, mapa de conflitos de uso da terra e o mapa de zoneamento ambiental.

Primeiramente foram analisados separadamente todos os temas propostos, através do mapeamento de classes, realizado no aplicativo *SPRING* versão 4.3.3. Cada classe foi analisada em sua área total presente no território do município e também o quanto sua representação é significativa em relação à área municipal.

Após a espacialização e análise individual de cada tema como geologia, geomorfologia, hipsometria, declividade, solos, vegetação, e usos e cobertura da terra, atuais (2010) e passados (1986), foram realizadas correlações utilizando a Linguagem Espacial para Geoprocessamento Algébrico (LEGAL). A partir destas correlações, obtiveram-se os mapas de vulnerabilidade natural à erosão, mapa de potencialidades e mapa de conflitos de uso da terra.

Por meio da análise das potencialidades, das vulnerabilidades e dos conflitos de uso da terra existentes no município de São Gabriel delimitamos as zonas ambientais deste trabalho.

Resultados e discussão

A estrutura geológica do município de São Gabriel individualiza dois compartimentos bastante distintos, em termos de morfologia e de respostas frente aos processos de dinâmica superficial. As litologias mais antigas na Depressão Periférica, com terrenos sedimentares da Bacia do Paraná, cujos registros estratigráficos estendem-se do Permiano Neo ao Juro-Cretáceo, – e que são recobertos por rochas vulcânicas do magmatismo Serra Geral –, de idade cretácea, e, o Escudo Sul-Rio-Grandense, apresentando as litologias mais recentes com os terrenos cristalinos, estes formados por rochas metamórficas e ígneas pré-cambrianas, além de rochas sedimentares, vulcânicas e graníticas do Neoproterozoico ao Paleozoico (Relatório/PDDUA, 2007).

Para a descrição do relevo do município de São Gabriel, considerou-se o Mapa do IBGE, elaborado com base nos Mapas Geomorfológicos da Série Levantamento de Recursos Naturais do Projeto RADAM-BRASIL. Com base na geomorfologia de São Gabriel, representada no mapa geomorfológico, pode-se observar dois domínios geomorfológicos predominantes, o domínio de planaltos com 20% do território na parte ao sul e o domínio de planície e depressões totalizando 80% do município.

A amplitude altimétrica do município de São Gabriel é de 400m. Seu ponto mais elevado situa-se próximo de 450m na área ao sul, no escudo, quase na divisa com o município de Lavras do Sul, onde se encontram as nascentes do Rio Vacacaí. O ponto mais baixo está a cerca 50m, na várzea do Rio Vacacaí e sobre a depressão central, ao norte do município. As altitudes escolhidas para representar a hipsometria do município formam cinco intervalos altimétricos, em que se observam rupturas no relevo ou que eram áreas mais extensas. A área mais baixa do município fica ao norte e chega a apresentar altitude mínima de 50m. Este compartimento de terreno de 50 a 100m totaliza 18% da área total do município. A altitude predominante observada no município é de 100 a 150m acima do nível do mar, representando 51% do território do município de São Gabriel. Ainda representativo, consta a altitude entre 150 a 200m, análoga à anterior, com 18 % da área. Ao sul do município, encontram-se as cotas mais altas, de 200 ao máximo de 450m, que perfazem uma área com cerca de 13% do total.

Pela análise do mapa hipsométrico, que contém as classes de altitudes, observa-se que a maior parte da área de estudo, 51%, encontra-se em altitudes entre 100 a 150m, onde o relevo, característico da depressão, apresenta-se suavemente ondulado, marcado pela presença de colinas, denominadas regionalmente por coxilhas, e planícies aluviais. As áreas da porção norte que apresentam altitudes inferiores a 100 metros, cerca de 1.066km, correspondem às áreas com topografia suave, geralmente, associadas à rede de drenagem, quando representam a planície aluvial.

As declividades mais representativas na área de estudo são as inclinações inferiores a 2% e entre 2% e 5%, correspondendo, respectivamente, a 32% e 43% do total. A classe até 5% é a que tem mais representatividade, com 73% do total da área do município, destacando, principalmente, as porções central e norte do município. Nesta zona de declive entre 0-5%, encontram-se os cursos d'água perenes e grande parte da área urbana, pois são as áreas mais escolhidas para ocupação, no entanto, com riscos de inundações principalmente entre 0-2% de inclinação.

A partir da espacialização dos solos no município, observou-se quais as classes de solos mais recorrentes em São Gabriel. Os argissolos ocupam cerca de 60 % do território, os brunizém, 21%, e os planossolos com 17% ocupam o terceiro lugar em área no município. O quarto tipo de solo é o neossolo, pouco representativo, com apenas 1% da área total. A partir destas informações quanto aos tipos de solo presentes no município e sua distribuição, buscou-se inventariar as suas principais características.

Pela análise da vegetação natural do município de São Gabriel, percebe-se que a maior parte do território é dominado pelos campos, denominado pelas convenções de classificação fitogeográfica por estepe ou savana estépica. Esta classe representa 81% da área total do município. A segunda classe de vegetação mais significativa no município de São Gabriel é a vegetação pioneira. Essa vegetação é de influência lacustre, comum nas várzeas dos rios. A classe florestal natural é menos significativa, totalizando 5% e 2%, com as áreas de Floresta Estacional Decidual e Áreas de Tensão Ecológica respectivamente. As áreas de tensão são áreas de transição entre floresta e campo, onde há pressão de ambas as espécies de vegetação tentando tomar espaço.

Analisando a distribuição espacial das classes de usos da terra, foi possível quantificar a área e a porcentagem que ocupa cada uma. No

mapa resultante, pode-se observar que há um predomínio da classe temática campo, que totaliza 65% da área e se distribui em praticamente todo o município. Esta classe compreende as áreas de vegetação rasteira, típica para criação de gado, pastagem e campo sujo.

Para a classe floresta, foram consideradas todas as áreas com matas nativas, contato com floresta decidual e mata galeria de vegetação pioneira. Esta área está presente em 11% do município. A classe floresta exótica corresponde às áreas de silvicultura. Essa classe tem área total de 4%. A classe culturas totaliza 19% da área. Nesta classe, estão incluídas todas as áreas destinadas ao plantio, solos expostos e rochas, além das áreas onde a resposta espectral da vegetação é baixa, indicando um baixo valor do índice de vegetação. Esta classe aparece com predominância na porção centro-oeste e nordeste. Isso ocorre devido à data da imagem (mês de abril – solo está arado para o plantio – principalmente arroz), como também por esta área ser destinada para pecuária apresentando vegetação rasteira, com resposta espectral baixa.

O mapeamento do uso da terra de 1986 foi realizado como parâmetro de análise da evolução do uso da terra. Ao comparar a área das classes obtidas no mapeamento de usos do ano de 2010 com o mapeamento do ano de 1986, observam-se alguns pontos importantes como: diminuição significativa de lâminas d'água e banhados; diminuição da vegetação de galeria; diminuição da vegetação arbórea que cobria uniformemente as nascentes do Vacacaí, no distrito do Suspiro; diminuição leve da classe campo; aumento da classe cultura; aumento da classe floresta exótica (principalmente eucalipto).

Vulnerabilidades, potencialidades e conflitos de uso do solo

A influência do relevo no processo de erosão é consequência da sua morfologia, que se subdivide em: morfografia, que seriam os aspectos descritivos do terreno, como, por exemplo, a sua aparência, e em morfometria, aspectos quantitativos do relevo como altitude, amplitude altimétrica, declividade e intensidade de dissecação pela drenagem (CREPANI et al., 1996, apud MEDEIROS, 1999).

O grau de vulnerabilidade de um ambiente ou de estabilidade natural das unidades morfológicas depende de parâmetros como tipos de

solos, geomorfologia, declividade, vegetação e geologia, porém o desenvolvimento do solo é um fator condicionante para determinar a vulnerabilidade de um ambiente natural. Quando o ambiente favorece a formação e o desenvolvimento do solo, prevalece a pedogênese – também denominada de unidade de paisagem estável –, ou seja, são ambientes com solos bem desenvolvidos, intemperizados e envelhecidos, o que caracteriza, também, o grau de fertilidade do solo.

Quando prevalece o processo de morfogênese, com formação de relevo e predomínio dos processos de erosão, como consequência dos processos de formação e desenvolvimento do solo, predomina a instabilidade natural das unidades de paisagem.

Sobre o relevo do município de São Gabriel, desenvolveram-se os seguintes solos: a classe podzólico brumo acinzentado plano álico e podzólico brumo acinzentado plano eutrófico principalmente sobre as rochas sedimentares (siltitos, arenitos, argilitos e folhelhos) das unidades geológicas Estrada Nova e Rio do Sul.

O embasamento rochoso da classe podzólico vermelho escuro distrófico e podzólico vermelho escuro álico é formado principalmente por arenitos, siltitos, folhelhos das formações Rosário do Sul – e Grupo Guatá – e rochas metamórficas do Complexo Cambaí.

Já na parte sul do território do município de São Gabriel, a classe brunizém avermelhado (BV) tem grande expressão. Os solos desenvolveram-se principalmente sobre rochas metamórficas do Complexo Cambaí, Complexo Vacacaí e Suíte Intrusiva Ramada. A classe brunizém vértico é derivada principalmente de litologias sedimentares (folhelho, arenito, siltito e argilito), das formações Estrada Nova, Rio do Rasto e Irati.

Além disso, os solos da classe podzólico vermelho-amarelo distrófico ocupam áreas de relevo suave a ondulado e derivam, principalmente, de gnaisses do Complexo Cambaí. Os solos da classe planossolo eutrófico são típicos de áreas baixas onde o relevo permite excesso de água permanente ou temporário, ocasionando fenômenos de redução em áreas de planície aluvial ou de inundação; esses solos formaram-se sobre depósitos aluvionares.

A classe, solo litólico distrófico e solo litólico eutrófico, tem pouca expressão no município, ocorrendo em pequenas regiões ao longo da fronteira sul. Os solos dessas classes são provenientes principalmente de

rochas metamórficas do Complexo Cambaí e rochas graníticas do Corpo Granítico da Suíte Intrusiva Ramada e parte do Complexo Arroio das Ilhas.

As formas de relevo, na parte do escudo, apresentam áreas condizentes com os processos geológicos. São formadas a partir de rochas mais resistentes sob a forma de morros e elevações. Entretanto, na depressão, diferentemente, predominam terrenos planos e menos resistentes, porém em diferentes amplitudes altimétricas e índices morfométricos do relevo. O solo vem sendo perdido devido aos processos naturais, principalmente, em razão da falta de cobertura vegetal, pois predominam os campos gramináceos, o que se intensifica a partir da intervenção humana (com as atividades como agropecuária, que necessitam da retirada desta pouca vegetação para agricultura e com o pisoteio do gado que causa compactação do solo).

Considerando essa dinâmica de esculturação do relevo do município de São Gabriel, viu-se necessário avaliar o grau de vulnerabilidade à erosão. Para isso, buscou-se uma metodologia apropriada, que fosse compatível com a abordagem desse trabalho, na qual a análise morfodinâmica pelos quatro parâmetros propostos por Crepani et al. (2001) se mostrou bastante eficaz, revelando as vulnerabilidades naturais do município de São Gabriel à erosão.

Após aplicação da metodologia, executada pelas técnicas de expressão numérica em álgebra de mapas, obteve-se o mapa de vulnerabilidade à erosão no município de São Gabriel. Partindo-se da análise do mapa de vulnerabilidade pode-se observar que a porção noroeste do município compreende a área de “intergrades”, segundo Tricart (1977), pois ocorre um equilíbrio entre os processos de morfogênese e pedogênese. Essa classe ocorre em vários locais no município, porém não de forma contínua como nessa porção do território, local em que pode-se observar um compartimento individualizado.

Outros locais onde essa classe ocorre são áreas de vegetação adensada e exuberante, como ao sul, na parte do escudo, em que se encontram as nascentes do Vacacaí, em uma área que, apesar de apresentar um relevo com maior energia de desgaste, possui em algumas partes essa vegetação de galeria em finos corredores que protegem da erosão e diminuem os índices de vulnerabilidade.

As classes “moderadamente estável” e “estável” ocorrem em alguns locais isolados, sendo mais significativas no remanescente de floresta estacional, que ocorre bem ao norte do município em dois pontos. Essa área só se apresenta estável em consequência da vegetação de floresta estacional. Consequentemente recomenda-se que seja protegida, evitem-se outros usos para a área, e, de modo algum, seja retirada aquela vegetação.

As classes “moderadamente vulnerável” e “vulnerável” apresentam-se na maior parte do município, predominando na parte sul e central, que corresponde à descida do escudo para a depressão, local onde a drenagem ganha força. No vetor sudeste noroeste, o relevo perde energia e ganha estabilidade. Todavia, no meio desse trajeto entre o planalto e a planície ocorrem as áreas mais vulneráveis à erosão. Essas áreas possuem um facilitador dos processos erosivos, o que eleva as classes de vulnerabilidade mesmo que o município seja pouco dissecado. Esse facilitador dos processos erosivos é a falta de vegetação de raízes profundas, pois predominam os campos gramináceos.

Os campos por si só não possuem grande potencial de proteção contra a erosão, porém, de acordo com o relevo, eles até seriam suficientes para conter a erosão, mas os campos presentes no município nesta área de média a alta vulnerabilidade estão comprometidos com agricultura e pecuária, apresentando-se deteriorados (ralos) e entrecortados pelos cultivos, sendo necessário para essas áreas um reestabelecimento da vegetação natural.

Não obstante, o município não deixa de apresentar um alto potencial de uso agrícola, pois possui solos férteis, relevo plano e muitos recursos minerais, o que pode ser verificado no mapa de potencialidades. O mapa de potencialidades foi gerado a partir da síntese dos mapas de declividade, hipsometria e vulnerabilidade e da localização no mapa das áreas e ocorrências de depósitos de recursos minerais. Nesse mapa, salienta-se uma grande área com alto potencial para usos agrícolas. Essa área representada na cor ocre, no mapa corresponde a 1.440 km², ou 25 % do município, com alto potencial para uso agrícola. Existem outras áreas favoráveis à agricultura no município, porém esta apresenta-se de forma mais sustentável.

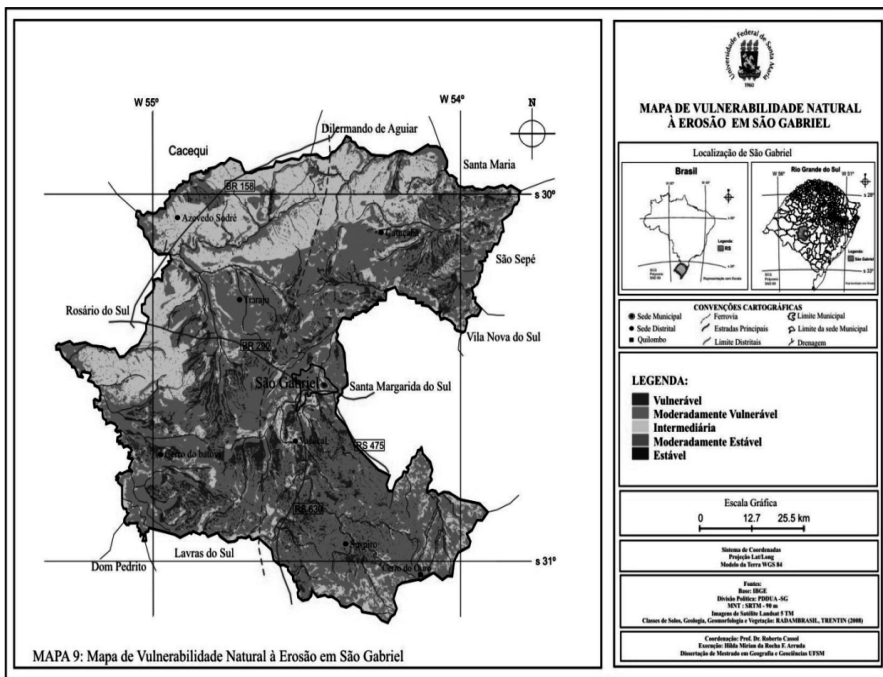
Quanto aos recursos minerais, observa-se que o município apresenta um grande potencial. No mapa, as potencialidades estão pon-

tuadas de acordo com o plano diretor municipal. Nelas estão marcados os locais onde se encontram os depósitos minerais e também os vários pontos de ocorrências de alguns minerais.

Nos locais de depósitos, há concessão de lavra para empresas privadas, em locais de ocorrência, existe concessão para pesquisa.

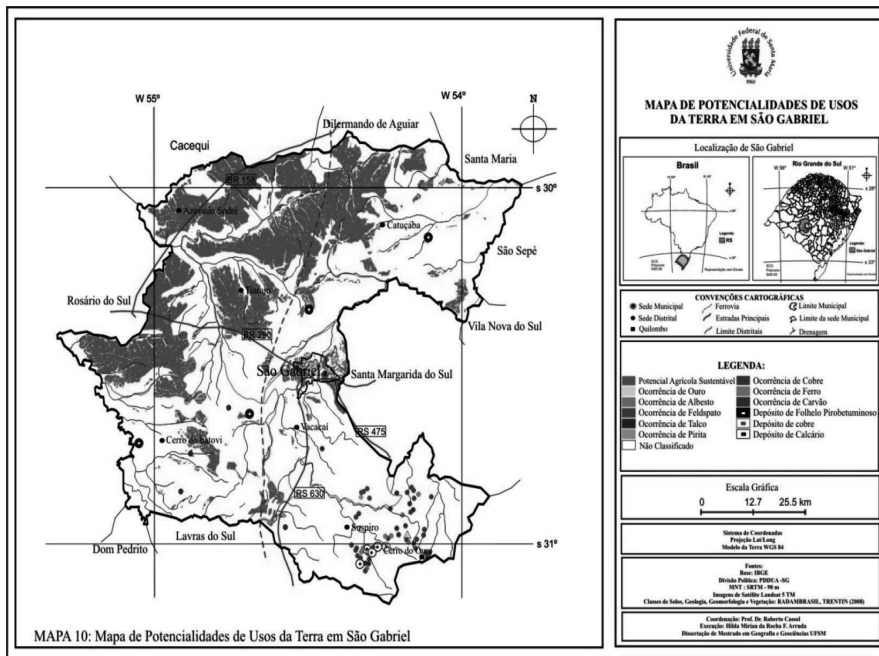
Em contraponto às áreas potenciais à exploração da terra, existem no município as áreas impróprias, onde as atividades presentes constituem conflitos de uso, seja por ir de encontro à legislação vigente, que regulamenta os usos da terra, seja por promover desequilíbrios resultantes da aceleração dos processos erosivos. Essas áreas representam cerca de 10 a 15% do território do município, pois grande parte dos conflitos com a vulnerabilidade se sobrepõe aos conflitos com as declividades.

Figura 1: Mapa da vulnerabilidade natural à erosão em São Gabriel



Elaboração: Rocha, Hilda Mirian Oliveira. Referência: Mapa 9 da Dissertação de Mestrado sob o título: “Cartografia de síntese para análise integrada da paisagem do município de São Gabriel/RS: uma proposta de zoneamento ambiental”.

Figura 2: Mapa de potencialidades de usos da terra em São Gabriel



Elaboração: Rocha, Hilda Mirian Oliveira. Referência: Mapa 10 da Dissertação de Mestrado sob o título: “Cartografia de síntese para análise integrada da paisagem do município de São Gabriel/RS: uma proposta de zoneamento ambiental”.

Zoneamento ambiental

Para o zoneamento do município de São Gabriel, foram consideradas as análises dos principais elementos constituintes da paisagem abordados, analisados e supracitados. Esses permitiram a compartimentação da área de estudo em zonas ambientais que apresentam características semelhantes e alto grau de associação em seu interior.

Primeiramente, ao observar a generalização das altitudes, o relevo se individualiza em dois grandes compartimentos que admitem criar duas grandes zonas ou unidades ambientais com seus respectivos usos. São elas a unidade geomorfológica do escudo, que se apresenta com relevo mais dissecado, e a unidade planície, com relevo plano e suave ondulado. Duas unidades ambientais distintas com diferentes respostas aos usos.

Porém, ao associar os parâmetros geomorfologia, geologia, vegetação/usos, solos e declividade, pode-se identificar a vulnerabilidade à erosão que esses dois compartimentos apresentavam, e, neste aspecto, mesmo áreas aparentemente estáveis se diferenciaram, pois o grau de vulnerabilidade apresentado foi muito alto; dominando as classes moderadamente vulnerável e vulnerável. Esse resultado foi de grande valia para a delimitação das zonas.

Outro fator determinante para a delimitação das zonas foi a combinação dos conflitos de uso do solo com as potencialidades, momento em que foi possível delimitar a primeira zona. Essa compreende uma área de desenvolvimento agrícola de modo mais sustentável no município. Assim, ao verificar áreas com grande vulnerabilidade à erosão tendo como principais usos as atividades agrícolas intensivas, destacaram-se as zonas de recuperação.

As zonas de proteção foram criadas para evitar a deterioração e sua extinção e também por serem elas as responsáveis por ter diminuído os índices de vulnerabilidade daquelas áreas. Elas são compartimentos que se encontram com as características originais mais preservadas. Essas zonas estão em constante pressão como consequência de agricultura, pecuária, silvicultura e outros tipos de usos exploratórios. Para protegê-las são necessárias ações de manutenção de vegetação típica, evitar usos intensivos, entre outras ações, que possam interferir no equilíbrio natural de seus sistemas. Porém, a principal ação nesse sentido seria identificá-las como tais e delimitá-las, para que se torne conhecida sua importância. Dessarte, foram criadas duas zonas de proteção.

As zonas de recuperação foram delimitadas com base em seu alto grau de modificação dos sistemas naturais como consequência da utilização intensiva desde 1986. Nestas estão as áreas mais vulneráveis à erosão, resultantes do tipo de solo, geologia e da falta de vegetação. Para que essas zonas voltem a ser de uso sustentável, primeiramente, elas têm que ser recuperadas, motivo pelo qual elas foram denominadas zonas de recuperação e uso controlado.

As áreas de recuperação ambiental compreendem pontos isolados presentes dentro das zonas. Estas necessitam de atenção pelo potencial risco de desastre ambiental. Inclusive a área de recuperação que per-

meia a cidade, se não recuperada, oferece riscos de inundações, contaminação, entre outros riscos à população.

As áreas de preservação permanente são delimitadas pela legislação e estão presentes em todas as zonas, elas devem ser preservadas, independente do uso apropriado para a zona.

A área urbana do município de São Gabriel, Zona 1, possui 44 km² e se estabeleceu sobre altitudes entre 50-150m. Nela, as declividades variam de 0-2% ou 2-5%, apresentando poucas áreas com declividades entre 5-12%. Seus limites foram definidos pelo plano diretor municipal.

A zona 1 apresenta uma tendência de expansão no sentido norte-sul, sempre acompanhando o entorno do Rio Vacacaí. Esse comportamento de expansão urbana é previsível, porém, envolve desequilíbrios ambientais e riscos para os habitantes. Para que esse prognóstico não se realize, são necessárias intervenções por parte dos gestores municipais como a realocação da população residente às margens do rio.

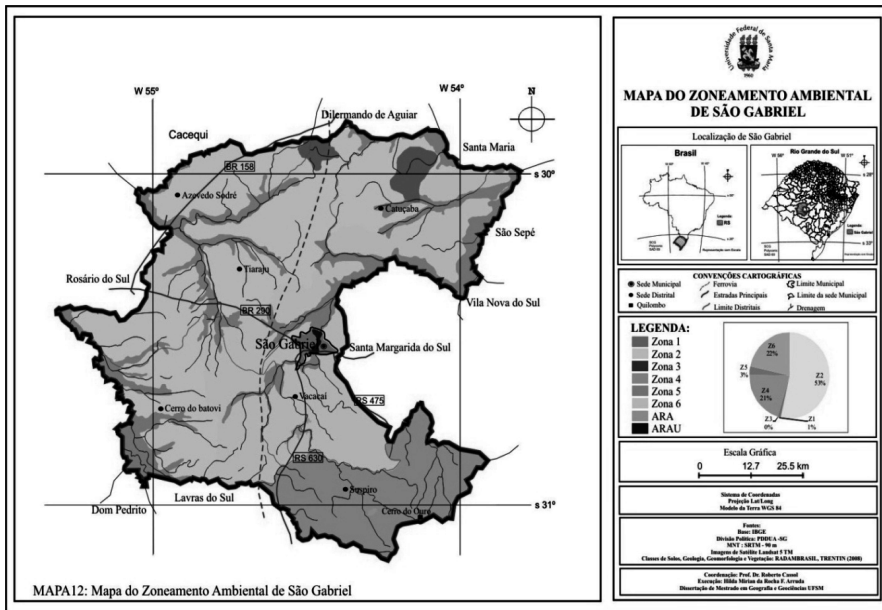
As áreas de recuperação ambiental urbana compreendem os núcleos urbanos regulares e irregulares que ocupam a várzea do Rio Vacacaí, em áreas de risco de inundações, provocando deterioração da vegetação protetora do rio.

A área delimitada para a zona de conservação e desenvolvimento agrícola sustentável possui 2.218km², o que corresponde a 53% da área total do município.

Na zona 2, observa-se sempre o mesmo padrão, com os barramentos d'água presentes e estradas cortando as lavouras. Dentro da área são respeitados os limites das app's e também parte da vegetação original dentro das porcentagens obrigatórias é mantida. Contudo, o que favorece a produção agrícola nesta zona não é somente o menor número de conflitos de uso existentes, mas a maior continuidade de terras com média vulnerabilidade para a erosão, o que propicia maior sustentabilidade para o solo e menor gasto com manejo, contenções de erosão e passivos ambientais.

No município de São Gabriel foram delimitadas duas zonas de proteção ambiental, a zona 3 (zona de proteção florestal) e a zona 4 (zona de proteção das nascentes do Vacacaí). Essas áreas, a despeito de serem classificadas na mesma categoria de zona de proteção, são muito diferentes. Entretanto, cada uma delas tem motivos muito peculiares para ser protegida.

Figura 3: Mapa do Zoneamento Ambiental de São Gabriel



Elaboração: Rocha, Hilda Mirian Oliveira. Referência: Mapa 12 da Dissertação de Mestrado sob o título: “Cartografia de síntese para análise integrada da paisagem do município de São Gabriel/RS: uma proposta de zoneamento ambiental”.

A Z3, zona de proteção florestal, se divide em duas áreas. A distância em linha reta entre as zonas de proteção florestal é de aproximadamente 14km, porém, se a vegetação de galeria das drenagens estiver conservada, ocorre a formação de corredores de integração entre esses ecossistemas, que, de fato, auxiliam na manutenção das espécies de fauna e flora.

A área total das duas zonas Z3 totaliza 129km² e corresponde a um remanescente de floresta estacional em área de tensão ecológica, que ocorre nos contatos entre dois domínios de vegetação diferentes, como é o caso floresta-campo. Para verificar-se a tendência dessa vegetação de sobrepor-se, ou ao menos resistir à pressão, analisou-se a evolução dessa área pela correlação entre o mapa de vegetação natural do município, feito pelo levantamento RADAMBRASIL e os mapas de uso e cobertura da terra, elaborados neste trabalho para os anos de 1986 e 2010.

Com base nessa análise multitemporal, pode-se dizer que a tendência dessa área florestal é desaparecer, pois nos últimos 20 anos ela apresentou somente redução. No seu entorno, não há somente a pressão do campo, mas, também, de culturas, pecuária, floresta exótica e desmatamento.

A Z4 localiza-se ao sul do município de São Gabriel, sobre o escudo sul-rio-grandense, no distrito Suspiro. Essa área apresenta alta vulnerabilidade aos processos erosivos em função de sua estrutura geológica, seu relevo, seus solos e sua vegetação. Nela as altitudes atingem 450m, o relevo é mais dissecado e a declividade média da área é mais elevada se comparada ao restante do município. Nessa zona, apesar de haver culturas, pecuária, exploração de minérios e silvicultura, as características originais estão mais conservadas, comparadas ao restante do município que possui grandes áreas de agricultura predominantes na paisagem.

Portanto, observa-se uma paisagem mais semelhante à natural. Ademais, nesta área existem várias nascentes, inclusive as nascentes do Rio Vacacaí. O limite natural desta área é também a fronteira entre os municípios de São Gabriel e Lavras do Sul.

O outro lado desta vertente apresenta uma configuração espacial semelhante e as nascentes de outros rios importantes. Com base nessas observações e na vulnerabilidade natural à erosão que essa área apresenta, nota-se que existe uma grande necessidade em preservá-la, pois quaisquer alterações em sua estrutura ou poluição por resíduos tóxicos terão reflexo em toda a bacia hidrográfica do Vacacaí, conseqüentemente, também no Jacuí. Ao observar a tendência de evolução dessa área e sua importância, sugere-se que esta área deveria se tornar uma APA⁴.

A zona de recuperação dos microcorredores ambientais é uma zona de corredores naturais. Em grande parte existiam em 1986, porém, em 2010, estavam recortados pela exploração do solo com agricultura, pecuária e silvicultura. Os corredores naturais são delimitados pelo sistema ambiental. Esses corredores tomam espaço nas planícies de inundações naturais dos rios e servem para proteção dos cursos d'água, manutenção e integração das espécies de fauna e flora local. A zona corredor está presente em todas as zonas da depressão, região do pampa do

⁴ Área de Preservação Ambiental.

município de São Gabriel, e seu regime de proteção deve ganhar mais valor que seus usos das zonas onde ela perpassa.

A zona de microcorredores delimitada neste trabalho deverá passar por um longo período de recuperação, pois sua deterioração pode ter ultrapassado os limites de resiliência daquele ecossistema, motivo pelo qual essa zona recebe a denominação de zona de recuperação dos microcorredores. Após um longo período de recuperação, ela poderá tornar-se uma zona de proteção ou de conservação nas quais poderá ser admitido o uso moderado e autossustentado da biota, regulado de modo a assegurar a manutenção dos ecossistemas naturais.

À Z6, zona de recuperação e de usos controlados, corresponde uma área na porção central e leste do município, com aproximadamente 1.632km², o que totaliza 28% do território municipal. Essa zona foi delimitada em uma área que cobre exatamente a mudança do relevo em São Gabriel. Nessa, a amplitude altimétrica, no sentido sul-norte, é de 300m. A vulnerabilidade apresentada é de moderadamente vulnerável a vulnerável. Os usos da terra nessa zona são basicamente agricultura, silvicultura e pecuária, e têm apresentado uma tendência à evolução pela análise multitemporal. Destarte, enquadrou-se essa zona como local de recuperação e de usos controlados, para que seja proposto um planejamento detalhado dessa área com vista a reavaliar as atividades presentes.

As áreas de recuperação ambiental rurais compreendem ocorrências localizadas de usos que exijam intervenções de caráter corretivo, pois oferecem riscos à população urbana ou ao meio ambiente. Elas podem ocorrer em todas as zonas. Neste trabalho foram pontuadas duas áreas: ARA 1 e ARA 2. A ARA 1 encontra-se localizada no distrito Suspiro, ao sul de São Gabriel, próximo das nascentes do Vacacaí. Essa área corresponde a uma lavra de calcário, de 2km². A ARA2, corresponde a 10km², encontra-se localizada dentro da zona 6 – na divisão política de São Gabriel – é dividida entre os distritos do Suspiro ao sul e do Vacacaí ao norte. Seu enquadramento como área de recuperação deu-se, em decorrência do risco potencial que ela pode oferecer, fruto de sua localização – a montante da cidade – e de sua magnitude.

A situação de risco ocorre porque o muro de sustentação das comportas mede em torno de 500m, e o comprimento total de barramento d'água em torno de 8km. Porém, a altitude média da área da barragem

medeia 150 e 200m, e a altitude da área urbana entre 50 e 100m, na área de recuperação ambiental urbana, que corresponde à planície aluvial, com declividade inferior a 2%, que se localiza em linha reta 13km ao norte da barragem. Considerando essa situação de localização, de quantidade de barramento de água e as altitudes e declividades, essa área se enquadrou em risco potencial para a população urbana, por isso é necessário que sua viabilidade seja revista, que seja feito um levantamento detalhado da área e, se realmente necessário, seja recuperada a integridade e segurança local.

Considerações

Para o desenvolvimento desta pesquisa, este modelo de vulnerabilidade ambiental representou um importante instrumento para tomada de decisões e constituiu parte fundamental para análise e síntese cartográfica, sem as quais não seria possível a análise integrada, a individualização das zonas ambientais e seus devidos usos, tampouco, avaliar os conflitos e as potencialidades.

Quanto ao uso de Sistema de Informação Geográfica (SIG) para análise da paisagem, pode-se dizer que é uma ferramenta de grande valia, pois possibilitou a concretização da metodologia proposta. Além disso, existem alguns pontos a considerar quanto à análise da paisagem com SIG como, por exemplo, que uso do SIG, apesar de ser contemporâneo e fazer parte das inovações da tecnologia da geoinformação, satisfazem antigos preceitos geográficos de análise integrada da paisagem, vislumbrados por Bertalanffy, Sotchava e Bertrand.

Finalmente, após ter sido realizada uma análise integrada da paisagem do município, pode-se chegar ao objetivo final esperado desta pesquisa com plenitude: a realização do zoneamento ambiental para São Gabriel com base nas vulnerabilidades, nas potencialidades da terra e nos conflitos de uso. Essa proposta de zoneamento delimitou seis zonas ambientais, a saber, Z1 e Z2 (zonas de desenvolvimento), zona 1 (zona de desenvolvimento urbano) e zona 2 (zona de desenvolvimento agrícola). Zonas Z3 e Z4 (zonas de proteção ambiental), zona 3 (zona de proteção do ecossistema florestal) e zona 4 (zona de proteção das nascentes do Vacacaí) e duas zonas de recuperação, zonas Z5 e Z6, zona

5 corresponde a zonas de microcorredores de vegetação de galeria do entorno dos rios e zona 6 (zona de recuperação e uso controlado).

O zoneamento ambiental é um projeto que tem por objetivo diagnosticar a situação da área de estudo, verificar a tendência e até o prognóstico, fornecendo, dessa forma, subsídio para o planejamento e posterior gestão ambiental da área. A partir desta visão que se tem de zoneamento ambiental, pode-se considerar que os objetivos aqui propostos foram atingidos.

Quanto a São Gabriel, posteriormente a este zoneamento, cabe ressaltar que o município apresenta uma configuração espacial que pode ainda se manter sustentável, sem causar danos irreparáveis ao ecossistema local e sem oferecer risco aos seus habitantes, pois sua configuração apresenta potencialidades para a agricultura, principal base econômica do município, e os problemas encontrados são solucionáveis em tempo para a sustentabilidade da geração presente.

Além disto, seu território é demasiado extenso e apresenta muitas outras potencialidades, sendo possível reinventar-se, ajustando as atividades que são conflitantes à capacidade do ambiente por meio de um planejamento ambiental adequado e sua devida gestão. Comparada a outros municípios, São Gabriel não apresenta problemas que envolvam grandes ações, porém medidas mitigadoras são necessárias para solucionar as desconformidades observadas.

Referências

BARBOSA, C. C.; CÂMARA, G.; MEDEIROS J. S.; CREPANI, E.; NOVO, E.; CORDEIRO, J. P. C. Operadores Zonais em Álgebra de Mapas e Sua Aplicação a Zoneamento Ecológico Econômico, **Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto**, Santos, 1998.

BERTALANFFY, L. V. **Teoria geral dos sistemas**. Disponível em: <<http://www.professorcezar.adm.br/Textos/AbordagemSistemicaAdm.pdf>>. Acesso em: dez. 2009.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global: esboço metodológico. In: **Cadernos de Ciências da Terra**, São Paulo, v. 13, p. 1-27, 1972.

BERTRAND, G. Paisagem e Geografia Física Global: Esboço Metodológico. **Caderno de Ciências da Terra**, 13. Inst. de Geografia-USP. São Paulo. 1981.

BUZAI, G. D. **La exploración geodigital**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004.

CÂMARA, G.; MEDEIROS, J. S. de. Princípios básicos em Geoprocessamento. In: ASSAD, E. D.; SANO, E. E. **Sistemas de Informações Geográficas: aplicações na agricultura**. 2. ed. Brasília: EMBRAPA, 1998.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Modelagem de sistemas ambientais**. São Paulo: Edgard Blücher, 1999.

CHRISTOFOLETTI, A. Sistemas dinâmicos: As Abordagens da Teoria do caos e da geometria fractal em Geografia. In: VITTE, A. C.; GUERRA, A. J. T. (Orgs.). **Reflexões sobre a Geografia Física no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

CREPANI, E.; MEDEIROS, J. S.; AZEVEDO, L. G.; HERNANDEZ FILHO, P.; FLORENZANO, T. G.; DUARTE, V.; Curso de sensoriamento remoto aplicados ao zoneamento ecológico-econômico [CD-ROM]. In: Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto, Salvador, 1996. **Anais**. São Paulo: Image Multimídia, 1996. Seção de Comunicações Técnico-Científica.

CREPANI, E.; MEDEIROS, J. S. de; HERNANDEZ, P.; FLORENZANO, T. G.; DUARTE, V.; BARBOSA, C. C. F. Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento Aplicados ao Zoneamento Ecológico-Econômico e ao Ordenamento territorial. São José dos Campos. **SAE/INPE**. (INPE-8454 RPQ/722), 2001.

CREPANI, E.; MEDEIROS, J. S. de. Imagens fotográficas derivadas de MNT do projeto SRTM para fotointerpretação na geologia, geomorfologia e pedologia. **Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais**: São José dos Campos, 2004.

IBGE. **Malha Municipal Digital 2001**. Mapeamento das Unidades Territoriais. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/default_prod.shtm#TOPO>. Acesso em: 13 abr. 2011.

IBGE. **Contagem da População 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm>>. Acesso em: 13 abr. 2011.

LIBAULT, André. **Os Quatro Níveis da Pesquisa Geográfica**. Métodos em Questão. 1, IGEOG USP, 1971.

MARTINELLI, M. A cartografia de síntese na geografia física. In: XI Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada Geografia, tecnociência, sociedade e natureza. **Anais do XI Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada Geografia, tecnociência, sociedade e natureza**, 2005.

MEDEIROS, José Simeão de. **Bancos de dados geográficos e redes neurais artificiais**: Tecnologias de apoio à gestão do território. 1999. Tese (Doutorado em Geografia Física) – USP, São Paulo, São Paulo, 1999.

PENTEADO, M. M. Estudo geomorfológico do sítio urbano de Rio Claro (SP). **Notícia Geomorfológica**, Campinas, v. 21, n. 42, p. 23-56, 1981.

RELATÓRIO para a Elaboração do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental/PDDUA, São Gabriel/RS, 2007. Anexo ao – Website da prefeitura de São Gabriel. Disponível em: <http://www.saogabriel.rs.gov.br/site/index.php?meio=plano_diretor>. Acesso em: mar. 2009.

SILVA, Lauro Leal da. **Ecologia: Manejo de Áreas Silvestres**. Santa Maria: MMA, FNMA, FATEC, 1996.

SILVA, Ardemirio de Barros. **Sistemas de Informações Geo-referenciadas: conceitos e fundamentos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

SPRING. **Integrating remote sensing and GIS by object-oriented data modelling**. Camara G, Souza RCM, Freitas UM, Garrido J Computers & Graphics, 20: (3) 395-403, May-Jun 1996.

SOTCHAVA, V. B. **O estudo de geossistemas**. Instituto de Geografia. Universidade de São Paulo. São Paulo: Lunar, 1977.

TRICART, J. **Ecodinâmica**. Rio de Janeiro: IBGE/SUPREM (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Superintendência de Recursos Naturais e Meio Ambiente), 1977.

TUTORIAL SPRING, 2010. Disponível em: <www.dpi.inpe.br/spring/portugues/banco.html>. Acesso em: 13 abr. 2011.

ZACHARIAS, A. A. **A Representação Gráfica das Unidades de Paisagem no Zoneamento Ambiental: um estudo de caso no município de Ourinhos/SP**. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE, UNESP, Rio Claro, 2006.

ZACHARIAS, A. A.; MARTINELLI, M.; CUNHA, C. E. L.; PIROLI, L. M. A cartografia de síntese no planejamento e gestão ambiental. Comunicação coordenada. In: **XIII SBGFA Simpósio Brasileiro de Geografia Física**, 2009. Disponível em: <http://www.geo.ufv.br/simposio/simposio/trabalhos/comunicacao_coordenada/001.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2011.

ZACHARIAS, Andréa Aparecida. **Representação Gráfica das Unidades de Paisagem no Zoneamento Ambiental**. São Paulo: UNESP, 2010.

A produção de cinema “lá fora”: novas perspectivas metodológicas na Educação do Campo da Escola Maria Manoela da Cunha Teixeira

*Humberto Arlêo Petrarca
Daniele Machado Codevila*

Introdução

O presente artigo visa discorrer acerca dos caminhos metodológicos percorridos na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Manoela da Cunha Teixeira – localizada na área rural do município de São Gabriel/RS – nos anos de 2014, 2015 e 2016 durante o desenvolvimento do projeto: *Cinema “lá fora”: novas perspectivas metodológicas na Escola do Campo Maria Manoela da Cunha Teixeira*, que vem sendo desenvolvido desde o ano de 2014, sob a coordenação do professor e cineasta Humberto Arlêo Petrarca.

O referido projeto busca abordar a arte cinematográfica como instrumento de aprendizagem dentro do ambiente escolar, compreendendo o cinema enquanto expressão cultural da sociedade, por meio de uma visão interdisciplinar a fim de aproximar educadores/educadoras e educandos/educandas da narrativa e da linguagem audiovisual, desenvolvendo, assim, a partir do gosto pelo cinema, o senso crítico e cultural dos agentes envolvidos no fazer educação.

Nesse sentido, no que tange às novas perspectivas advindas da Lei 13.278/2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 no que trata sobre a obrigatoriedade de implantar os componentes curriculares: ensino de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; e estabelece o prazo de até cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação dos professores para a implantação des-

ses componentes no Currículo Escolar desde a educação infantil ao ensino médio, ou seja, em toda a educação básica. Para tanto, nota-se a necessidade de elencar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) no contexto escolar institucionalizado. Desse modo, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, as quais servem como ferramentas audiovisuais, cada vez mais estão sendo utilizadas nas práticas pedagógicas, principalmente por oportunizarem um fazer pedagógico voltado à criatividade dos educandos e das educandas.

Neste sentido, buscou-se oportunizar aos educadores e educandos da Escola Municipal Maria Manoela da Cunha Teixeira, que se localiza na área rural do município de São Gabriel/RS, o contato com a narrativa e a linguagem audiovisual através de atividades lúdicas diferenciadas e, também, práticas que contribuíram para o crescimento pessoal e coletivo, em que os estudantes assumiram o protagonismo em relação às ações de incitamento à arte cinematográfica no ambiente escolar, por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, proporcionando espaços-tempos voltados à inserção social dos sujeitos participantes desta proposta pedagógica.

Em face do exposto, acreditamos na importância deste estudo devido às reflexões embasadas nos referenciais teóricos ancorados nas matrizes dos autores: Caldart, Ferreira e Freire, bem como às experiências desenvolvidas/experenciadas/vivenciadas no decorrer deste projeto, no qual os sujeitos envolvidos partilharam da experiência de ler e reler a realidade que permeia o contexto da Escola do Campo, mas – especialmente – por esta proposta revelar talentos escondidos no cotidiano escolar e servir como fonte inspiradora a novos rumos e olhares à Educação do Campo.

Considerações teórico-metodológicas: o cinema e o fazer educação no contexto da Educação do Campo

O ser humano é o único ser com capacidade de produzir Arte, o que nos distingue dos demais seres à nossa volta, já que é por meio da arte que representamos o nosso mundo, expressamos nosso sentir e buscamos compreender aquilo que significamos e somos. Dessa maneira, a

arte representa uma linguagem de expressão das nossas emoções, dos nossos sentimentos, dos nossos saberes e fazeres. Assim,

[...] o cinema constitui-se em uma matriz social singular de percepção, elaboração e transmissão de saberes e fazeres, possibilitando distintas formas de apreensão, compreensão e representação do mundo. Nesses termos, enquanto uma modalidade integrante do conhecimento humano, o cinema orienta e explica percursos individuais e grupais formados em ambiências em que a imagem em movimento constitui e possibilita aprendizados que passam a compor o estoque de experiências da sociedade (SILVA 2010, p. 161-162).

Diante do exposto, Ferreira (2008) sinaliza que só a arte é capaz de dar conta daquilo que não pode ser enunciado, porém que, ainda assim e por isso mesmo, é essencial. Nessa perspectiva, a abordagem da arte cinematográfica como instrumento de aprendizagem dentro do ambiente escolar demonstra-se bastante importante, uma vez que possibilita descobertas, novos vieses e olhares no fazer pedagógico. Logo, o aprendizado para ser plenamente alcançado necessita, muitas vezes, sair da rotina do dia a dia escolar.

O cinema, conhecido como a Sétima Arte, surgiu como um novo meio para expressarmos nossos conceitos, impressões e pensamentos; enfim, é um novo modo de conectar-nos com outros indivíduos e com o mundo. Antes do surgimento do Cinema, a Música a Dança, a Pintura, a Escultura, a Literatura e o Teatro eram os outros seis tipos de Artes (re)conhecidas. Surgido no final de século XIX, início do século XX, o cinema já nos trouxe inúmeras possibilidades de encantamento, pensamento/reflexões e aprendizado.

Sabemos que a atuação do educador em sala de aula necessita aprimorar o conhecimento, de modo que os profissionais atuantes no processo de ensino e aprendizagem devam buscar uma formação continuada no que trata do fazer Educação no/do Campo, cujo olhar busque uma relação aos traços sócio-históricos e ao contexto da comunidade na qual se dá tal fazer pedagógico. Assim, em consonância às demandas do sujeito do campo:

A escola do campo não é “um tipo diferente de escola, mas, sim, é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito” (CALDART, 2000, p. 66).

Neste sentido, aos atuantes no fazer Educação no/do Campo faz-se necessário realizar uma atualização constante, principalmente, em virtude dos avanços tecnológicos, haja vista a importância do papel do educador enquanto protagonista de ações diferenciadas no cotidiano escolar, visando à formação de sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade em que vivem.

Desse modo, acreditamos na importância da escola enquanto espaço democrático em que as relações humanas interpessoais podem ser potencializadas através de atividades diversificadas/diferenciadas. Entretanto, é fundamental aos profissionais da educação a compreensão da realidade de sua comunidade escolar, consoante assegura Caldart (2004):

A escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas que precisa ser conservada, porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos, porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; e isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate à dominação cultural e na construção crítica de suas próprias tradições culturais.

Em consonância com a autora, faz-se necessário salientar que a Escola Maria Manoela da Cunha Teixeira atende aos educandos advindos do Assentamento Guajuviras, localizado no distrito do Azevedo Sodré, na área rural do município de São Gabriel/RS. Nesta perspectiva, cabe ressaltar que as temáticas elegidas para o desenvolvimento e aplicabilidade do projeto *Cinema "lá fora": novas perspectivas metodológicas na Escola do Campo Maria Manoela da Cunha Teixeira* possuem uma abordagem de cunho interdisciplinar, como também uma relação estreita/intrínseca com a historicidade dos(as) educandos(as), frente à realidade local.

Nesse sentido, Freire (1987) enfatiza que linguagem e realidade necessitam ser relacionadas dinamicamente e, também, ser valorizada a experiência de vida dos educandos, por meio de uma metodologia de trabalho com vistas à emancipação e à autonomia destes sujeitos, promovendo um encontro entre teoria e prática. Isto é, o planejamento das ações realizadas no percurso do projeto mencionado vem ao encontro

da reflexão acima exposta, uma vez que pensa nos sujeitos inseridos na Educação do Campo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Manoela da Cunha Teixeira e, assim, valoriza o contexto da comunidade pedagógica desta instituição de ensino.

1 Cinema “lá fora”: o surgir de talentos na/da Escola do Campo Maria Manoela da Cunha Teixeira

Considerando as reflexões teóricas sinalizadas anteriormente neste artigo, assentaram-se os procedimentos metodológicos deste trabalho visando à aplicabilidade junto aos educadores e educandos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Manoela da Cunha Teixeira, localizada na área rural do município de São Gabriel/RS, desenvolvido desde o ano de 2014, na qual atende aos estudantes oriundos do Assentamento Guajuviras, em distrito de Azevedo Sodré.

Para tanto, elencamos três propostas produzidas no transcorrer do referido projeto, as quais foram realizadas nos anos de 2014, 2015 e 2016, a fim de relatar os caminhos metodológicos desenvolvidos em tais ações. São elas: os curtas-metragens *A família Chuck ataca o Sodré*, *O noivo fujão* e *o Telejornal: MM News (Maria Manoela News)*. Inicialmente, a proposta foi apresentada à equipe diretiva e à comunidade da referida escola, onde recebeu apoio e incentivo para a execução.

Em um primeiro momento, foram ministradas oficinas aos educadores e educandos, cuja temática discorria acerca de concepções referentes à arte e à linguagem cinematográfica, à história do cinema, ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), à interdisciplinaridade. Dessa maneira, após o desenvolvimento de estudos relacionados ao contexto do cinema, foram disponibilizados para exibição aos estudantes e professores diversos filmes de longa e curta-metragem escolhidos previamente pelos envolvidos nesta proposta, entre eles: *Contos Gauchescos*, *Neto perde sua alma*, com o intuito de difundir a arte cinematográfica e levar aos sujeitos envolvidos no projeto a experiência de sentir o cinema.

Em um segundo momento, foram realizadas – simultaneamente – oficinas de roteiro, direção, operação de equipamentos como filmadora, captação de som, programas de edição, bem como as oficinas de

atuação, interpretação e maquiagem. Assim, por meio de novas metodologias diferenciadas no que tange ao uso do cinema como ferramenta inovadora de transformação do fazer pedagógico, os educadores e educandos foram propagadores de troca de saberes e experiências/vivências, quer na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), na manipulação dos equipamentos, construção de roteiros, quer em representar, ou mesmo, em edição dos filmes e do telejornal.

Para isto, cabe salientar que esta proposta pedagógica foi oportunizada a todos os estudantes e professores dos anos finais do ensino fundamental, em todas as etapas de desenvolvimento do projeto, pois, o professor e cineasta Humberto Arlêo Petrarca é regente de classe de todas as turmas participantes. Além disso, destacamos, também, o quão importante foi a participação de todos os agentes envolvidos tanto para o seu crescimento pessoal, quanto para a sua formação.

Posteriormente, foram selecionados de maneira democrática e coletiva grupos e equipes, a fim de cumprir tarefas referentes ao processo de preparação e elaboração dos curtas-metragens *A família Chuck ataca o Sodré*, *O noivo fujão* e *do Telejornal: MM News (Maria Manoela News)*. Nesta etapa de desenvolvimento do projeto, foram formadas equipes de produção, as quais são responsáveis pela organização e elaboração do cronograma de filmagens, figurino e maquiagem dos atores, objetos de cena e tudo mais inerente à execução; equipe de roteiristas, que são responsáveis pela confecção do roteiro do filme (a história a ser filmada); equipe técnica composta pelas funções: diretor, cinegrafista, sonoplasta – responsável pela captação do som, edição e demais funções por de trás das câmeras e o grupo de atores, sujeitos sociais responsáveis por encenar e dar vida à trama, conforme demonstrado nas figuras 1, 2, 3 e 4 a seguir:

Figura 1: Oficina de filmagem, captação de som e interpretação do curta-metragem: A família Chuck ataca o Sodré – São Gabriel/RS



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=vCq3_4e3gjY>. Org.: CODEVILA, D. M. (2017).

Figura 2: Oficina de maquiagem e figurino – São Gabriel/RS



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=swCMUTVbNwU>>. Org.: CODEVILA, D. M. (2017).

Figura 3: Oficina de interpretação e filmagem do curta-metragem *O noivo fugiu* São Gabriel/RS



Org.: CODEVILA, D. M. (2017).

Figura 4: Oficina de filmagem, roteiro e interpretação do Telejornal: MM News – São Gabriel/RS



Org.: CODEVILA, D. M. (2017).

Após, com o cronograma de filmagem previamente estabelecido, atores devidamente ensaiados e equipe técnica preparada, nossos cineastas iniciaram as filmagens dos roteiros selecionados, sempre com a coordenação e acompanhamento dos professores, os quais foram grandes parceiros desta proposta pedagógica, engajados no fazer de uma educação cujas ações diferenciadas possibilitem novos vieses na formação dos sujeitos naquele contexto, assim (re)significando os saberes.

Cabe salientar que, além dos curtas-metragens, foram feitas entrevistas e reportagens para o roteiro do telejornal. Inclusive, tais entrevistas foram realizadas em um evento promovido pela Secretaria Municipal de Educação – Feira Solidária – na Praça Dr. Fernando Abbott – praça central da cidade de São Gabriel – conforme figura 5. Dessa maneira, faz-se necessário enfatizar que os roteiros produzidos, tanto dos curtas-metragens quanto do telejornal, foram selecionados de forma democrática e coletiva por todos os agentes participantes desta proposta na Escola Maria Manoela da Cunha Teixeira.

Figura 5: Entrevista com a nutricionista Nara na Feira Solidária realizada pela Secretaria Municipal de Educação – São Gabriel/RS, 2016



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=swCMUTVbNwU>>. Org.: CODEVILA, D. M. (2017).

Ao encerramento das filmagens, a equipe de produção iniciou a fase pós-produção, em que todos os objetos de cena, cenários utilizados e figurinos foram devolvidos aos respectivos locais, às respectivas locações. Enquanto isso, a equipe técnica reuniu-se na mesa de edição para realizar a decupagem e a finalização dos curtas-metragens *A família Chuck ataca o Sodré*, *O noivo fujão* e do telejornal *MM News*. Para tanto, ainda no processo de término das ações referentes às produções cinematográficas, a culminância foi realizada por meio da exibição de lançamento dos curtas-metragens, como também do telejornal a todos os integrantes da comunidade escolar: educadores, educandos, funcionários e moradores do Assentamento Guajuviras, onde se encontra a Escola do Campo Maria Manoela da Cunha Teixeira, no distrito do Azevedo Sodré, na área rural do município de São Gabriel/RS.

Considerações parciais

Apesar de vivermos em um mundo cada vez mais conectado e globalizado, os educandos das Escolas do Campo seguem muitas vezes, devido às longas distâncias de suas localidades, à margem dos avanços tecnológicos. Em face disso, este artigo discorre acerca do projeto *Cinema “lá fora”*: *novas perspectivas metodológicas na Escola do Campo Maria Manoela da Cunha Teixeira*, o qual se destaca pela importância em oportunizar aos educadores e estudantes o contato com a arte cinematográfica enquanto recurso para construir conhecimentos e reflexões, contribuindo, assim, para o crescimento pessoal e coletivo e, também, proporcionando espaços-tempos de discussões e atividades diferenciadas voltadas à inserção social dos sujeitos envolvidos nesta proposta pedagógica.

Entendemos que o aprendizado, para ser plenamente alcançado, necessita, muitas vezes, sair da rotina do dia a dia escolar. Para tanto, cabe às equipes pedagógica e administrativa da escola, aos educadores, buscarem alternativas, o que pode ser feito por meio de uma proposta como esta, pois o “Cinema” serve como um instrumento de debate e reflexão, tão importante na formação de nossas crianças e nossos adolescentes. Assim, o fazer pedagógico institucionalizado não pode se restringir unicamente ao cumprimento de horários, tarefas e exercícios, visto que deve ir muito além do simples formalismo presente na transmis-

são de conteúdos e repasse de trabalhos desenvolvidos em sala de aula, mas sim, deve servir como fonte inspiradora na construção de novas perspectivas metodológicas no cotidiano escolar.

Como disse Caldart, a escola do campo não é “um tipo diferente de escola, mas, sim, é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito”, e nisso o cinema surge como uma poderosa ferramenta pedagógica, que vem a fortalecer a relação do sujeito social no campo, construindo em si uma identidade própria, arraigada à terra deste sujeito, criando um sentimento de pertencimento ao seu lugar de origem e ao seu território conquistado nas suas lutas diárias.

Os elaboradores desse estudo pretendem levar o mesmo às demais escolas do campo do município de São Gabriel, onde, após a realização de todas as etapas, os filmes produzidos serão apresentados em um Festival de Cinema do Campo que será realizado na cidade-sede, no ano de 2017, em que se distribuirão prêmios divididos em diversas categorias para as escolas, os professores e os alunos envolvidos no projeto. Posteriormente, o referido projeto se tornará uma Mostra Itinerante que visitará todas as comunidades escolares envolvidas nele, onde as escolas se reunirão para uma exibição dos curtas-metragens, onde serão convidados, além dos alunos, funcionários e professores, toda a comunidade escolar, bem como moradores das localidades.

Em suma, acreditamos que as oficinas realizadas para a execução do projeto foram bastante significativas, tendo em vista os procedimentos realizados sob um viés da criatividade, com participação efetiva dos agentes envolvidos, tendo em vista as transformações experienciadas no processo de ensino e aprendizagem, contemplando espaços-tempos de reflexão e construção de novos fazeres pedagógicos. Assim, é relevante destacar o quão significativo este trabalho se revela, uma vez que notamos contribuições importantes para a formação de sujeitos críticos e agentes de transformação da sociedade em que vivemos.

O Projeto “Cinema lá Fora” teve o foco concentrado na transformação dos indivíduos, através da informação, da capacitação dos envol-

vidos e, ainda, o fortalecimento de valores. Dessa forma, com este trabalho esperou-se despertar nos professores e estudantes uma nova visão da educação; uma visão na qual os métodos tradicionais e os modernos possam fundir-se em novas possibilidades de aprendizado e crescimento pessoal e coletivo.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB – **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: **Trabalho necessário**, ano 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN02%20CALDART%20R.S.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERREIRA, Marcos Ramon Gomes. **Projeto Cinema e Filosofia na Escola**. 2008. Disponível em: <<http://blogdocolun.blogspot.com/2008/08/projeto-cinema-e-filosofia-na-escola.html>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

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

SILVA, Veruska Anaricema Santos da. **Memória e cultura: cinema e aprendizado de cineclubistas baianos dos anos 1950**. Vitória da Conquista: UESB, 2010. Disponível em: <http://www.uesb.br/ppgmemorials/dissertacoes/Silva_VAS.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

A escola como espaço estratégico de transformação social: construindo espaços de formação continuada em Educação do Campo e Educação Ambiental Crítica – São Gabriel/RS

Anna Christine Ferreira Kist

Mirieli da Silva Fontoura

Ane Carine Meurer

Introdução

O presente artigo apresenta como objetivo geral relatar as ações educacionais realizadas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), por meio do Grupo de Pesquisa em Educação e Território, este localizado no Departamento de Geociências do Centro de Ciências Naturais e Exatas, o qual oportunizou espaços-tempos de formação continuada para os educadores e as educadoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jeronimo Machado, pertencente ao município de São Gabriel/RS.

A escola está localizada no município de São Gabriel, Estado do Rio Grande do Sul, no distrito de Tiaraju, compreendido em uma latitude de 29°58'04" S e longitude 54°20'15" O, insere-se na Microrregião da Campanha Central e na Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense, sendo considerado pertencente à região sudoeste gaúcho.

A escola localiza-se no interior do município, e seu entorno é formado principalmente por extensas áreas de campo, no qual existem poucas residências, fato que caracteriza as áreas típicas da campanha gaúcha. Em relação ao entorno da instituição, pode-se notar a silvicultura e a pecuária. Percebe-se, ainda, a existência de pomares nas propriedades

rurais e raras hortas de hortifrutigranjeiros. E, ainda, apresenta a produção de trigo e soja, em pequena escala. Desta forma entende-se que as atividades voltadas à subsistência e ao pequeno comércio constituem também neste local a cultura, enfim os modos de pensar/sentir dos sujeitos envolvidos.

Sobre a singularidade do lugar em estudo, pode-se destacar que a E.M.E.F. dispõe de quatro salas de aulas aptas a atender a demanda educacional dos estudantes, e ainda possui uma sala destinada para o desenvolvimento das atividades do Programa Mais-educação, três banheiros, dois deles indicados para uso dos alunos (feminino e masculino) e um terceiro apenas para professores, direção e funcionários. Ainda sobre os aspectos físicos, a instituição tem uma cozinha, como também um refeitório, secretaria, sala dos professores, biblioteca e um amplo espaço externo.

Quanto aos aspectos pedagógicos, a unidade conta com uma diretora, um supervisor do currículo (anos iniciais do ensino fundamental) e outro para área (anos finais do ensino fundamental), um secretário, dois monitores, um servente, um fiscal de disciplina, quatro professores que lecionam no currículo e sete docentes que ministram aulas nos anos finais do ensino fundamental. Para garantir a demanda educacional, a escola possui dois ônibus da prefeitura e dois terceirizados, que garantem o acesso de professores, alunos e funcionários à escola e funcionalidade da instituição.

As ações desenvolvidas pela Universidade Federal de Santa Maria na instituição citada iniciaram em 2010, quando professores e acadêmicos dos cursos de Pedagogia (Centro de Educação) e Geografia (Centro de Ciências Naturais e Exatas) que integram o Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET), constituíram espaços de formação continuada aos educadores e educadoras que atuam na educação básica, em unidades de ensino localizadas na área rural.

Nesse período, os bolsistas do GPET realizaram pesquisas de campo na unidade territorial de São Gabriel, na composição de uma parceria junto com a Secretária Municipal de Educação, na eminência de consolidar espaços-tempos de formação continuada para os educadores da Reforma Agrária. No entanto, inicialmente a equipe da UFSM não con-

segiu estabelecer processos de falas/escuta com o órgão responsável pela educação do município para elaborar espaços-tempos de formação continuada e troca de saberes em parceria com os educadores das escolas do campo, tendo em vista a perspectiva crítica do projeto.

Portanto, em 2011 e 2012, no decurso de novas incursões dialógicas, na superação de algumas diferenças, finalmente firmou-se uma parceria com esta Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo central de oportunizar palestras e oficinas de formação para o corpo docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado, haja vista que os temas estavam, nessa ocasião, correlacionados com Educação do Campo e Educação Ambiental, cujo propósito ancorava-se na (re)significação de conceitos teóricos direcionados à prática docente.

Nesta mesma compreensão, em 2015, a equipe da UFSM em parceria com o Curso de Extensão em Educação Ambiental “Escolas sustentáveis e COM-VIDA” buscou refletir junto aos professores das escolas do campo de São Gabriel o estabelecimento de políticas ambientais, por meio da formação de um coletivo escolar voltado à criação de espaços educadores sustentáveis nas escolas da educação básica, perpassando o espaço físico da gestão e do currículo. O curso buscou desenvolver reflexões ligadas também ao eu, ao outro e ao mundo, relacionadas a questões voltadas a valores e princípios.

Para o desenvolvimento deste texto, fez-se necessário fazer uma releitura acerca das bases teóricas referentes à Educação Ambiental e Educação do Campo que orientam as reflexões presentes no decorrer do artigo. Também foram organizados grupos de estudos, na tentativa de elaborar uma (re)compreensão das atividades enunciadas no relatório do “Primeiro e Segundo Curso de Formação Continuada para Educadores e Educadoras da Escola Jerônimo Machado – São Gabriel/RS”, no qual averiguaram-se as intervenções voltadas ao meio ambiente, o desejo produzido pelos educadores (as) da escola citada, a partir da participação no Curso de Extensão em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e COM-VIDA.

A Educação do Campo e seu compromisso com a Educação Ambiental

No contexto educacional brasileiro, insere-se a Educação no Campo, que vivenciou na última década avanços conceituais e/ou teóricos, uma vez que passou a ser reivindicada pelos movimentos sociais do campo, como também se inseriu em pauta de discussões das universidades e de órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas. Atualmente, busca efetivar uma proposta educacional que ultrapasse os muros escolares, na tentativa de firmar uma educação que valorize o campo enquanto território e espaço de vida.

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002, p. 67).

Assim, para refletir sobre esta modalidade de ensino, na tentativa de consolidar uma proposta pedagógica às escolas situadas na área rural, os sujeitos envolvidos no processo de fazer educação podem oportunizar aos seus educandos um espaço de aprendizagem, cujas experiências comuns e as histórias de vida da comunidade escolar fomentem a problematização dos conteúdos que integram o quadro programático das disciplinas do currículo escolar da educação básica, pois valorizar os aspectos culturais e produtivos presentes no cotidiano do coletivo escolar é uma atitude necessária à concretização de um projeto de educação que valorize o sujeito da terra.

Sabe-se que para um educador atuar em sala de aula faz-se necessário experimentar, além da formação inicial, também uma formação continuada, pois para se fazer Educação no/do Campo, os profissionais de ensino devem buscar de forma contínua o conhecimento, seja em relação aos traços sócio-históricos da comunidade ou inerentes aos con-

teúdos do seu componente curricular, para consolidar um processo didático criativo que sustente o seu fazer pedagógico em consonância às demandas do homem do campo.

A escola do campo não é um tipo diferente de escola, mas, sim, é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2000, p. 66).

Nesta perspectiva, Antunes (2012, p. 4), sinaliza que os conhecimentos pertinentes ao cotidiano escolar do educador “modificam-se constantemente”, isto porque as exigências do mundo contemporâneo requerem uma atualização permanente, seja ela em virtude dos avanços tecnológicos, seja pelas características da comunidade escolar em que se desenvolve a docência, pois os padrões de valores, crenças e princípios mudam de acordo com as especificidades do lugar em que a unidade escolar está inserida. Assim, é indispensável que o planejamento pedagógico perpassa uma única formulação, para atender as múltiplas necessidades que ocorrem em uma sala de aula.

Deste modo, para os sujeitos que fazem Educação no/do Campo é indispensável constituir espaços-tempos para problematizar a Educação Ambiental, visto que o ser humano não está separado da natureza. Ele faz parte dela, ele é um dos seres do universo, e não o centro, ele está ligado à teia de relações que compõem os elementos da vida na Terra. Então, necessita-se de uma nova visão de mundo, uma nova maneira de ver a vida, resgatando valores éticos, culturais que resgatem a ligação do homem com a natureza (BOFF, 2004).

A Educação Ambiental, numa perspectiva crítica, busca o resgate da visão sistêmica, sendo uma ferramenta de transformação social e ambiental. Por conseguinte, tanto a Educação Ambiental quanto a Educação do Campo nascem das lutas dos movimentos sociais. Desta maneira, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Movimento Ecológico apresentam como base a educação libertadora e emancipatória, pautadas na dialogicidade e na luta contra opressão.

Em todos os países, por todos os continentes, um dos principais objetivos das instituições públicas de educação é possibilitar certa mobilidade social. O objetivo reivindicado é que todos tenham acesso à formação,

qualquer que seja a sua origem social. Em que medida as instituições existentes realmente alcançam tais objetivos? (THOMAS, 2014, p. 471).

Como movimento de caráter social articulado e comprometido com a educação, o MST luta pela construção de uma escola que seja adequada à realidade da vida rural. É um tensionamento para fazer valer a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em seu artigo 28, a LDB prevê a “oferta de educação básica para a população rural” com “adaptações necessárias”, como a elaboração de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades dos alunos da zona rural de cada região”.

A Educação Ambiental na perspectiva crítica e a Educação do Campo se aproximam buscando o desenvolvimento de uma educação interligada aos problemas e às necessidades locais, abrangendo questões ligadas à cultura, aos saberes e às crenças, partindo de análises da realidade da comunidade escolar.

Tanto a educação ambiental como a educação do campo tem muito a contribuir com as novas formas de pensar o processo ensino-aprendizagem, necessários aos dias de hoje, onde os problemas ambientais podem ser abordados de forma ampla, contemplando as diversas formas atuantes. Em ambas, o educador deve estar sintonizado com a realidade das comunidades rurais, com as concepções do homem do campo, com o modo que ele pensa, ou seja, utilizar seu saber social, que é resultado do seu cotidiano, nas práticas pedagógicas. Dessa forma, possibilitando a formação de sujeitos críticos, capazes de entender a realidade em que vivem (MATOS, S. A. L.; WIZNIEWSKY, C. R. F., 2010, p. 76).

A Educação Ambiental crítica deve ter um caráter crítico, político, proporcionando aos sujeitos condições necessárias para o exercício da cidadania, com consciência da sua responsabilidade e participação efetiva nas questões coletivas, sempre buscando a reflexão sobre o conceito de sustentabilidade.

Sustentável é a sociedade ou o planeta que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas em que se situa; que toma da natureza o que somente ela pode repor; que mostra um sentido de solidariedade generacional, ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão (BOFF, 2004, p. 137).

Conforme as ideias defendidas por Boff (2004), a sustentabilidade na prática deve ser capaz de apresentar novos hábitos, uma nova ética, a

do cuidado, respeitando os limites ecológicos impostos pela própria natureza. A ética do modo-de-ser-cuidado deverá ser dos milhões de pobres, excluídos e oprimidos que fazem parte desta nossa sociedade. “Descobrir a sua verdadeira natureza é a questão de maior importância para o ser humano. Um indivíduo que não está consciente da sua própria natureza não possui autonomia” (TANIGUCHI, 1997, p. 7).

Dentro desta perspectiva, a libertação dos sujeitos situados às margens da sociedade ocorrerá a partir da constatação da sua realidade, comprometendo-se, desta forma, a buscar uma nova sociedade através da organização coletiva, pautada na ética, em novos valores, novos olhares e no cuidado. É necessário transformar as relações sociais, superando a exploração dos seres humanos e da terra, sendo este um dos grandes problemas enfrentados, a exploração da terra, a luta desigual e injusta pela posse da terra. Diante deste título de propriedade, a sociedade capitalista desrespeita inúmeras regras. Porém, sabe-se que é necessário observar os limites da natureza. Apesar da propriedade, temos deveres com a sociedade do presente e com as futuras gerações (BOFF, 2004).

Qual a necessidade das nações? Qual a necessidade de passaportes, vistos e fronteiras? Toda esta terra nos pertence: onde quer que alguém queira estar, tem o direito de estar. O sol não é propriedade de ninguém, a terra não é propriedade de ninguém, a lua não é propriedade de ninguém; o vento, as nuvens, a chuva – nada é propriedade de ninguém. Como as pessoas traçam estas linhas? (OSHO, 2014, p. 13).

Na busca dessa ética do cuidado, defendemos a importância do educador ambiental crítico no cotidiano escolar no intuito de problematizar tais sentidos e buscar a superação dessas visões ideologizantes, já sabido o intercâmbio destas com as práticas. As comunidades escolares, sobretudo, no que tange à escola pública em sua proximidade com os problemas socioambientais, são propensas a esse debate ao abrirem-se à formação de educadores – que seja transformadora – como um movimento educativo gerador de intenções fundamentadas e práticas diferenciadas; em suma, como uma práxis educativa de intervenção pedagógica sobre a realidade (DOMINGUEZ, Ana, apud RODRIGUES; PLÁCIDO, 2011, p. 353).

Os impactos da formação continuada na Escola do Campo

Ao pensar no contexto educacional das escolas localizadas na área rural, faz-se necessário oportunizar espaços-tempos de formação continuada para seus docentes, visto que a Educação Ambiental e a Educação do Campo podem ser compreendidas a partir da sua relação histórica, cujos sentidos são produtores de cultura, que por sua vez encontram-se presentificados no lugar onde os professores e a comunidade escolar constituem suas experiências. Assim, ao se estabelecerem os primeiros diálogos com os profissionais da educação, verificou-se que eles se encontram vinculados a uma educação rural, na qual o Projeto Político Pedagógico não trabalha a singularidade pertinente à história dos povos do campo, ou seja, os saberes fecundos de significação com a terra de onde retiram o sustento. Desta forma, as relações do ser humano com o espaço habitado não integram os componentes curriculares e, ainda, não consideram os saberes, as crenças e a espiritualidade dos camponeses.

Destaca-se o Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, segundo o qual são princípios da Educação do Campo:

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010).

Desta forma, essa reflexão tem a perspectiva de atualizar o compromisso dos educadores junto às demandas do coletivo escolar interno (país, estudantes, funcionários, professores) e externo à escola (agricul-

tores, comerciantes, religiosos, políticos), que precisam saber dos acordos que a comunidade faz, referente ao processo de reconstrução do seu Projeto Político-Pedagógico. Desta forma, a complexidade do espaço-tempo “campo” foi trazida pelos educadores, cujas falas se ancoram na seguinte expressão: “nós preparamos os alunos para deixar o campo”.

Portanto, durante os anos de 2011 e 2012, os docentes problematizaram junto aos professores da UFSM a importância de se constituir um Projeto Político-Pedagógico que interligue os saberes dos sujeitos da terra, para transbordar de sentidos suas ações pedagógicas. E, igualmente, tratar as especificidades das relações que os estudantes possuem com o lugar em que vivem, trabalham, constituem seus sonhos e nutrem suas almas ao observarem o “verdor” das lavouras e do pôr do sol da campanha gaúcha.

Ao longo da formação continuada os docentes foram sensibilizados para olhar os seus alunos como sujeitos sociais, pois, além de constituírem uma parcela significativa da força de trabalho que garante a sustentabilidade alimentar da população brasileira, necessitam de uma educação que ressignifique o espaço/tempo da existência no campo e no interior da escola, atitude que demanda outros olhares sobre a cultura, a espiritualidade e os costumes do homem da terra, em uma atitude preventiva ao êxodo rural, já que a vida urbana é uma fonte mágica de sedução. Isto, em virtude das redes de ações das forças produtivas, as quais se refazem diariamente pelas novas tecnologias e novos padrões de consumo/moda.

O espaço pedagógico é um espaço político em luta, luta entre várias tendências, que vão de um extremo a outro. Educar-se para o Educador pode significar, por isso, lutar contra a educação, a educação dominante; lutar contra a inculcação ideológica e legitimação do *estatus quo* que representam os sistemas educacionais (GADOTTI, 1995, p. 77).

Neste sentido, para efetivar uma educação que esteja em consonância com os anseios inerentes ao espaço rural, os educadores da escola envolvida buscaram (re)pensar a prática pedagógica, na tentativa de impregnar a cultura e a espiritualidade da comunidade no contexto escolar. Para tanto fez-se necessário realizar estudos sobre o meio, desvendando a sua complexidade. Para Kist (2010, p. 37), “A escola deve assumir o seu papel de espaço cultural de transformação social. Para isso é

necessário, que o professor comprometa-se a trabalhar com mais do que informações e conceitos”.

Destaca-se que os professores da escola passaram a observar os traços históricos substancialmente importantes no que concerne a comunidade local pertencente às adjacências da unidade escolar, de tal modo que nos espaços dialógicos emergiu a questão dos carreteiros de São Gabriel, uma vez que uma das localidades atendidas pela Jerônimo é caracterizada nacionalmente como o último núcleo de carreteiros existente no Rio Grande do Sul. Ao (re)significar essas marcas históricas que permeiam o imaginário do coletivo escolar, a instituição organizou a primeira carreteada pedagógica em 2012, e, em 2015, conseguiu-se inserir no calendário municipal o dia 22 de junho como data oficial dos carreteiros em homenagem ao nascimento do Sr. Langendorf – um dos mais antigos carreteiros do reduto.

Além dessa grande conquista da escola no presente ano, três professores alfabetizadores participaram do Curso de Extensão em Educação Ambiental e COM-VIDA, na tentativa de interligar a cultura sócio-histórica da comunidade com hábitos sustentáveis. Assim, os docentes constituíram um projeto cujo tema é: “Materiais recicláveis em uma proposta pedagógica”, com o objetivo de oportunizar aos alunos o reconhecimento de que a reutilização e a reciclagem de utensílios são indispensáveis no processo de constituição de uma consciência ecológica autônoma e, principalmente, na responsabilidade ambiental. Discutiu-se também a perspectiva do uso consciente de produtos que geram resíduos, sendo essa uma forma de valorizar os produtos que eles produzem e que não precisam necessariamente de embalagens, ou seja, geram muito poucos resíduos em relação aos produtos industrializados.

Justifica-se a escolha deste tema pelos professores devido à ausência de coleta de resíduos orgânicos e inorgânicos pela Prefeitura Municipal, como também pela presença significativa do resíduo seco no entorno da escola. Desta forma, os profissionais de ensino acreditam na importância de constituir espaços de reflexão junto aos alunos para oportunizar debates em relação à produção e ao descarte do resíduo seco na área rural.

Neste contexto, ao longo do primeiro semestre de 2015, as professoras trabalharam para a implantação dessa proposta pedagógica, ao

problematizar, inicialmente, o descuido com o meio ambiente. Para isso foi utilizado como ferramenta lúdica a dramatização da história: “Chapeuzinho Vermelho”, realizada pelo quarto ano do ensino fundamental. Neste momento, os estudantes apresentaram sua peça teatral para os educandos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com a finalidade de alertar os discentes sobre a necessidade de cuidar das florestas e dos campos. Igualmente, neste dia, os estudantes também destacaram que nas adjacências da escola não existem indícios de desmatamento ou queimadas, no entanto, há diversos pontos de descarte de resíduos.

Logo após, as educadoras sinalizaram para as crianças que muitos materiais que são descartados nestes pontos de resíduos podem ser reutilizados na construção de brinquedos, jogos pedagógicos, enfeites e artesanatos em geral. Nessa ocasião, firmou-se um compromisso entre a comunidade escolar, para coleta e limpeza dos resíduos secos, assim como a manutenção dos espaços limpos. Posteriormente, as turmas começaram a higienizar o entorno da instituição, como também iniciaram a coleta, com seleção de materiais que podiam ser transformados em brinquedos para adornar as tardes na escola por meio da diversão e brincadeira.

Desenvolveram-se na escola as “Carretas pedagógicas” com madeira, tampas de vidro de conservas e papelão. Essa atividade teve como propósito incentivar a leitura e valorizar a historicidade do local. Em cada aula, um estudante da turma recebia a carreta para levar para casa, e dentro dela havia livros de literatura infantil para realizar a leitura junto à família, e, no dia seguinte, foi oportunizado ao educando um espaço de fala, para que ele compartilhasse com os colegas a magia que havia dentro do livro.

A escola é um espaço estratégico de transformação social, que permite desenvolver o resgate de valores e conhecimentos vivenciados na comunidade e que fazem parte da cultura local, semeando relações entre a escola e o homem do campo.

Para Caldart (2009, p. 38):

A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problema-

tiza, 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.

Desta forma, destaca-se a importância de se problematizarem com a comunidade escolar os elementos históricos da cultura da população local. Pois, de acordo com Bustos Jiménez (2012), o educador que leciona em escolas inseridas no espaço rural, ao interpretar e compreender a cultura e o processo educativo da comunidade escolar, poderá constituir no fazer pedagógico interações dialógicas junto à comunidade escolar na tentativa de (re)significar os saberes do homem do campo, bem como a cultura e as crenças presentes no entorno da instituição. Tal fato oportunizará a inserção dos pais e familiares dos estudantes no ambiente escolar e, assim, efetivar-se-á uma melhora significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do campo.

Sobre o assunto, o autor sinaliza que a educação do campo perpassa os muros da escola e somente se efetiva com a participação plena dos membros que compõem a comunidade, pois, no momento em que o coletivo escolar adotar uma postura ativa em relação à formação educacional de seus filhos no processo educativo, os conhecimentos e as lutas cotidianas do homem da terra serão valorizados. Ainda, segundo o estudioso, essa atitude: *no solo se trata de una oportunidad para las familias de configurar su condición de ciudadano, sino aportaciones encajan con la determinación democrática de asumir la escuela como una verdadera comunidad* (BUSTOS JIMÉNEZ, 2012, p. 1007).

Considerações finais

Em meio ao trabalho desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado, compreendeu-se que a educação pode ser utilizada como um instrumento de opressão ou de libertação. Torna-se necessário o desenvolvimento de cursos de formação continuada e o questionamento de qual educação queremos e quais os caminhos que a Educação do Campo e a Educação Ambiental Crítica estão

trilhando no processo de ensino e aprendizagem e suas (re)significações para os sujeitos da terra.

Faz-se necessário sinalizar que a Educação Ambiental Crítica e a Educação do Campo devem dialogar entre si e capacitar o educador e o educando a intervir na transformação da sociedade. Neste contexto são importantes instrumentos de uma educação libertadora e emancipatória, proporcionando aos indivíduos a capacidade de reflexão crítica e de transformação.

A Educação do Campo assim como a Educação Ambiental Crítica constituem-se como uma ferramenta na busca por uma sociedade com justiça social e ambiental, mais igualitária, ética, dialógica e participativa. Portanto, refletir sobre essas temáticas é pensar o campo como um espaço de vida, no qual inúmeros sujeitos lutam para prover a sua existência junto à família, de forma digna, saudável e valorizada.

Referências

ANTUNES, Helenise Sangoi; ÁVILA, Cinthia Cardona de; FARIAS, Graziela Franceschet; MARCHI, Thaís Virgínea Borges. **Entre vivências e experiências na Formação Continuada de Professores: as impressões do Programa Pró-Letramento no Rio Grande do Sul.** 2012. Acesso em: 29 jun. 2014.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar.** Ética do Humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOFF, Leonardo. **Virtudes Para um Outro Mudo Possível.** V. III. Comer & Beber Juntos & Viver em Paz, 2006.

BRASIL, Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Brasília, 2010.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. **Escuelas rurales y educación democrática.** La oportunidad de la participación comunitária.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para análise de um percurso. **Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

DOMÍNGUEZ, A. “Desafíos actuales de la Educación Ambiental”. In: AZEVEDO, Tarouco de et al. (Orgs.). **Encontro e diálogos com a Educação Ambiental**. Semeando ideias, colhendo diálogos. Rio Grande: FURG, 2011.

Domínguez, A.; PESCE, F. “Profundizando las prácticas y releendo las teorías de Educación Ambiental”. In: **Red Nacional de Educación Ambiental para el Desarrollo Humano Sustentable**. MVOTMA-UdelaR-ANEP-MEC, 2010. Montevideo, p. 59-64.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. Educação do Campo: identidade e políticas públicas, v. 4, p. 89-101, 2002.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

KIST, A. C. **Concepções e Práticas de Educação Ambiental: uma análise a partir das matrizes teóricas e epistemológicas presentes em Escolas Estaduais de Ensino Fundamental de Santa Maria-RS**. Dissertação (Mestrado em Geografia), UFSM, 2010.

MATOS, S. A. L.; WIZNIEWSKY C. R. F. (Orgs.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: UFC, 2010.

OSHO. **A Jornada do Ser Humano**. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

STONE, M. K.; BARLOW, Z. et al. **Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.

TANIGUCHI, Masaharu. **Descoberta e Concientização da Verdadeira Natureza Humana**. São Paulo: Seicho-No-Ie do Brasil, 1997.

THOMAS, Piketty. **O Capital no Séc. XXI**. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

Sobre os autores e as autoras

Ane Carine Meurer: Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco (1987), mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Maria e vice-diretora do centro de educação da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Educação, Projeto Político-Pedagógico, Projeto Político-Pedagógico da escola e formação de professores. E-mail: anemeurer@gmail.com

Anderson Luiz Machado dos Santos: Possui graduação em Geografia (Licenciatura Plena) e mestrado pela Universidade Federal de Santa Maria (2012), onde atuou como integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET-UFSM) coordenado pelo Professor Dr. Cesar De David. Posteriormente, atuou como Professor Temporário de Educação e Ensino de Geografia na Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus Jaguarão/RS (2012-2013) e como Professor Substituto de Geografia Humana na Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (FFP-UERJ, 2014). Atualmente é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, vinculado ao Núcleo de Pesquisas sobre Regionalização e Globalização sob a orientação do Professor Dr. Rogério Haesbaert. E-mail: anders_machado@yahoo.com.br

Anna Christine Ferreira Kist: Doutoranda do Curso de Geografia/ Universidade Federal de Santa Maria, mestre em Geografia e Geociências/UFSM, especialista em Educação Ambiental/UFSM e graduada em Geografia Licenciatura Plena/UFSM. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Território – GPET/UFSM, atua nas temáti-

cas: Educação Ambiental, Formação de Professores, Educação do Campo e território. E-mail: afkist@yahoo.com.br

Cesar de David: Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005), com Pós-doutorado pela Université du Maine – Le Mans (França). Mestre em Geografia pela UNESP – Rio Claro (1995). Possui experiência em ensino, pesquisa e extensão na área de Geografia Humana, com ênfase em geografia agrária, atuando nos seguintes temas: Territorialidades rurais, agricultura familiar e educação do campo. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Território e coordena o Núcleo de Estudos da Paisagem da UFSM Silveira Martins. E-mail: cdedavid2009@gmail.com

Daiane Loreto de Vargas: Tecnóloga em Agropecuária pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS. Mestre e doutora em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Pós-Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. E-mail: loretodevargas@gmail.com

Daniele Codevila: Graduada em Letras, mestranda em Geografia/UFSM e professora da rede pública de ensino. E-mail: danielcodevila@gmail.com

Flávio Cezar dos Santos: Possui graduação no Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2015, especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação (UFSM), em junho de 2017 e, atualmente, é aluno do Mestrado Profissional de Políticas Públicas e Gestão Educacional, pela mesma Instituição de Ensino. Foi participante-bolsista do PIBID Interdisciplinar Educação do Campo – UFSM, durante quatro anos. Atuou como professor de língua portuguesa na E.M.E.F. N. Sra. de Fátima, em Sinimbu/RS em 2015 e professor de Língua Portuguesa e Redação na E.M.E.F. Alfredo Lenhardt, localizada em Itaara/RS, em 2016 e 2017. É pesquisador, desde agosto de 2017, do Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação de Professores (Gp DOCEFOM). Desenvolve suas atividades no âmbito do Centro de Educação da UFSM. E-mail: flaviocezarpro@gmail.com

Francis Casagrande Zanella: Bacharel em Gestão Ambiental pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), mestre em Extensão Rural pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Hilda Mirian da Rocha: Graduada em Geografia, bacharel e licenciada pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Geografia e Geociências pelo PPGGeo da Universidade Federal de Santa Maria, na área de Concentração de Análise Ambiental e Dinâmica espacial, na linha de Geoinformação e Sensoriamento Remoto em Geografia. Foi professora na Escola Prof. Mathias Schütz, atuou como geógrafa em um projeto de plano diretor para a Província de Malanje na Angola pela Empresa Era Optima. É especializanda em Geomática na UFSM, pelo Programa de Pós-Graduação em Geomática, na área de concentração de Tecnologia da Geoinformação, na linha de Análise e Gerenciamento Ambiental.

Humberto Arlêo Petrarca: Graduado em Letras, habilitação em Línguas Portuguesa e Espanhola e suas Literaturas – URCAMP – São Gabriel – 2007. Pós-graduado em Cinema e Linguagem Audiovisual pela Universidade Estácio de Sá – 2014. Mestrando em Geografia UFSM 2018. Curso de Cinema em “HI Fi Definition FILMMAKER” pela New York Film Academy – Outubro de 2014 – Miami – USA. Prof. nomeado da rede estadual na Escola Estadual de Ensino Médio João Pedro Nunes – São Gabriel. Prof. nomeado da rede municipal de São Gabriel. Diretor da Escola Técnica Municipal São Gabriel. E-mail: humbertopetrarca@hotmail.com

Ivanio Folmer: Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria no curso de Geografia Licenciatura no ano de 2014. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM no ano de 2018. Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação do Campo; Educação Ambiental; Gênero e Sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. Atua como professor na Rede Estadual

do Estado do Rio Grande do Sul, na cidade de São Francisco de Assis.
E-mail: ivaniofolmer@yahoo.com.br

Jefferson Marçal da Rocha: Professor Associado da Universidade Federal do Pampa. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unipampa). Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR/2004). Pós-doutorado em Gestão Ambiental (UEX-Espanha/2006) e em Desenvolvimento Regional (UNISC/PPGDR/2018). E-mail: jeffersonmrocha@gmail.com

Karyn Horst: Possui mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2016), especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Ambiental e Sanitária, pelas Faculdades Integradas de Amparo – FIA (2003), graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA (2009). É bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP (1990) e tem Licenciatura Curta em Ciências, pelas Faculdades Integradas de São Gabriel – FISG (1986). Foi professora Estadual do Rio Grande do Sul, hoje aposentada (2017), é professora de Piano Clássico, formada pelo Instituto Musical Verdi – IMV (1992) e advogada atuante na Comarca de São Gabriel/RS, inscrita na OAB/RS sob n. 29.583, desde 1992.

Lais Ribeiro Barroques: Bacharel em Gestão Ambiental pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), estudante do Curso Técnico em Segurança do Trabalho do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM).

Lydia Maria Assis Brasil Valentini: Pedagoga/especialista em criança e adolescente em situação de risco/Unifra, especialista em interdisciplinaridade e transversalidade Unipampa/RS e mestre em educação pela Unipampa/RS. Atua em escola municipal de ensino fundamental em São Gabriel/RS. E-mail: lydiaabrasil@yahoo.com.br

Márcia Fernanda Heck: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2016). Acadêmica do Curso de Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, vinculada à Linha de Pesquisa Gestão Pedagógica e Contextos

Educativos. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Geografia, Ensino de Geografia, Estudos Multidisciplinares e Educação do Campo – Geo-Integra/UFSM/CNPq, fundado em 2015, com foco de pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores e Alfabetização Matemática. Atua como colaboradora no projeto Educação do Campo Interdisciplinar. Atua como professora de Educação Infantil na Escola de Educação Infantil Carinha de Anjo. E-mail: marciaheck1@gmail.com

Mirieli Fontoura da Silva: Mestre pela UFSM em Geografia. Doutoranda em Geografia UFSM. E-mail: mirielifontoura@yahoo.com.br

Tânia Mara De Bastiani: Graduada em Filosofia, especialista em Educação Ambiental e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutoranda em História na Linha de Pesquisa “Trabalho e Movimentos Sociais”, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). E-mail: taniamaradb@gmail.com

Roberto Cassol: Possui graduação em Geografia, bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (1983), especialista em Interpretação de Imagens Orbitais e Suborbitais – CEIOSO, pela Universidade Federal de Santa Maria (1985). Mestrado em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Paraná – UFPR (1988) e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo – USP (1996). Atualmente é professor titular, doutor da Universidade Federal de Santa Maria nos cursos de graduação em Geografia presencial e a distância e na Pós-Graduação em Geografia. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Fotogeografia (Físico-Ecológica) e Geocartografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Cartografia, Cartografia Escolar, Geografia e Ensino, Geoprocessamento, Uso da Terra, Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

O livro aborda diversos aspectos que compreendem a vida dos trabalhadores rurais do MST na comunidade gabrielense. A abordagem é efetuada a partir das linhas de pesquisa que se desdobram desde a origem do movimento (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra) e os conflitos, os Territórios em disputa: expressões da questão agrária na região da campanha gaúcha – indispensável para a compreensão do tema proposto. Os estudos passam pela contribuição da pesquisa sobre a horta municipal de São Gabriel – para compreender a importância da Soberania Alimentar na construção de autonomia das comunidades mais vulneráveis socioeconomicamente, estendendo-se à abordagem sobre a necessidade de zoneamento ambiental através de uma cartografia de síntese para uma análise integrada da paisagem do município de São Gabriel.

Conhecer este trabalho e seus desdobramentos, no sentido de repensar a realidade dessas comunidades, da educação e do próprio município, é uma oportunidade e um dever histórico que, aliadas à competência dos autores, torna-se leitura obrigatória.

