UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Mirieli da Silva Fontoura

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO:
O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS

Santa Maria, RS
2022

Mirieli da Silva Fontoura

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO:
O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Geografia**.

Orientadora: Profª. Drª.

Santa Maria, RS
2022

This study was financied in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Fontoura, Mirieli da Silva
Educação e Território: o protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na luta pela Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes em Santana do Livramento/RS / Mirieli da Silva Fontoura.- 2022.
223 p.; 30 cm

Orientadora: Ane Carine Meurer
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, RS, 2022

1. MST 2. Educação do Campo 3. Território I. Meurer, Ane Carine II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MIRIELI DA SILVA FONTOURA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Mirieli da Silva Fontoura

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO:
O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Geografia.**

Aprovado em 22 de fevereiro de 2022:

Ane Carine Meurer, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Ana Estela Dominguez Sandoval, Dra. (UFSM)

Anna Christine Ferreira Kist, Dra. (SEDUC)

Liziany Müller, Dra. (UFSM)

Daiane Loreto de Vargas, Dra. (UFRB)

Santa Maria, RS
2022

Dedico este trabalho à minha filha Cecília Fontoura, pois desde muito cedo teve que aprender o significado das palavras colaboração e silêncio. Quando comecei o doutorado a Cecília tinha apenas dois anos e quatro meses, neste período minha mãe também se encontrava em processo de doutoramento. Em vista disso, era comum a Cecília escutar: "- A mamãe vai trabalhar na tese, agora é hora de colaborar", de tanto escutar isso, ela organizou uma caixa bem grande, com folhas de ofício, lápis de colorir e intitulou de "caixa da tese" e, assim, ela desde muito pequena também iniciou a elaboração da tese, sempre quando íamos para o computador ela também dizia: "- Agora vou trabalhar na tese". Este desenho é fruto do seu exaustivo trabalho ao lado da mamãe e da vovó, onde a Cecilia ilustra a solidão do sujeito da terra nesses tempos de pandemia causadas pelo Coronavírus. Portanto, minha filha amada, que ilumina minha vida, todo o esforço da construção desse texto eu dedico para ti, pois sei o quando você teve que colaborar para que eu pudesse estudar, entendendo a importância desse trabalho para as nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, às forças do Universo, as quais me oportunizaram vivenciar esse momento de qualificação profissional. Posso afirmar que elaborar uma tese de doutorado caracterizou-se como um grande desafio na minha vida, pois além de atravessamentos pessoais que tive que superar, foi necessário buscar motivação no olhar de cada camponês que eu dialoguei durante esta jornada de pesquisa, visto que as resseções no que tange às políticas educacionais em todos os níveis educativos ocasionaram inseguranças e medo em relação ao futuro, mas também aprendi junto aos sujeitos da terra, que acreditar em dias melhores e buscar forças para vencer os desafios frente a um governo que não se sensibiliza com as demandas das classes populares se fazia necessário, pois significava (re)existir.

Também confesso que não foram raros os momentos que eu olhei para o horizonte e me questionei: *Como vou conseguir elaborar este texto em meio a uma pandemia, não seria egoísmo da minha parte sonhar em ser doutora, tendo um contexto alarmante de internações e mortalidade no nosso país ocasionadas pelo Covid-19?* Neste momento, entendi que era necessário esperar a vacina e respeitar o tempo dos assentados, eles iriam me receber, mas quando estivessem seguros. Quando isso aconteceu, percebi que minha pesquisa era necessária, pois este texto traz os relatos das dificuldades vivenciadas pelas famílias camponesas em todos os sentidos.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dra Ane Carine Meurer. Minha jornada acadêmica ao seu lado começou em 2010, neste momento, ela encontrava-se grávida do seu segundo filho. Ao lado dessa grande mulher, mãe, esposa, professora e pesquisadora aprendi a constituir um olhar sensível no âmbito da pesquisa, ensino e extensão e, principalmente, buscar espaços de estudos que contemplem às classes populares.

À minha mãe Sandra Fontoura, que desde muito cedo me ensinou a importância dos estudos, oportunizando-me espaços-tempos de pesquisas de campo, desde minha infância, como também ao lado dela fui constituindo um olhar humanitário e crítico inerente à conjuntura social.

Ao meu pai Máximo Fontoura, o qual me acompanhou em muitas pesquisas de campo, ora ele me condizia, ora ele me levava até o embarque do ônibus nos dias de pesquisa de campo, onde geralmente saíamos durante à madrugada.

À minha pequena Cecília, que impregna meus dias de amor e felicidade.

Ao companheirismo de Patrick da Silva Rosa, que além de me apoiar emocionalmente, acompanhou-me em todas as atividades de campo no ano de 2021, constituindo espaços dialógicos junto à Emater – Santana do Livramento/RS.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Geografia pelos momentos de aprendizagem e reflexão;

À Liliane – Secretária do Curso de Pós-Graduação em Geografia/UFSM;

Aos meus colegas de curso e, em especial, ao pessoal do CE;

Ao Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET - UFSM);

Aos integrantes do MST;

Ao Assentamento Roseli Nunes;

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes;

Aos meus familiares e amigos;

À Capes e UFSM;

À madrinha da minha filha Tatiana Palma Guerche e sua mãe Júlia, que nunca mediram esforços para atender a Cecília, nos momentos que eu necessitava estudar;

À minha amiga e irmã de coração que a vida me presenteou Daniele Codevila, mesmo longe geograficamente, nunca ficamos distantes uma da outra.

Ao meu colega e amigo Ivanio Folmer, sentirei saudades dos momentos em que ficávamos sentados nos bancos da parte externa do prédio dialogando e refletindo.

Ao meu colega Claudionei Lucimar Gengnagel, que ingressou no curso junto comigo, lembro-me quando finalizamos o primeiro semestre de 2017, logo pensamos: - agora só faltam sete.

Aos professores Cesar de David, Bernardo Mançano Fernandes, Marcelo Cervo Chelotti e Daiane Loreto de Vargas, que integraram a banca de qualificação desse trabalho, contribuindo com apontamentos e reflexões, as quais tornaram possível os caminhos de pesquisa percorrido.

À coordenadora do Curso Licenciatura em Educação do Campo Uab/UFSM, professora Dra Liziany Müller.

À professora Dra Janice Viera, pois oportunizou-me importantes momentos de reflexão junto aos estudantes do Curso Licenciatura em Educação do Campo Uab/UFSM.

Ao demais professores, tutores e estudantes do Curso Licenciatura em Educação do Campo UaB/UFSM.

A terra é nossa
(Patativa do Assaré)

A terra é um bem comum
Que pertence a cada um
Com o seu poder além,
Deus fez a grande natura
Mas não passou escritura
Da terra para ninguém

Se a terra foi Deus quem fez
Se é obra da criação
Deve cada camponês
Ter uma faixa de chão.

Sei que o latifundiário
Egoísta e usuário
Da terra toda se apossa,
Causando crises fatais
Porém nas leis naturais
Sabemos que a terra é nossa.

Quando um agricultor solta
O seu grito de revolta
Tem razão de reclamar,
Não há maior padecer
Do que um camponês viver
Sem terra pra trabalhar.

RESUMO

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS

AUTORA: Mirieli da Silva Fontoura
ORIENTADORA: Ane Carine Meurer

O capital visa promover a destruição do campesinato, ampliando o espaço de produção e (re)definindo as relações sociais no território sob uma ótica lucrativa. Em oposição a este processo, emerge no contexto social, um dos maiores movimentos globais, sob a sigla MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), cuja principal problematização pauta-se no projeto inerente à Reforma Agrária no Brasil, simbolizando um exemplo de luta que acontece na sociedade contra o sistema capitalista, pois desde sua origem ele busca ações que garantam direitos e cidadania a homens e mulheres, além de um pedaço de terra para viver e plantar. Tendo em vista a trajetória constituída pelo MST no âmbito educacional, busca-se problematizar a seguinte questão de pesquisa: Os sujeitos assentados pelo projeto de Reforma Agrária são protagonistas na manutenção e fortalecimento da Escola de Ensino Fundamental Roseli Nunes do Município de Santana do Livramento? Sendo assim, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral problematizar o protagonismo do MST no processo de territorialização educacional no Assentamento Roseli em Santana do Livramento/RS, já os específicos são: a) Compreender a historicidade do MST e o saber pedagógico constituído no percurso de luta pela terra e na manutenção do território conquistado; b) Conhecer a realidade educacional das escolas do campo do Município de Santana do Livramento, direcionando um olhar crítico para a escola inserida no assentamento em estudo; c) Compreender os espaços-tempos constituídos pela Secretaria de Educação Municipal junto à comunidade e escola e, por fim, d) Averiguar as dificuldades que emergiram no processo de escolarização dos estudantes do assentamento neste processo de pandemia. Na tentativa de cumprir os objetivos deste trabalho, foi utilizado a abordagem qualitativa ancorada no método dialético, o qual possibilitou averiguar os antagonismos inerentes ao fortalecimento da Educação do Campo no território construído a partir do enfrentamento para efetivação da reforma agrária, como também foi possível compreender o assentamento envolvido na pesquisa, como um território camponês escolar protagonizado.

Palavras-chave: MST. Educação do Campo. Território.

ABSTRACT

EDUCATION AND TERRITORY: THE PROTAGONISM OF THE MOVEMENT OF RURAL WORKERS WITHOUT EARTH IN THE FIGHT FOR THE EUCAÇÃO OF THE FIELD IN THE SEATING ROSELI NUNES IN SANTANA DO LIVRAMENTO/RS

AUTHOR: Mirieli da Silva Fontoura
ADVISOR: Ane Carine Meurer

Capital aims to promote the destruction of the peasantry, expanding the production space and (re)defining social relations in the territory from a profitable perspective. In opposition to this process, one of the largest global movements emerges in the social context, under the acronym MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), whose main problematization is based on the project inherent to the Agrarian Reform in Brazil, symbolizing an example of struggle what happens in society against the capitalist system, since from its origins it seeks actions that guarantee rights and citizenship to men and women, in addition to a piece of land to live and plant. In view of the trajectory constituted by the MST in the educational field, we seek to problematize the following research question: Are the subjects settled by the Agrarian Reform project protagonists in the maintenance and strengthening of the Roseli Nunes Elementary School in the Municipality of Santana do Livramento? Therefore, the present research presents as a general objective to problematize the role of the MST in the process of educational territorialization in the Roseli Settlement in Santana do Livramento/RS, and the specific ones are: a) To understand the historicity of the MST and the pedagogical knowledge constituted in the course of struggle for land and maintenance of conquered territory; b) Knowing the educational reality of rural schools in the Municipality of Santana do Livramento, directing a critical look at the school inserted in the settlement under study; c) Understand the spaces-times constituted by the Municipal Education Department together with the community and school and, finally, d) Investigate the difficulties that emerged in the schooling process of the students of the settlement in this pandemic process. In an attempt to fulfill the objectives of this work, a qualitative approach anchored in the dialectical method was used, which made it possible to investigate the antagonisms inherent to the strengthening of Rural Education in the territory built from the confrontation for the realization of agrarian reform, as it was also possible to understand the settlement involved in the research, as a school peasant territory starring.

Keywords: MST. Field Education. Territory.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAR	Cadastro Ambiental Rural
CCU	Contrato de Concessão de Uso
CE	Centro de Educação
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COTRIBÁ	Cooperativa Tritícola de Ibirubá
EMATER	Empresa de assistência técnica e Extensão Rural
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ESP	Escola sem Partido
FAMES	Faculdade Metodista de Santa Maria
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEX	Fundo de Incentivo de Extensão
FIPE	Fundo de Incentivo à Pesquisa
GPET	Grupo de Pesquisa em Educação e Território
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
OSCIP	Organização da sociedade civil de interesse público
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PP	Partido Progressista Brasileiro
PPGGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROLICEN	Programa de Licenciaturas
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

SINGA	Simpósio Internacional de Geografia Agrária
SME	Secretaria Municipal de educação
SMEDs	Secretarias Municipais de Educação
TD	Título de Domínio
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do município de Santana do livramento.....42
Figura 2 – Mapa de localização de Santana do Livramento com municípios da Metade Sul em destaque.....43
Figura 3 – Síntese metodológica.....50
Figura 4 – Mapa de localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assentamento Roseli Nunes 51
Figura 5 – Avanço progressivo do capital na agricultura.....68
Figura 6 – Representação Gráfica Assentamento Roseli Nunes 70
Figura 7 – Mapa de localização de Santana do Livramento na campanha Gaúcha..71
Figura 8 – Gráfico referente aos assentamentos criados por períodos de governo – 1985/2016 105
Figura 9 – Imagem do Assentamento Roseli Nunes 106
Figura 10 – Mapa de localização do acampamento Sepé Tiarajú.....111
Figura 11 – Mosaico referente ao trabalho de campo realizado no segundo semestre do ano de 2017 na disciplina de Educação e Movimentos Sociais do PPGGEO/UFSM.....114
Figura 12 – Mosaico referente ao trabalho de campo realizado no segundo semestre do ano de 2017 no acampamento do MST em Santana do Livramento/RS.....116
Figura 13 – Abastecimento de água no acampamento do MST.....118
Figura 14 – Doações do MST no decurso da pandemia – Covid-19.....119
Figura 15 – Assentamento Roseli Nunes 124
Figura 16 – Antagonismos discursivos.....127
Figura 17 – Rompimento caixa de abastecimento de água 129
Figura 18 – Trabalhos de campo desenvolvidos no Assentamento Roseli Nunes..132
Figura 19 – Foto da frente da escola.....139
Figura 20 – Estrutura da escola – 2018 141
Figura 21 – Produção de cartazes referentes à problematização sobre sustentabilidade realizada com o sétimo ano da EMEF Assentamento Roseli Nunes.....145
Figura 22 – Casos intensificados do Covid-19 154
Figura 23 – Reunião com os professores.....158

Figura 24 – Trabalho de campo 167
Figura 25 – Teia de relações territoriais 170
Figura 26 – Reestruturação da EMEF 185
Figura 27 – Oposições discursivas 192
Figura 28 – Síntese metodológica 195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença entre território do agronegócio e camponês tendo como referência Fernandes (2008b) 64

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Assentamentos de Santana do Livramento: síntese de informações 74

SUMÁRIO

1 MEMORIAL DESCRITIVO 27
2 INTRODUÇÃO 35
3 TERRITÓRIO E PODER: OS ATRAVESSAMENTOS DO CAPITAL NO CENÁRIO DAS LUTAS SOCIAIS 54
3.1 A HISTORICIDADE DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS 69
3.2 AS INTERFACES DO TERRITÓRIO: PRODUÇÃO E CONFLITUALIDADES 74
4 A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA 82
4.1 A LUTA DELINEADA PELO MST PARA CONSOLIDAR A PROPOSTA DA ESCOLA ITINERANTE 92
4.2 ANTAGONISMOS E DESAFIOS DA REFORMA AGRÁRIA NO CENÁRIO ATUAL 103
4.3 A VIDA NA LONA PRETA: OCUPAÇÕES COLETIVAS E OS NOVOS DIRECIONAMENTOS ORGANIZATIVOS DO MST EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA E FRAGILIZAÇÃO DE DIREITOS 109
5 OS ANTAGONISMOS E A RESISTÊNCIA NO PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO CAMPONESA NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES 122
5.1 MEMÓRIAS, LUTAS, DORES E ORGULHO: O (RE)EXISTIR DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES 130
6 EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO TERRITÓRIO PROTAGONIZADO 135
6.1 ENXADA E LÁPIS NA MÃO: A CONSTRUÇÃO DO SONHO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO 139
7 DO LÁPIS AO CELULAR: A EXCLUSÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA NO TERRITÓRIO CAMPONÊS 148
7.1 ROMPENDO O PARADIGMA DO CAPITAL: A LUTA DA COMUNIDADE ESCOLAR PELO ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19 NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES 156
7.2 TERRITÓRIO ESCOLAR PROTAGONIZADO: COMUNIDADE ESCOLAR CAMPONESA E OS ENFRENTAMENTOS EDUCACIONAIS 165

8 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MATERIALIZAÇÃO DO CONTRADITÓRIO: O SISTEMA E O CAMPONÊS 187
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS 196
REFERÊNCIAS 202
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA 213
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 217
ANEXO A - RECIBO DE INSCRIÇÃO DO IMÓVEL RURAL DO ASSENTAMENTO ESTADUAL ROSELI NUNES 219

1 MEMORIAL DESCRITIVO

Neste pequeno relato descritivo, buscarei destacar os momentos mais significativos do meu processo educativo desde o ensino fundamental até a formação acadêmica, e, ainda, tentarei elucidar a minha aproximação com a ciência geográfica.

Em todos os espaços formativos no qual estive inserida, raros foram os momentos em que me senti desafiada a escrever sobre o meu percurso educacional. Em vista disso, acredito ser fundamental reler, relembrar as experiências traçadas no contexto escolar institucionalizado desde a educação básica até o ensino superior. Vivências que hoje se encontram guardadas na memória, porém foram constituindo em mim, o gosto pela leitura, escrita e pesquisa.

Ao buscar as experiências mais remotas vivenciadas na minha infância e adolescer, aproxima-se de mim a importante recordação das inúmeras angústias obtidas nos anos finais do ensino fundamental e, posteriormente, no ensino médio, com a disciplina de língua inglesa. Na sétima série do ensino fundamental (1999) fui transferida para a Escola Estadual Margarida Lopes, e grande parte dos meus colegas possuía um poder aquisitivo estável, sendo assim, a grande maioria, além de frequentar as aulas na escola, também faziam cursos de língua inglesa, o que lhes proporcionava maiores domínios em relação a esta língua.

Porém, no contexto da escola anterior, pouco valorizei esta disciplina e nunca havia tido problemas, mas ao me inserir neste novo ambiente escolar, as coisas começaram a mudar. Simplesmente, os meus colegas apresentavam um ótimo domínio oral e escrito referente à língua inglesa e, eu, no entanto não conseguia acompanhá-los, ou seja, não tinha o mesmo ritmo de aprendizagem.

Naquele período, minha mãe ainda se encontrava estudando, somente meu pai trabalhava, o que de certa forma, restringia a possibilidade de buscar auxílios para suprir a minha deficiência em língua inglesa em ambientes especializados. Tentava estudar em casa, mas a cada nova prova, adquiria novas decepções com os resultados insuficientes, e isso foi elevando o meu filtro afetivo e, consequentemente, fui construindo um imenso desprezo por esta disciplina.

Então, quando terminei o ensino médio (2003), o meu maior objetivo era romper com o paradigma que me afastava de dominar uma língua estrangeira. Logo, a decisão foi tomada, e me tornei estudante do curso de Letras – Português/ Espanhol, da Faculdade Metodista de Santa Maria (FAMES), no ano de 2004. Durante todo meu

percurso acadêmico nesta faculdade, as notas mais baixas foram em Língua Espanhola; pergunto-me agora se tive vontade de desistir; sim, tive inúmeras vontades de transferir meu curso para Letras – Português, no entanto, a vontade de superar essa minha dificuldade a respeito das línguas estrangeiras foi o que me motivou e me deu forças para seguir em frente.

Vale destacar, que também experienciei uma grande paixão, ao conhecer no primeiro semestre do curso a obra da escritora Clarice Lispector. Posso dizer que a cada livro lido e analisado desta autora, eu conseguia me manter no curso de Letras. Porém, mesmo apaixonada pela teoria e crítica feminina, sentia de forma subjetiva um enorme vazio enquanto acadêmica, não sei se pelo fato de estudar em uma universidade privada que, por vezes, apresentava um significativo distanciamento da pesquisa e extensão.

Logo que finalizei o curso de Letras (2007), ingressei no curso de pós-graduação em Literatura Brasileira (2008) e, obviamente, dei continuidade com os estudos da escritora Lispector. Durante o curso, na ampliação do meu grupo de análise literária, foi se constituindo em mim uma insatisfação com a linha de pesquisa, sentia-me apenas imersa ao abstrato, realizando análises que pouco iriam contribuir com o contexto social. Dessa forma, adquiri a consciência crítica da necessidade de uma formação voltada no sentido de uma reconstrução de minhas bases ideológica e epistemológica, para subsidiar minhas vivências enquanto sujeito de uma pesquisa social.

Antes mesmo de realizar a finalização do meu trabalho de pós-graduação, voltei a estudar os conteúdos do ensino médio e prestei vestibular para o curso pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (2010). Nas primeiras semanas de aula, em meio a todas as expectativas, e o desejo de desbravar o novo, surge o convite da professora Ane Carine Meurer para eu constituir o quadro de bolsistas do projeto de *Formação Continuada para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária* do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET). A partir deste momento, passei a experienciar uma nova fase, conheci de fato, o que era um trabalho de campo e entendi o que era construir conhecimentos a partir de experiências empíricas.

Porém, minha trajetória com a temática “Educação e Movimentos sociais” não se iniciou com a minha inserção no Curso de Pedagogia da UFSM. Eu costumo dizer para as pessoas que essa temática intelectual foi herdada da minha mãe Sandra Fontoura, pois todo o processo do meu adolescer, acompanhei ela realizando

intervenções pedagógicas e formação continuada nas Escolas Itinerantes junto aos seus colegas Ane Carine e César de David, do mesmo modo que participava das reuniões do grupo de pesquisa que aconteciam na nossa residência. Então, esses espaços-tempos se materializaram de forma introspectiva em mim, via-me comprometida com essa linha de pesquisa e, hoje, sinto-me orgulhosa de ter a minha mãe nas minhas referências bibliográficas.

Entretanto, para entender melhor a temática do projeto, do qual eu fazia parte, cursei a disciplina ministrada no curso de geografia pela professora Carmen Rejane Flores Wizniewsky, intitulada “Educação do Campo: resgate de saberes e construção de conhecimento” (2010). Neste momento, participei de inúmeros trabalhos de campo (2010 – 2011) em assentamentos e acampamentos organizados pela professora Carmem e pelo professor César de David, fato que me possibilitou a construção de novos conhecimentos e percepções referentes à luta pela terra.

É importante ainda lembrar que na tentativa de colocar em prática os objetivos do projeto que eu fazia parte, comecei, juntamente com os demais bolsistas a realizar trabalhos de campo no município de São Gabriel/RS, onde sentimos dificuldades de constituir espaços dialógicos com a Secretaria Municipal Educação para oportunizar espaços-tempos de formação continuadas para os professores que estavam lecionando nas áreas de reforma agrária.

Em vista disso, decidi realizar a minha proposta de mestrado para dar seguimentos às atividades e pesquisas já realizadas pelos projetos no território administrativo de São Gabriel/RS, no qual se constatou que após o fechamento da Escola Itinerante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), os estudantes passaram a frequentar as aulas na rede pública de ensino. E, em meio a esse novo cenário, a Secretaria de Educação gabrielense, como também do estado, não oportunizaram espaços de formação e atualização profissional para os professores desta unidade territorial.

a) Mestrado

No Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), cursei as seguintes disciplinas no primeiro semestre de 2012: 1) Epistemologia da Ciência Geográfica - GCC860 (60 horas), que foi fundamental para eu conhecer a geografia e as categorias de análise geográficas. 2) Seminários de Mestrado - GCC861 (60 horas), esta

disciplina possibilitou importantes reflexões sobre a pesquisa, tanto teóricas como metodológicas. 3) Epistemologia da Educação - PPE1034 (60 horas), no desenvolvimento desta disciplina, ampliei a compreensão sobre a educação emancipatória e libertadora, enquanto prática pedagógica. 4) Produção do Espaço e Dinâmica Regional - GCC880 (60 horas). A organização deste módulo de estudo se caracterizou por dois importantes momentos que me possibilitaram reflexões sobre o espaço geográfico. A primeira parte desta disciplina constituiu-se a partir de reflexões teóricas sobre a produção do espaço, já no segundo momento, os mestrandos juntamente com os demais professores da linha de pesquisa realizaram atividades práticas, por meio de pesquisas de campo nos municípios de Pelotas e Rio Grande no Estado do Rio Grande do Sul.

No segundo semestre de 2012, realizei duas disciplinas: 1) Educação e movimentos sociais - GCC857 (60 horas), que subsidiou o processo de compreensão dos movimentos sociais, principalmente sobre o MST e a educação do campo. 2) Políticas Públicas, Saberes e Formação Docente - PPE1036 (60 horas), nesta disciplina, fui desafia a realizar uma pesquisa sobre as políticas públicas voltadas à educação do campo, o que me ocasionou novos conhecimentos referentes à modalidade educacional em Estudo.

Vale ainda destacar que, no segundo semestre de 2012, realizei à docência orientada com a professora Ane Carine Meurer na disciplina de Introdução à pedagogia, oferecida pelo curso de pedagogia noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Juntamente com a minha orientadora, busquei organizar a minha prática em sala de aula abordando as temáticas da minha pesquisa, ou seja, trabalhei com Paulo Freire e a valorização do lugar e dos conhecimentos de vida dos estudantes e, ainda realizei aulas expositivas e dialogadas sobre o MST e a pedagogia do movimento Sem Terra.

Também publiquei artigos em eventos, sendo eles: “Uma parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado para consolidar uma educação “no” e “do” campo”, como autora; e “Educação do Campo: reflexões e perspectivas a partir de uma análise da Escola Municipal de Ensino Fundamental Jerônimo Machado (São Gabriel – RS)”, como coautora, no XVII Encontro Nacional de Geógrafos (2012); e no evento I Seminário Internacional e I Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: campo e cidade em busca de caminhos comuns – no Seminário Regional

de Educação do Campo (2012), como autora do trabalho “A Escola do Campo enquanto lugar de valorização do sujeito da terra”.

b) Doutorado

Ainda no final do mestrado fui chamada para lecionar no município de São Gabriel pela Rede Estadual de Educação (contrato emergencial), então além de estar pesquisando o processo de inserção das crianças e adolescentes que integravam o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra na Rede Pública de Ensino (escolas estaduais e municipais), tornei-me docente do Instituto Estadual de Educação Menna Barreto, onde lecionei por quatro anos as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura brasileira para o Ensino Fundamental, Médio e Curso Normal.

Porém, na tentativa de dar seguimento aos estudos, ingressei no Curso de Doutorado do PPGGEO da UFSM. No percurso inicial do curso, vivenciei experiências muito dolorosas, voltei para Santa Maria (voltando a morar com os meus pais), pedi demissão do Estado e finalizei um relacionamento de seis anos, tendo uma filha de dois anos e quatro meses (2017). Mas, o fato de ser doutoranda em geografia, caracterizou-se como a realização de um grande sonho e isso me fortaleceu para buscar as superações necessárias para dar continuidade à minha existência.

Então, logo já comecei a auxiliar a professora Ane Carine Meurer nos Projetos de Pesquisa, Ensino e extensão, tais como: Educação do Campo nas áreas remanescentes de quilombolas Município de São Gabriel/RS: (Re)escrita do Projeto Político-pedagógico a partir de diálogos e experiências entre educadores e comunidade (Fundo de Incentivo de Extensão – FIEX – 2017/2018); A luta pela reterritorialização da Educação Básica nas áreas de Reforma Agrária na Microrregião Central da Campanha Gaúcha (Fundo de Incentivo à Pesquisa – FIPE – 2017) e a Reterritorialização da Educação Básica nas áreas de Reforma Agrária no Município de Santana do Livramento: A escola do Campo como território protagonizado (Programa de Licenciaturas – PROLICEN – 2018).

E, para ampliar os meus conhecimentos, cursei as seguintes disciplinas no primeiro semestre de 2017: a) Desenvolvimento Rural Sustentável “A” (GCC911), em que ampliei os estudos sobre reforma agrária, modernização da agricultura, os impactos do agronegócio e os processos de territorialização do capital e a monopolização do território. b) Geografia do Cone Sul A (GCC899), foi uma disciplina

concentrada, na qual me possibilitou reflexões importantes acerca da categoria geográfica – Território. C) Tópicos especiais em Geografia B (GCC896), que também seguiu a configuração concentrada e problematizou a seguinte temática: Culturas em Geografia. Então nesta disciplina, realizamos duas atividades de campo: na primeira, visitamos uma comunidade indígena, que está localizada perto da rodoviária de Santa Maria e, na outra, fomos na Casa 9, localizada na Cohab Fernando Ferrari (Camobi) e composta por moradores e estudantes de diversas áreas do campo do saber, que buscam problematizar a arte, agroecologia, atividade coletivas e solidárias, rompendo com padrões estabelecidos pela sociedade de cunho patriarcal.

No segundo semestre de 2017, cursei pela segunda vez a disciplina ministrada pela minha orientadora e nomeada: Educação e Movimentos sociais (GCC907), a qual fomos oportunizados a refletir sobre o Livro Pedagogia da Esperança de Paulo Freire, Escolas Sem Partido e, ainda, realizamos duas pesquisas de campo: a primeira, no acampamento Sepé Tiaraju, localizado às margens da BR 290 e, a segunda, na antiga Fazenda Annoni, onde conversamos com muitos assentados e, por fim, cursei a disciplina Tópicos Especiais em Geografia C (GCC897) ministrada pela pós-doutoranda Daiane Loreto de Vargas, com estudos voltados ao artesanato, tendo atividades de campo na Vila Progresso e no município de Caçapava do Sul. Ainda tive a Leitura Dirigida II GCC900, com a minha orientadora e seus orientandos, em que iniciamos os estudos de Marx por meio do Livro “Introdução à Filosofia de Marx” de Sergio Lessa e Ivo Tonet.

Já no primeiro semestre de 2018, fiz a Leitura Dirigida I (GCC894), em que eu e meus colegas fomos desafiados a iniciar a leitura do livro O Capital de Karl Marx e, no segundo semestre, realizei a minha primeira docência orientada com a professora Ane Carine Meurer, na disciplina de Introdução à Pedagogia, ofertada no primeiro semestre do curso de pedagogia, pelo Departamento de Fundamentos da Educação – Centro de Educação (CE)/UFSM, na qual trabalhei a identidade do pedagogo e a Pedagogia do Movimento Sem Terra.

No segundo semestre de 2018, vivenciei a minha segunda docência orientada, porém, desta vez foi na disciplina de Psicologia de Educação do Curso de Geografia, onde trabalhei o behaviorismo, a psicanálise de Freud e o interacionismo. Vale destacar que tive a oportunidade de acompanhar e auxiliar a professora Dra. Ane Carine Meurer em todo o desenvolvimento da disciplina, fato que oportunizou intensos

desafios e aprendizagens no que tange à organização pedagógica para o Ensino Superior.

Em relação à produção acadêmica, no primeiro semestre de 2017 participei do *V Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior* organizado pela UFSM com a temática central "Educação para a cidadania global: políticas e práticas" e publiquei o artigo intitulado: "A trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a Escola Itinerante enquanto Espaço de Resistência e Luta por Políticas Públicas no Campo".

Já na outra metade de 2017, participei do VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA 2017), o qual ocorreu no município de Curitiba/PR e problematizou a temática Geografia das Redes de Mobilização social na América Latina – resistência e rebeldia desde baixo nos territórios da vida, em que publiquei juntamente com o meu colega Ivanio Folmer, o seguinte artigo: "Educação do Campo como Ferramenta de Territorialização do MST: o caso do Assentamento Fazenda Annoni e Bela Vista".

No ano de 2018, elaborei três capítulos para o livro "São Gabriel: Território da Educação do Campo?", este organizado pelos professores Ivanio Folmer e Ane Carine Meurer e publicado pela editora Oikos, localizada em São Leopoldo/RS. O primeiro artigo refere-se ao trabalho desenvolvido na minha dissertação de Mestrado, nomeado da seguinte forma: "Rodas de Conversas: rompendo silêncios do processo de inserção dos educandos egressos da escola itinerante do MST na rede pública de ensino – o caso de São Gabriel/RS". O segundo, foi elaborado na disciplina Tópicos Especiais em Geografia C e orientado pela professora Dra. Daiane Loreto Vargas, tendo como título: "O artesanato territorial do pampa gaúcho e suas relações identitárias: o protagonismo das artesãs Mãos na lã". E o último texto, foi elaborado com minha colega Anna Christina Ferreira Kist, a partir de experiências empíricas construídas por meio da nossa participação em projetos de extensão coordenados pela professora Ane Carine Meurer desde 2010, no município de São Gabriel, e foi intitulado: "A escola do Campo como espaço estratégico de transformação social: construindo espaços de formação continuada em Educação do Campo e Educação Ambiental Crítica – São Gabriel/RS".

Neste primeiro semestre de 2019, elaborei dois capítulos para o livro intitulado: "Territórios em Movimento", publicado pela editora OIKOS e organizado pelos professores Ivanio Folmer e Ane Carine Meurer. O primeiro artigo chama-se:

“Educação Ambiental e Educação do Campo: possibilidades dialógicas para fortalecer o território camponês”, já o segundo texto que contempla esta coletânea eu escrevi juntamente com a mestranda Isabela S. Mello e foi nomeado da seguinte forma: “A função social da escola e as lutas de cunho educacional delineadas pelo MST nas áreas de Reforma Agrária na Microrregião da Campanha Gaúcha”.

Em 2020, publiquei, na Diversitas Journal, ao lado dos meus colegas Ivanio Folmer, Daniele Codevila e Isabela Melo o texto: “A reterritorialização educacional nas áreas de reforma agrária em Santana do Livramento/RS: o surgimento de um território protagonizado”, como também organizei o e-book “Educação e Movimentos Sociais no contexto do Brasil”, publicado pela editora Dictio Brasil (RJ), juntamente com os professores Ivanio Folmer e Gabriela Machado. E, ainda, escrevi o artigo: “O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e o processo de territorialização na Terra dos Marechais - São Gabriel/RS”, o qual está disponibilizado no livro “Pesquisas em Geografia Agrária: Olhares e Reflexões”, este organizado pelos pesquisadores Ivanio Folmer, Ane Carine Meurer e Isabela Mello.

Já em 2021, além de realizar os trabalhos de campo no Assentamento Roseli Nunes em Santana do Livramento/RS inerente a esta pesquisa, organizei um livro eletrônico nomeado: “Educação em Movimentos: territórios, sociabilidade e comunicação”, este exemplar teve o auxílio dos pesquisadores André Tropiano e Ana Carla Lens e foi publicado pela Arco Editores, onde também apresentamos o artigo “Educação em Movimento: Uma reflexão sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra”.

2 INTRODUÇÃO

Este trabalho intitula-se “Educação e Território: O Protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na Luta pela Educação do Campo no Assentamento Roseli Nunes em Santana Do Livramento/RS”. Observa-se, que o MST emerge no cenário das práticas sociais na década de 1980. Isto, com a finalidade de lutar pela democratização de acesso a terra, entendendo-a como um bem natural ao se posicionar contra a lógica capitalista, a qual caracteriza a área rural como um ambiente de negócio, enfraquecendo, por meio de suas práticas, o campesinato, ao diminuir o número de famílias na área rural. No entanto, em meio a este processo de enfrentamento pela Reforma Agrária no Brasil, surge também no contexto das ocupações a necessidade de reivindicar e construir um projeto voltado à educação, cujo fazer pedagógico contemplasse as demandas do movimento.

Neste contexto, tem-se a consolidação da Escola Itinerante, a qual tinha o objetivo de atender crianças e adolescentes que viviam nos acampamentos com suas famílias. Desta forma, o seu percurso educacional se constituiu no próprio território das reivindicações pela Reforma Agrária. Logo, buscava-se nos acampamentos constituir metodologias plurais, que interligam as disciplinas de modo interdisciplinar, na tentativa de oportunizar aos educandos e educandas, uma produção crítica do conhecimento, para que eles compreendessem os motivos pelos quais se encontravam acampados, requerendo um lote, para então, desenvolverem e produzirem os sentidos de suas existências.

Tendo em vista, a trajetória delineada pelo MST no âmbito educacional junto à luta por um pedaço de chão, o fazer pedagógico foi compreendido como um território que constitui outras possibilidades ao provimento de uma vida digna, em meio a uma sociedade capitalista. Assim, as experiências de cunho pedagógico realizadas pelo movimento buscaram valorizar o cotidiano que emerge no contexto rural, em um reencontro entre os saberes e as vivências sociais de homens e mulheres que se encontravam em resistência nos acampamentos. Então, neste estudo busca-se problematizar a seguinte questão: Os sujeitos assentados pelo projeto de Reforma Agrária são protagonistas na manutenção e fortalecimento da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Roseli Nunes localizada no Município de Santana do Livramento?

A importância desta pesquisa reside na necessidade de debater e reafirmar a educação do campo como um território de conhecimento. Esta modalidade educacional passou a ser problematizada a partir das demandas dos movimentos sociais, tendo destaque no percurso desta luta: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o qual passou a requerer uma educação que estivesse em consonância com as intencionalidades que subsidiam o desenvolvimento do território camponês, nas áreas de assentamentos rurais (FERNANDES, 2008a).

Tendo em vista este contexto, Freire (1978) sinaliza que os sujeitos sociais, inerente às classes populares experienciam a desumanização produzida, na grande maioria das vezes, pelos homens possuidores dos meios de produção, os quais impõem regras para serem executadas, no entanto, esse processo de violência constituída pelos opressores, desumaniza-os também. Mas, quando os oprimidos vivenciam a tomada de consciência de classe, estão aptos a construir um percurso dialético voltado à superação do contraditório referente ao duelo OPRESSOR x OPRIMIDO, na busca da libertação, "[...] isso implica no reconhecimento crítico, da razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais" (FREIRE, 1978, p. 35).

Tendo em vista o exposto, no livro Pedagogia da Esperança, Freire (1992, s./p.) alerta para a seguinte questão: "[...] é preciso, por isso deixar claro que, no domínio das estruturas socioeconômicas, o conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade". Então, faz-se necessária a tomada de consciência com vista às situações opressoras, ancoradas nas relações capitalistas, a partir de linhas de ação, as quais "[...] se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão" (FREIRE, 1992, s./p.).

Dando sequência as discussões, Fernandes (2008a) aponta que existem algumas definições para se compreender a área rural, pois o campo pode ser experienciado como território, enquanto um espaço de vida para camponesas e camponeses desenvolverem as bases estruturais e materiais para darem conta da produção de suas vidas. Isto, ao levar em consideração as conflitualidades e enfrentamentos cotidianos, cujos objetivos pautam-se no desenvolvimento de todas as "dimensões territoriais", as quais possibilitam a permanência dos sujeitos sociais

no campo com cidadania, acesso ao transporte escolar, à educação, cultura, saúde e acessibilidade de locomoção. Neste sentido,

> Educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado. A educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões (FERNANDES, 2008a, p. 02).

É oportuno sinalizar que estamos inseridos em um modelo social conduzido pelo sistema capitalista, que concebe o campo a partir de uma ótica lucrativa, caracterizando-o como uma instância econômica, onde as mercadorias são produzidas para abastecer as demandas do mercado. Todavia, nestes atravessamentos de sentidos e contradições, tem-se a expansão do agronegócio e a exploração dos recursos naturais com um "[...] caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente" (FERNANDES, 2005, p. 01), cuja finalidade não reside em (re)pensar este espaço, como um território de vida social.

Com efeito, a educação pública pode, por vezes, contemplar muito mais os "interesses do agronegócio" (FERNANDES, 2008a), pois o seu principal objetivo não é incentivar as práticas de produção camponesas, seus saberes, costumes e modo de vida. Ao contrário, a produção agrícola capitalista, necessita apropriar-se cada vez mais do espaço rural e ampliar os conhecimentos científicos e tecnológicos para aumentar os índices de produtividade e diminuir a mão de obra assalariada, para tanto, "[...] as grandes empresas do agronegócio possuem articulações com as principais universidades públicas, institutos de pesquisas públicos, cuja parte de seus profissionais e pesquisadores é formada" (FERNANDES, 2008a, p. 03), como também são possuidoras de ambientes de estudo e investigações para intensificar a elaboração de aportes tecnológicos.

Nesta mesma perspectiva de pensamento, Meurer (2021, p. 20) alerta sobre a importância de refletirmos para o território imaterial, pois ele "[...] articula-se a modelos de pensamento e ação que se encontram inerentes em nossa educação, cultura e modos de compreender as relações estabelecidas". Então, esses fatores determinam nossa interpretação em torno das ausências materiais e naturaliza os elementos que temos acesso em relações aos outros sujeitos, que por vezes podem se encontrar em situações de vulnerabilidade social, distantes dos elementos essenciais inerentes à realização de vida.

Em relação a este assunto, Fernandes (2008a) destaca que o ensino e as políticas educacionais voltadas à população da área rural são importantes vetores para manter o território camponês, com ações direcionadas à valorização da diversidade e pluralidade que as comunidades rurais apresentam, pois possuem formas diversificadas de produção agrícola, como também são possuidoras de uma historicidade perpassada pela sucessão de gerações, compondo-se de crenças, festividades típicas, religiosidade, entre outros elementos culturais. Logo, os fazeres pedagógicos no/do campo constitui-se como uma significativa dimensão para efetivar a permanência do homem no campo, junto aos seus saberes seculares.

Em vista disso,

> Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (FERNANDES; MOLINA, 2006, p. 08).

Deste modo, é necessário que as práticas educativas oferecidas nas unidades escolares localizadas na área rural dialoguem com esses saberes inerentes ao sujeito da terra, na tentativa de valorizar as ações exercidas pelos camponeses no transcurso de seus cotidianos, uma vez que essas relações (sócio)coletivas que emergem no território e na pluralidade de modos e costumes de vida são experiências carregadas de sentidos. Em síntese, as quando criança e os adultos são valorizados no ambiente escolar, ambos se tornam sujeitos e protagonistas frente às atividades propostas e realizadas nos seus processos de aprendizagem, além de oportunizar um (re)pensar inerente aos problemas e necessidades do território.

Em meio a essa perspectiva, Kist (2019, p. 37) ainda alerta:

> A Educação para ser transformadora e emancipatória proporcionando o empoderamento dos sujeitos na busca de mudanças da sua realidade, deve trabalhar com educandos tendo como referência a sua realidade e os problemas enfrentados, respeitando as especificidades dos sujeitos, dos grupos sociais e dos territórios que fazem parte, valorizando sua identidade, sua cultura e saberes tradicionais.

Ainda convém lembrar que a escola inserida no espaço rural é um elemento valoroso para que o camponês possa se fortalecer, desenvolver e ampliar

conhecimentos dentro do seu próprio território. No entanto, em 2015, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra destaca o seguinte problema:

> Apenas em 2014, mais 4.084 escolas do campo fecharam suas portas. Se pegarmos os últimos 15 anos, essa quantidade salta para mais de 37 mil unidades educacionais a menos no meio rural. Se dividirmos esses números ao longo do ano, temos oito escolas rurais fechadas por dia em todo país (SILVA, 2015, s./p.).

Tendo como base o exposto, o setor de educação do MST coloca em evidência que o encerramento das escolas do campo, aumenta os índices de êxodo rural e representa uma violação aos direitos básicos garantidos na Constituição Federal, por meio do artigo Art. 205, o qual destaca: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Com vistas ao exposto, observa-se que tal ação é uma estratégia voltada ao capital, até mesmo porque o fechamento das instituições localizadas no meio rural contribui para a desterritorialização camponesa e abre espaço para a expansão de um determinado tipo de crescimento – as atividades do agronegócio, pois ele não necessita de escolas no/do campo, relações sociais, historicidade territorial, saberes seculares do sujeito da terra, o agronegócio precisa de espaço agrário de produção, ou seja, um campo sem vida, sem escola e sem cultura.

Ademais, percebe-se a intensificação do processo de nucleação nas escolas do campo, caracterizado pelo fechamento de várias unidades multisseriadas, que agrupadas em uma determinada localidade, originam apenas uma escola. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB), nº 23/2007 (aguardando homologação), esta ação efetiva o encerramento ou desativação das escolas unidocentes, oferecendo transporte escolar para os estudantes obterem acesso em instituições educacionais maiores e melhores estruturadas para atender as demandas pedagógicas dos discentes (BRASIL, 2007).

Porém, é importante ressaltar que o fechamento de escolas e o processo de nucleação desterritorializam crianças e adolescentes do convívio cultural e das relações coletivas estabelecidas nas suas comunidades. Assim, a identidade e os modos de vida estabelecidos em cada localidade rural distanciam-se do ambiente

educacional, uma vez que os educandos passam a percorrer distâncias extenuadas com o auxílio do transporte escolar para obterem acesso ao ensino institucionalizado.

Dessa forma, observa-se a necessidade de políticas públicas específicas para garantir uma educação pública e de qualidade às comunidades do campo, pois existe uma ligação de condição de existência que cada sujeito carrega consigo. Portanto, a conexão estabelecida pelos camponeses junto à terra visa à realização existencial de suas comunidades, tecendo atividades produtivas diversificadas, as quais podem ser realizadas em consonância com as peculiaridades apresentadas pelo ambiente natural ao qual pertencem. Desta maneira, segundo Fernandes (2008a), o campo é concebido como um lugar no qual a vida é tecida, junto à cultura, à esperança, às práticas de sustento, então cada território rural é impregnado de histórias e saberes locais, que perpassam à linha sucessória de gerações.

Ainda sobre o fechamento de escolas, é interessante mencionar os resultados finais do Censo Escolar referente ao ano de 2018 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018), o qual apresenta o número de matrículas efetivadas nas escolas do Brasil. Então, no Estado do Rio Grande do Sul foram realizadas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas urbanas 277.629 (parcial) e 27.499 (integral), enquanto na área rural apresenta-se 44.508 (parcial) e 6.081 (integral); já no que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental Municipal, tem-se os seguintes dados: Nas escolas urbanas foram feitas 209.163 matrículas (parcial) e 7.890 (integral), já nas instituições de ensino do campo efetivou-se 31.821 matrículas (parcial) e 3.640 (integral), tais dados demonstram uma diferença significativa em relação à procura educacional no espaço rural.

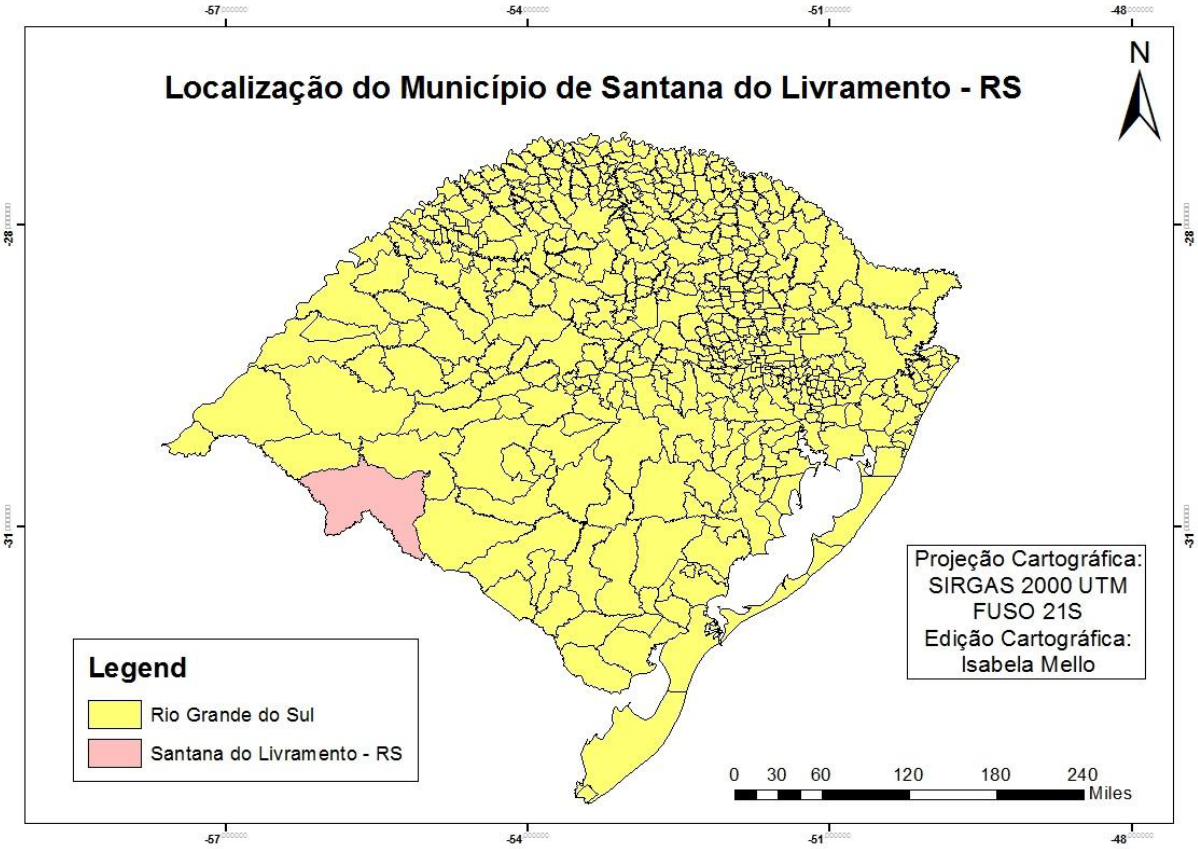
Rodrigues et al., (2017, p. 715), em seus estudos sobre “Nucleação das Escolas do Campo: conflitos entre formação e desenraizamento no Brasil”, enfatiza que:

> As escolas multisseriadas, em que um mesmo docente atende a estudantes de diferentes idades em uma mesma turma, é a principal característica da educação rural brasileira. Em 2011, o Censo Escolar apontou a existência de 45.716 escolas que possuem salas multisseriadas: 42.711 na zona rural, e 3.005 na zona urbana. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2014, a distorção idade-série chega a 30,4% ainda nos anos iniciais das escolas rurais. Esse número sinaliza para o baixo aprendizado nas escolas rurais com essa característica, responsáveis principalmente pela oferta do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

De acordo com o estudioso, um dos principais motivos que atualmente se mantém turmas multisseriadas nas escolas do campo reside na crescente diminuição populacional averiguada nas últimas décadas. Tal fato também oportuniza o processo de nucleação e o fechamento de unidades educacionais na área rural. Desta forma, crianças e adolescentes que eram habituados a estudar em suas localidades, passam a percorrer longos caminhos, utilizando o transporte escolar (que muitas vezes apresenta irregularidades, como problemas mecânicos e falta de cintos de segurança). Os educandos e as educandas, para cumprirem com esta jornada de estudos, acordam mais cedo e, muitas vezes, chegam a suas residências ao fim da tarde.

Tendo como base essa problemática, destaco a importância que reside neste trabalho de pesquisa, uma vez que se realizou um estudo no Assentamento Roseli Nunes, localizado no município de Santana do Livramento (Figura 1), na tentativa de compreender o protagonismo da comunidade para organização e manutenção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes. Haja vista, as conexões produzidas em consonância com as intencionalidades que emergem cotidianamente no território, o qual a instituição está inserida, constituindo espaços-tempos juntos aos professores, funcionários e educandos e demais segmentos escolares, para problematizar o tipo de educação necessária no espaço escolar. Tendo como base de compreensão as precariedades existentes, o contexto de luta, o desenvolvimento comunitário presente no território e, a construção curricular, que contemple a emancipação do sujeito, como também o ato de educar, ensinar e aprender, pautado no diálogo sensível e olhar crítica para o mundo.

Figura 1 – Mapa de localização do município de Santana do livramento



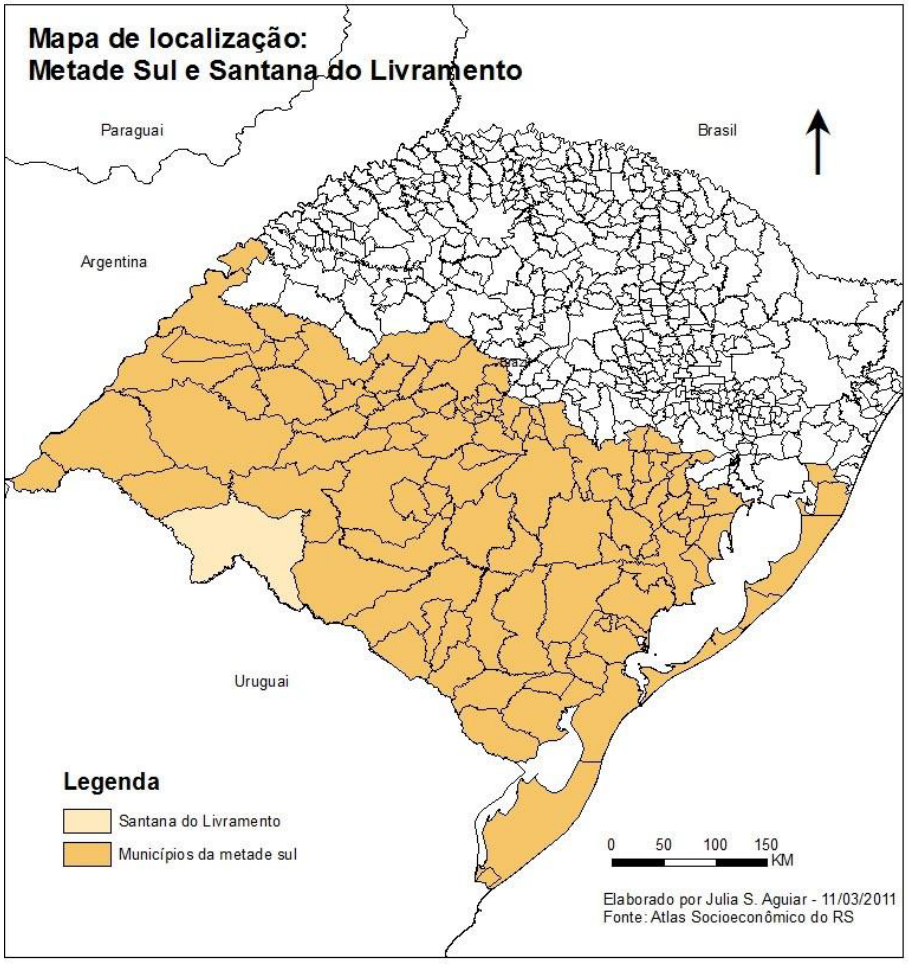
Fonte: Contida na figura.

Este estudo tem como objetivo geral problematizar o protagonismo do MST no processo de territorialização educacional no Assentamento Roseli em Santana do Livramento/RS. Para tanto, foi necessário delinear os seguintes objetivos específicos: a) Compreender a historicidade do MST e o saber pedagógico constituído no percurso de luta pela terra e na manutenção do território conquistado; b) Conhecer a realidade educacional das escolas do campo do Município de Santana do Livramento, direcionando um olhar crítico à escola inserida no assentamento em estudo; c) Compreender os espaços-tempos constituídos pela Secretaria de Educação Municipal junto à comunidade e escola e, por fim, d) Averiguar as dificuldades que emergiram no processo de escolarização dos estudantes do assentamento neste processo de pandemia, ocasionada pelo Covid-19.

A escolha do município citado realizou-se pela sua posição geográfica, uma vez que Santana do Livramento está localizado na Metade Sul do Rio Grande do Sul,

dentro da mesorregião sudoeste do estado e integra a microrregião da campanha central, que está dividida em quatro municípios, sendo eles: Rosário do Sul, Santa Margarida do Sul, Santana do Livramento e São Gabriel. Desta forma, tem como característica o fato de abrigar grandes áreas de latifúndio, cuja principal fonte econômica pauta-se na pecuária para gado de corte e atividades leiteira, pode-se observar também a presença da monocultura de soja e silvicultura (AGUIAR, 2011).

Figura 2 – Mapa de localização de Santana do Livramento com municípios da Metade Sul em destaque



Fonte: Aguiar (2011).

Na tentativa de cumprir os objetivos que compõem esta pesquisa, utilizou-se os seguintes conceitos, os quais subsidiaram as reflexões inerentes aos trabalhos empíricos da pesquisadora, são eles: capital, território camponês e Educação do Campo. Fernandes (2008b) enfatiza que o território se constitui a partir de construções sociais, impregnadas de intencionalidades demarcadas pelo modo de vida e

processos de conflitualidades, que visam ao desenvolvimento multidimensional do território.

Portanto, para compreender o assentamento citado em sua totalidade, foi realizado trabalhos de campo em dois mil e dezessete (2017), dezoito (2018) e dois mil e vinte um (2021) na Secretaria de Educação do Município de Santana do Livramento; como também na Empresa de assistência técnica e Extensão Rural (EMATER), onde obteve uma panorama geral da realidade e, também das dificuldades vivenciadas no Assentamento Roseli Nunes, em que foi disponibilizado o Cadastro Ambiental Rural, o qual apresenta informações da área destinada ao assentamento.

No decurso da pesquisa, a partir do isolamento social imposto pela COVID-19, que restringiu de forma significativa o contato social, as pesquisas no contexto do território camponês só foram retomadas, depois que a pesquisadora, professores e, alguns sujeitos assentados foram contemplados com a primeira dose da vacina inerente ao combate do Coronavírus. Então, no segundo semestre de dois mil e vinte um (2021), a pesquisadora retornou ao assentamento para dialogar junto às famílias, principalmente com aquelas que se sentiram seguras em contribuir com a finalização da pesquisa.

Para o desenvolvimento desta proposta investigativa, foi fundamental trabalhar em suas linhas de ações a abordagem qualitativa. A escolha deste método justifica-se em razão dos objetivos que a pesquisadora desejava alcançar no decorrer deste trabalho de tese de doutorado em Geografia, uma vez que a pesquisa qualitativa, não apresenta como fundamento enumerar ou medir os elementos analisados por meio de ferramentas que se utilizam de procedimentos estatísticos, para compor a análise dos dados encontrados.

Muito pelo contrário, ela possibilita que o pesquisador realize a descrição dos dados obtidos a partir de espaços-tempos dialógicos vivenciados junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, como também oportuniza relatar os lugares em que a pesquisa se insere e a historicidade presente nos locais estudados. Sendo, portanto, necessário pensar também, as relações sociais vivenciadas pelos seres humanos, os quais são dotados de experiências empíricas, ou seja, possuem uma trajetória de vida muito particular e que varia de indivíduo para indivíduo, como por exemplo, ideologias, crenças, valores e religião. Assim, essa abordagem procura “[...] compreender os

fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p. 58).

Desta maneira, cada grupo inserido em seu contexto territorial possui a sua forma de organização social e suas necessidades diárias. Então, mesmo que um coletivo social sofra influências globais, articuladas pelo modelo econômico capitalista e pelos meios de comunicação, as tomadas de decisões de uma comunidade referente à posição política e modos de vida caracterizam-se como elementos subjetivos inerentes ao ser e as suas formas de interação com o seu grupo social.

Godoy (1995, p. 58) ainda destaca que:

> As expressões "pesquisa de campo" e "pesquisa naturalística" podem ser vistas como sinônimos de "pesquisa qualitativa". Pesquisa de campo é um termo bastante comum entre antropólogos e sociólogos, que passaram a utilizá-lo na tentativa de diferenciar os estudos conduzidos em "campo", ou seja, no ambiente natural dos sujeitos, daqueles desenvolvidos em situações de laboratório ou ambientes controlados pelo investigador. Na designação "naturalística" também está implícita a ideia de que os sujeitos são observados em seu hábitat, de forma não-intervencionista. Além disso, o próprio nome indica que tais observações são relatadas em linguagem não-técnica, por meio de palavras e conceitos familiares, que possibilitam a compreensão do fenômeno minimizando o papel de pressuposições admitidas a priori.

De acordo com o exposto pela autora, percebe-se que a pesquisa qualitativa permite ao investigador uma importante aproximação com o objeto de estudo por meio dos trabalhos de campo. Com efeito, esse tipo de investigação pode ser realizado no espaço natural da área de análise e as experiências empíricas oportunizarão os dados necessários para o estudioso avançar nas suas interpretações. Logo, esta abordagem aprecia o processo de interação do pesquisador com o espaço a ser explorado. Para tanto, alguns equipamentos são fundamentais, a fim de auxiliar o estudante na coleta de dados, como por exemplo: gravadores, máquinas fotográficas ou smartfones e, ainda, um bloco de anotações e registros, porém “[...] o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados” (GODOY, 1995, p. 66).

A autora ainda enfatiza que a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela tipologia textual descritiva, uma vez que os dados obtidos pelo estudioso emergirão sob a forma da escrita através da descrição dos trabalhos de campo, entrevistas, fotografias, desenhos elaborados pela comunidade em estudo, diálogos gravados, análise de documentos, na tentativa de compreender todos os elementos que compõem a

totalidade do lugar de investigação, já que integram a base a qual possibilitará uma interpretação profunda.

Na tentativa de cumprir com os objetivos propostos pela pesquisadora nesta investigação, será utilizado o método dialético, pelo fato de oportunizar uma compreensão detalhada da realidade, que de acordo com Lakatos e Marconi (1991), pauta-se em oposições, ou seja, embates entre situações diversificadas ou opostas, cujas contradições ensejam uma problematização social, através de uma análise dinâmica da realidade, observando seus contrastes e movimentos.

Desta forma, a dialética se constitui como uma arte, que os sujeitos sociais possuem de dialogar sobre o mundo e seus acontecimentos, na busca de significações e interpretações. Konder (2004) enfatiza que este método, no contexto contemporâneo, destaca-se pelo fato de possibilitar aos estudiosos reflexões voltadas às contradições que emergem no âmbito da realidade social, a qual se mostra em constantes transformações, constituindo no seu delineamento histórico pela sua essência contraditória, uma vez que o indivíduo se funde como ser social, a partir da sua capacidade de impregnar de sentidos suas ações no mundo, deixando marcas na realidade vivida.

Em vista disso, tem-se o trabalho como um elemento fundamental para estimular o desenvolvimento do sujeito social, pois é através dele que o homem constituiu mecanismos para “[...] dominar as forças naturais” (KONDER, 2004, p. 29). No entanto, esse processo de intervenção no espaço natural, no decorrer da história, gerou *deformações*, as quais são experienciadas pela classe trabalhadora, quer pela divisão social do trabalhado, pois alguns passaram à condição de possuidores dos meios de produção, enquanto outros protagonizam o papel de explorados (sem acesso à propriedade privada e recursos). Isto, ao realizarem suas atribuições laborais para os seus empregadores, por meio das suas forças de trabalho, tal fato constitui-se como a tecitura dos antagonismos sociais, em um cenário dividido em classes.

Portanto, o sistema capitalista impulsionou o crescimento de novas ferramentas de trabalho, pois a sociedade contemporânea tem presenciado cotidianamente os avanços inerentes às tecnologias auxiliando as forças produtivas. No entanto, o capitalismo também desencadeou a rivalidade entre os sujeitos sociais, na busca incessante por lucratividade, fato que ocasiona a manipulação excessiva dos recursos naturais. Nesse movimento, “[...] os empresários mais poderosos vão impondo as leis deles, os mais fracos vão sendo sacrificados e acabam prevalecendo os monopólios”

(KONDER, 2004, p. 33). Essas deformações constituídas pelo trabalho geram contradições, já que a atividade laboral exercida por homens e mulheres, não os conduziram a completa realização, mas os alienou, ao oportunizar escassos espaços-tempos de reflexão, além de uma vida amedrontada pela ameaça ou medo de perder o emprego.

Sobre o assunto, percebe-se que:

> O mercado capitalista vive em permanente expansão, o capital tende a ocupar todos os espaços que possam lhe proporcionar lucros. E as leis do mercado vão dominando a sociedade inteira: todos os valores humanos autênticos vão sendo destruídos pelo dinheiro, tudo vira mercadoria, tudo pode ser comercializado, todas as coisas podem ser vendidas ou compradas por um determinado preço. A força de trabalho do ser humano – é claro – não podia deixar de ser arrastada nessa onda; ela também é transformada em mercadoria e seu preço passa a sofrer as pressões e flutuações do mercado (KONDER, 2004, p. 34).

Tendo como base o exposto, e a partir dessa problemática em que o capitalismo transforma o trabalho em força de trabalho e passa no cenário atual a se constituir como uma experiência de vida sofrida e impotente aos sujeitos explorados, tem-se a divisão social do trabalho, fato que faz emergir no contexto cotidiano as classes sociais. Essa condição foi caracterizada por Marx como *deformação*, em que alguns homens se encontram em uma posição privilegiada sendo os possuidores dos meios de produção necessários para abusar do trabalho de outros indivíduos, determinando as regras e a maneira que as atividades laborais devem ser executadas.

Neste sentido, homens e mulheres no comprimento das ações que envolvem a manutenção de seus empregos ficam mergulhados em uma situação de alienação, pois são escassos os espaços-tempos destinados a pensar criticamente sobre as condições de trabalho e a sociedade. Porém, quando a classe trabalhadora realiza a tomada de consciência de classe, passa a buscar direitos e cidadania. Um exemplo deste processo caracteriza-se pelas ações delineadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o qual tendo a compreensão de que a terra é um recurso natural e um direito legítimo e não pode ficar concentrada sob o domínio de uma minoria, organiza-se para lutar pela terra, educação, políticas públicas e um ambiente favorável à sobrevivência e espaço de vida digno no território camponês[1].

---

[1] Essa categoria conceitual tem como base teórica os estudos de Fernandes (2008a; 2008b).

Portanto, para a dialética fundamentada nas contribuições teóricas elaboradas por Marx, a construção de saberes constitui-se como totalizante, pois as ações de cunho social desenvolvidas pelos sujeitos caracterizam-se por meio de um desencadeamento de totalização, isso significa que para os seres humanos a aprendizagem não tem um fim determinado. Deste modo, é necessário compreender que qualquer objeto que o indivíduo passe a observar faz parte de um todo, e cada parte possui relações com as outras partes ou situações problemáticas relacionais, então, para articular soluções ou questionamentos inerentes aos problemas que emergem nas partes do todo é necessário ter percepções da totalidade.

Assim:

> Há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes: as menos abrangentes, é claro fazem parte das outras. A maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do nível de generalizações do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada (KONDER, 2004, p. 38).

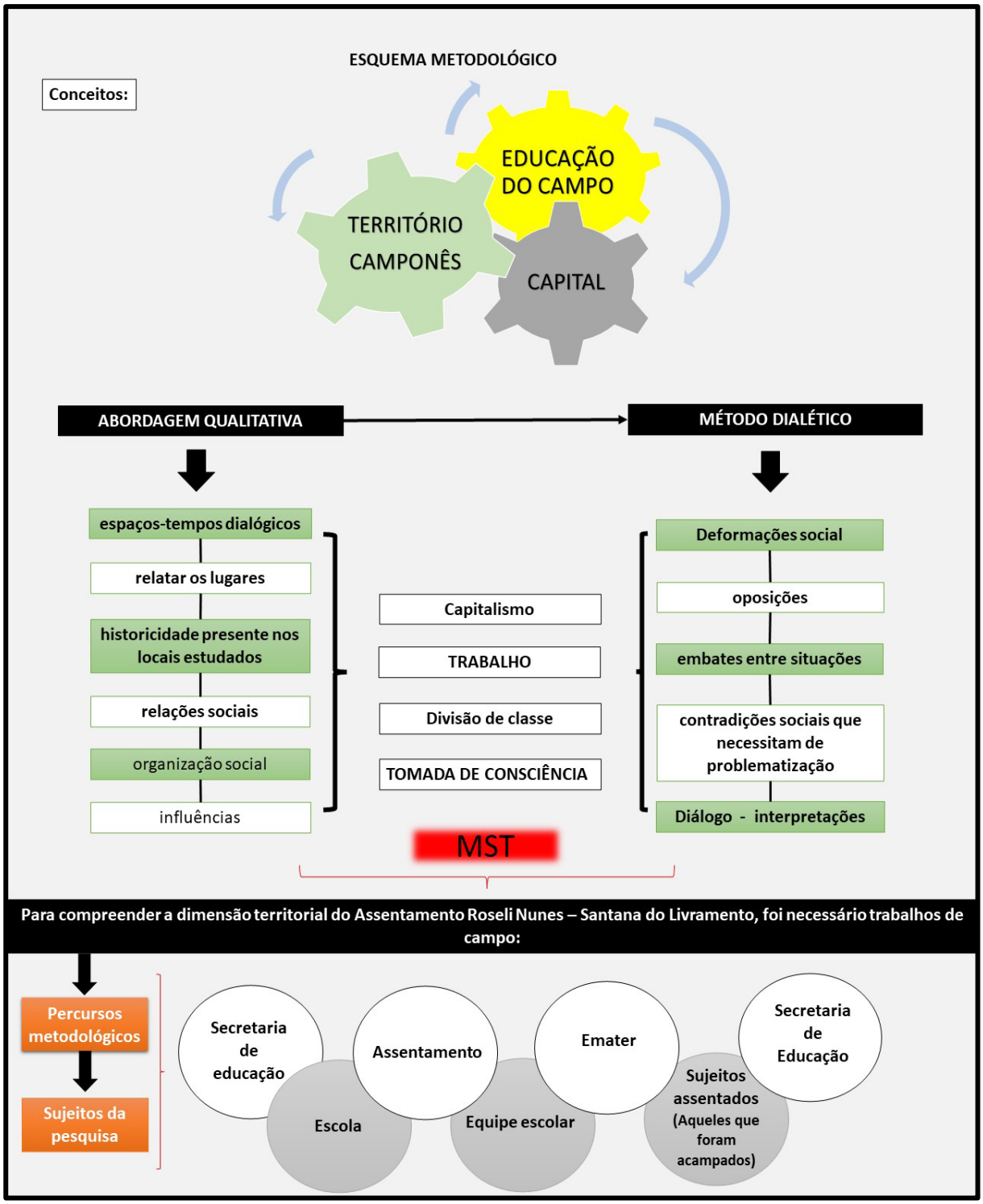
Desta forma, na perspectiva da dialética crítica, Sousa (2014) enfatiza que a ciência se constitui por meio de um processo histórico inerente à evolução da sociedade, com inúmeras ações cotidianas realizadas pelo homem no ambiente natural, fato que conduz o movimento e as constantes transformações sociais. À vista disso, entende-se que o delineamento da produção de saberes "[...] vai do todo para as partes e depois das partes para o todo realizando um círculo de síntese, conforme o contexto" (SOUSA, 2014, p. 02), tal fator, ora exige do pesquisador em determinados momentos uma grande aproximação junto ao seu objeto de pesquisa, ora exige distanciamentos para interpretação da realidade.

É importante, ainda, destacar que a sociedade se funde por meio do trabalho, a própria história construída por homens e mulheres se caracteriza pelo material, pois a condução da existência é material. Assim, o materialismo-histórico possibilita ao pesquisador interpretar a realidade, através de seus movimentos contínuos, tendo como base a historicidade que constitui a existência dos indivíduos e a dinâmica das relações sociais efetivadas diariamente, as representações que possuem referente ao mundo e às situações conflituosas e antagônicas pelas quais (per)passam.

Tendo como base o exposto e a necessidade de compreensão das essências da realidade, na busca de interpretar o movimento de argumentos opostos (tese e antítese) para produzir a síntese deste trabalho, faz-se necessário sinalizar as partes

de sua totalidade (Figura 3). Portanto, para estudar o protagonismo dos sujeitos assentados pela Reforma Agrária no Assentamento Roseli Nunes no âmbito educacional foi necessário entender: 1) o delineamento histórico constituído pelo MST na luta pela terra e suas ações de cunho educacional; 2) A consciência de classe dos sujeitos que territorializam o Assentamento Roseli Nunes e o entendimento que possuem inerente à luta camponesa e educacional; 3) As concepções da Secretaria Municipal de Educação em relação aos assentamentos e como organizam as escolas municipais localizadas na área rural; 4) A percepção dos sujeitos envolvidos (Secretaria, assentados e professores) sobre Educação do campo.

Figura 3 – Síntese metodológica

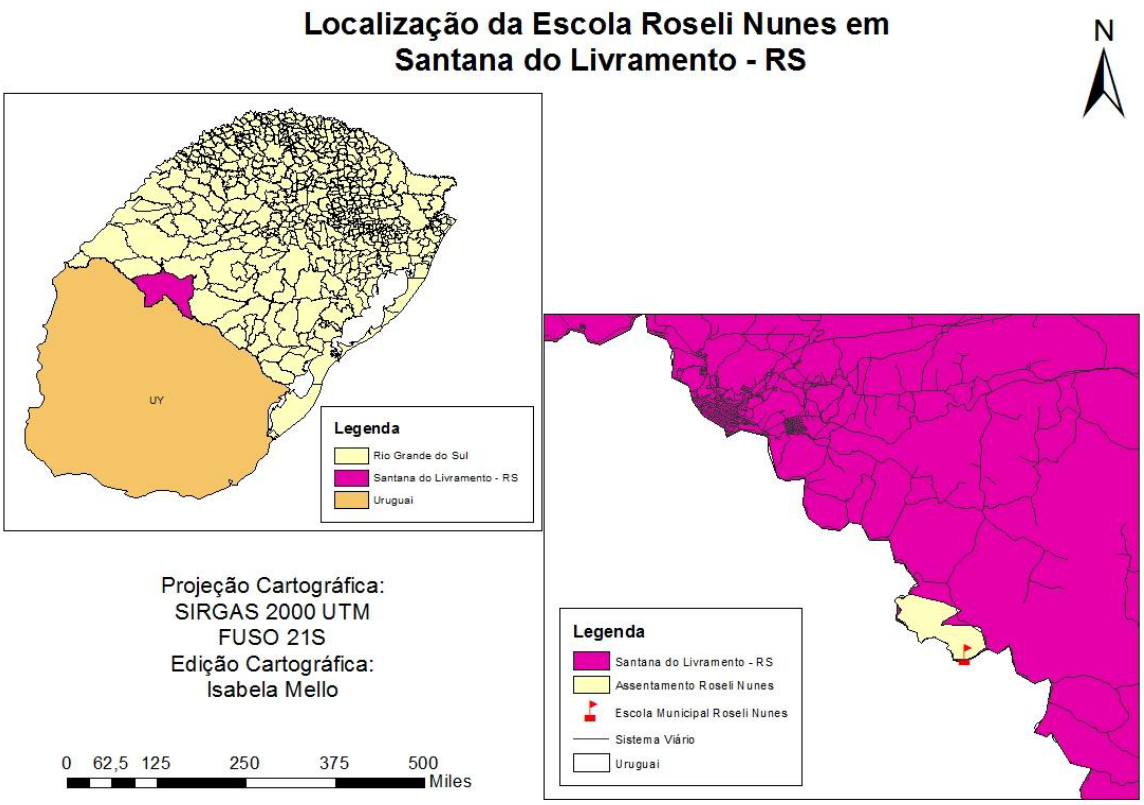


Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, a pesquisadora realizou interlocuções dialógicas com a Secretaria de Educação do Município envolvido neste trabalho (ao longo da pesquisa), com o

intuito de compreender a realidade educacional das escolas localizadas na área rural, bem como as concepções que esta representatividade possui em relação à Educação do Campo e sobre o processo de inserção e reivindicações educacionais efetivadas pelo MST, averiguando também as ações de melhoria e formação continuada para os professores do campo. Logo após, em 2018, foi realizada atividade na escola inserida no assentamento Roseli Nunes, para conhecer as estruturas da instituição, organização escolar e, também, construir espaços dialógicos juntos aos professores e estudantes referente à Educação do Campo e sobre a historicidade da luta camponesa presente neste território (Figura 4).

Figura 4 – Mapa de localização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Contida na imagem.

No período de 2019, realizou-se a defesa de qualificação e organização textual da tese de doutorado, para as pesquisas de campo junto ao assentamento Roseli Nunes serem concretizadas em 2020. No entanto, tivemos, no contexto das práticas sociais, a expansão do Coronavírus, que impossibilitou a aplicação das entrevistas na

área de estudo. Então, para entender como a Secretaria Municipal de Educação (SME) estava sistematizando o Ensino Remoto às escolas do campo, neste período de pandemia, foi necessário organizar uma reunião junto aos professores que lecionavam na escola envolvida, porém os espaços dialógicos se constituíram via *Google Meet*[2].

No primeiro semestre de 2021, realizaram-se novas pesquisas no contexto escolar, em que se pode observar as ações da diretora e equipe pedagógica no que tange à reorganização e limpeza do ambiente escolar, para a retomada do atendimento presencial escalonado. Neste momento, também foi necessário dialogar junto aos extensionistas da Emater, os quais atendem o assentamento Roseli Nunes, para compreender as principais dinâmicas territoriais vivenciadas pelos sujeitos da terra, como também as dificuldades enfrentadas para a sobrevivência desses camponeses nos lotes conquistados.

O assentamento possui em torno de sessenta e dois lotes ocupados, mas deste total apenas dez famílias ainda se encontram residindo neste território desde o processo inicial de organização do assentamento. Então, decidiu-se que os sujeitos escolhidos para integrar esta pesquisa seriam essas dez famílias. Desta forma, os espaços discursivos constituídos na Emater foram fundamentais, pois eles direcionaram a estudiosa para o presidente da comunidade. Este fato possibilitou o percurso comunicacional dentro do assentamento, onde se conversou com todos os sujeitos que protagonizaram a territorialização camponesa do Assentamento Roseli Nunes.

Então, após a primeira dose da vacina inerente ao combate do Covid-19, iniciou-se os espaços-tempos dialógicos junto às famílias que conquistaram seus lotes a partir da luta pela Reforma Agrária do MST, com o objetivo de identificar à relação que a comunidade tem com a escola e as principais reivindicações inerentes à manutenção e melhoramento estrutural e pedagógico da instituição, como também do assentamento. Neste momento, foi observado se as práticas educativas estão em consonância com as intencionalidades do território camponês, se a escola realiza processos de interlocução junto à comunidade escolar na tentativa de solucionar problemas inerente ao funcionamento, tanto estrutural, pedagógico, como de acesso.

---

[2] Google meet é um serviço prestado pelo google que possibilita a realização de reuniões por meio de vídeo chamadas.

Além disso, buscou-se entender as concepções que eles possuem sobre a importância da educação e como se constituiu o Ensino Remoto na instituição.

3 TERRITÓRIO E PODER: OS ATRAVESSAMENTOS DO CAPITAL NO CENÁRIO DAS LUTAS SOCIAIS

O preço do feijão
não cabe no poema. O preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão
O funcionário público
não cabe no poema
com seu salário de fome
sua vida fechada
em arquivos.
Como não cabe no poema
o operário
que esmerila seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras
- porque o poema, senhores,
está fechado:
"não há vagas"
Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço
O poema, senhores,
não fede
nem cheira.
(Ferreira Gullar)

Atualmente, no contexto das práticas sociais estamos inseridos em um modelo hegemônico capitalista, desta forma o padrão econômico e social regente pauta-se no incentivo ao consumo, aumento da produção de bens materiais para movimentar e abastecer o mercado, tais fatores oportunizam rendimentos lucrativos ao comércio e às grandes empresas. De acordo com Marx (2013, p. 315), "[...] a natureza não produz possuidores de dinheiro e de mercadorias*",* é por meio do trabalho e a relação entre homem e a natureza que se constitui a mercadoria – a base da formação do capital.

Assim, tendo como base esse sistema econômico, político e social, é necessário destacar que, segundo Marx, a mercadoria - na condição de componente central deste processo – possui em sua essência um valor de uso e um valor de troca. Desta forma, a mercadoria é um elemento, um objeto que visa suprir os desejos humanos, logo "[...] a utilização de uma coisa faz dela um valor de uso" (MARX, 2013,

p. 158), no entanto, o autor sinaliza que a constituição de um objeto mercantil e a própria matéria prima disposta no espaço geográfico é transformada em produto a partir do trabalho realizado pelo homem, “[...] é apenas a quantidade de trabalho socialmente necessário ou o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de um valor de uso que determina a grandeza de seu valor” (MARX, 2013, p. 163).

Por conseguinte, Marx explica que as mercadorias emergem no cenário social a partir do prisma de “[...] valores de uso ou corpos de mercadorias” (MARX, 2013, p. 172), no entanto, elas só podem ser caracterizadas como mercadorias, pelo fato de possuírem um caráter duplo, sendo: “[...] objetos úteis e, ao mesmo tempo, suportes de valores” (MARX, 2013, p. 172). Deste modo, o estudioso chama atenção pela razão de que as mercadorias apresentam em sua essência a “[...] objetividade de valor na medida em que são expressões da mesma unidade social, do trabalho humano, pois sua objetividade de valor é puramente social [...]” (MARX, 2013, p. 173), então o valor de troca só irá se descortinar no processo (sócio)relacional junto à outra mercadoria, tendo como bases a materialização do trabalho.

Neste sentido, o trabalho pode ser compreendido como uma prática humana fundamental para o sujeito social, já que por meio de diversas formas de atividades produtivas o homem apodera-se dos elementos dispostos na natureza, dando-lhes novas formas e valores de uso, “[...] o trabalho é o pai da riqueza material, como diz William Petty, e a terra é a mãe” (MARX, 2013, p. 168). Então,

> Uma quantidade maior de trabalho constitui, por si mesma, uma maior riqueza material, dois casacos em vez de um. Com dois casacos podem-se vestir duas pessoas; com um casaco, somente uma etc. No entanto, ao aumento da massa da riqueza material pode corresponder a uma queda simultânea de sua grandeza de valor. Esse movimento antitético resulta do duplo caráter do trabalho. Naturalmente, a força produtiva é sempre a força produtiva de trabalho útil, concreto, e determina, na verdade, apenas o grau de eficácia de uma atividade produtiva adequada a um fim, num dado período de tempo (MARX, 2013, p. 171).

Com efeito, os processos de produção para abastecer as quantidades de valores de uso em um contexto mercadológico necessitam intensificar as forças produtivas. E, na tentativa de impulsionar a força de trabalho humano com os meios de produção, busca-se recursos como por exemplo: a tecnologia, a qual possibilita a produção massificada de mercadorias. Desta maneira, compreende-se que o trabalho é resultante da força de trabalho exercida pelo proletariado, e o produto constituído

pelo trabalhador será sempre no contexto social um “[...] objeto de uso” (MARX, 2013, p. 192) agregado a um valor estabelecido pelas relações de produção e mercadológicas.

Sobre o assunto, Konder (2009, p. 140) sinaliza que:

> Se o valor de uso das coisas (o valor subjetivo) se realiza independentemente do intercâmbio, com o valor de troca se dá ao contrário: ele só se realiza na troca, isto é, num processo social, num processo em que intervêm diversos indivíduos. A relação entre o possuidor de um objeto e o possível possuidor de outro objeto interessado em promover a troca não é uma relação inventada e formulada pelos indivíduos interessados em cada caso concreto: é uma relação ajustada a formas já socialmente desenvolvidas e exigidas pela realidade social do mercado.

Consequentemente, o valor da mercadoria se consolida a partir da materialidade do trabalho humano, e o dinheiro caracteriza-se como a exteriorização do valor dos produtos, assim, “[...] o valor das mercadorias se expressam socialmente” (MARX, 2013, p. 225) e, nessa perspectiva, o dinheiro só pode revelar seu verdadeiro valor contrastando com outras mercadorias, pois “[...] seu próprio valor é determinado pelo tempo de trabalho requerido para a sua produção e se expressa numa dada quantidade de qualquer outra mercadoria em que seja incorporado o mesmo tempo de trabalho” (MARX, 2013, p. 225), logo, a mercadoria é elaborada para suprir algo ou para engendrar uma nova necessidade humana, e na relação capitalista significa o lucro ostensivo da classe patronal sobre o labor dos trabalhadores.

Deste modo, tem-se como destaque neste modelo econômico quatro elementos importantes; a mercadoria, o valor, o dinheiro, e a circulação comercial. Em vista disso, pode-se observar a partir do dizer de Marx, que a circulação de mercadorias se caracteriza como o ponto de partida do capital, uma vez que ela necessita se inserir no campo das interações comerciais, para tanto, é fundamental que tal objeto tenha um valor de uso, seja para o sujeito que a confeccionou, como também para terceiros, pois sua função é contribuir com os desejos manifestados pelos diversos atores sociais.

Em meio a esta perspectiva, tem-se um importante elemento que torna possível a elaboração e circulação de mercadorias – o trabalho, cuja forma expressa-se a partir de uma ação realizada, tendo em vista uma determinada intencionalidade, a qual visa produzir valores de uso, que servem para suprir os interesses dos sujeitos sociais. Portanto, para existir a circulação diversificada e disponível no âmbito social tem-se o

processo de trabalho, o qual encontra seus fundamentos na relação metabólica entre homem e a natureza.

> O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos (MARX, 2013, p. 327).

Tendo como base o trabalho e a sociedade, pode-se perceber que o homem modifica e altera elementos naturais para a construção de objetos, no entanto, uma vez que o sujeito passa a vivenciar uma nova situação no processo de trabalho, tem-se a confecção de novos elementos ou o melhoramento das ferramentas/materiais que auxiliam nas atividades laborais. Onde o ser humano experiencia uma transformação, a qual perpassa o caráter individual e atinge uma dimensão social e coletiva. Tal fato sinaliza que mesmo um artefato sendo elaborado a partir de uma ação solitária, caso ele tenha um valor de uso, ou seja, uma funcionalidade na vida das pessoas, ele passa a integrar o cotidiano das práticas sociais. Deste modo, compreende-se que

> [...] não é apenas o indivíduo que se encontra em uma nova situação, mas toda a sociedade se encontra frente a um novo objeto, o que abre novas possibilidades para o desenvolvimento, tanto da sociedade, quanto do indivíduo, levando ambos a evoluírem (LESSA; TONET, 2011, p. 23).

Indivíduos e sociedade fundem-se em uma relação indissociável, em virtude das ações do homem a partir do trabalho. Nessa dimensão, produzem-se diariamente novos conhecimentos e o aperfeiçoamento de técnicas, tal circunstância favorece mudanças na situação de trabalho e no modo de vida das pessoas. Por conseguinte, o esforço físico laboral é de suma importância na produção da vida e dos sentidos constituidores na esfera societária. Em vista disso, o movimento contínuo entre homem e a natureza possibilita a criação de novas circunstâncias históricas, novas formas de relacionamento entre os indivíduos, em um processo de produção histórica e de acumulação do conhecimento e aperfeiçoamento das condições de trabalhos, cujas metas são voltadas à lucratividade e ao controle dos espaços produtivos.

Assim, o homem articula ações, intervindo sobre natureza, na tentativa de se apoderar dos recursos naturais para suprir suas necessidades. Então, ele age ‘‘[...]

sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza" (MARX, 2013, p. 327). Logo, entende-se o espaço geográfico como o palco das relações e atividades humanas, caracterizando-se como o lugar em que o homem extrai a matéria prima da qual necessita e altera o espaço natural para o cultivo de alimentos e mercadorias. No entanto, essas práticas humanas executadas sobre a natureza estão causando profundas alterações ambientais e nas relações sociais.

Sobre o assunto, Braverman (1987, p. 50) enfatiza:

> Todas as formas de vida mantêm-se em seu meio ambiente natural; assim é que todos desempenham atividades com o propósito de apoderar-se de produtos naturais em seu próprio proveito. Os vegetais absorvem umidade, minerais e luz do sol; os animais alimentam-se da vida vegetal ou da rapina. Mas apoderar-se desses materiais da natureza tais como são não é trabalho. O trabalho é uma atividade que altera o estado natural desses materiais para melhor utilidade.

Portanto, o homem, de modo diferente de outras espécies naturais, tem a potencialidade de projetar, elaborar ideias e concebê-las, ou seja, o trabalho é um elemento consciente, subsidiado pela Inteligência humana. Desta maneira, "[...] o trabalho humano, seja diretamente exercido ou armazenado em produtos ou ferramentas, maquinaria ou animais domésticos, representa o recurso exclusivo da humanidade para enfrentar a natureza" (BRAVERMAN, 1987, p. 54), assim a força de trabalho é um fato social, que movimenta a produção de mercadorias e sua respectiva venda.

Em face do exposto, compreende-se que a força de trabalho é o retroalimento do sistema capitalista, uma vez que o empregador possui um núcleo de geração de capital, porém para expandir suas ações de compra ou venda, ele necessita também comprar a força de trabalho de um indivíduo, convertendo uma parcela de seus lucros em salário aos prestadores de serviço, considerando-se também as horas trabalhadas. E, tendo em vista as condições sociais constituídas pelo modelo econômico vigente, o trabalhador não terá outras possibilidades, além de vender sua força laboral, a qual gera e amplia o capital do seu empregador, mediante a necessidade de remuneração mensal, para prover sua existência e de seus familiares.

Deste modo, "[...] o trabalhador não entrega ao capitalista a sua capacidade para o trabalho. O trabalhador a retém, e o capitalista só pode obter vantagem na barganha se fixar o trabalhador no trabalho" (BRAVERMAN, 1987, p. 56). Haja vista

que os efeitos positivos deste processo em termos lucrativos ou até mesmo com a produção de mercadorias produzidas pelos trabalhadores pertencem a “classe patronal”, assim, o empregador usufruiu dos efeitos mais significativos, que são os lucros, enquanto o trabalhador é retribuído apenas por meio do salário, isento, muitas vezes, do poder de compra daquilo que ele mesmo produziu.

Portanto, compreende-se que a classe dominante, privilegiada pela posse dos meios de produção, controle sobre o trabalho e consumo de bens, determina o modo de vida experienciado pelos sujeitos assalariados, através do estabelecimento estratégico de metas, custos, produtividade e venda. Segundo Lessa e Tonet (2011), pode-se dizer que a classe empresarial, estrutura a organização do sistema social de mercados, assentado na oferta de produtos industrializados, empregos e investimentos em avanços tecnológicos, enquanto cabe à classe trabalhadora, cumprir as exigências fixadas pelo empregador, seja na geração de produtos vendáveis, seja de serviços, cabendo-lhe destinar para este fim, horas do seu dia para o trabalho, sem a possibilidade significativa de tempo de ócio.

Em face, ao se observar o transcurso da história dos homens, visualiza-se que a burguesia, de acordo com Marx e Engels (2010, p. 40), se estabelece no cenário social ocasionando inúmeros divergências e se fortaleceu a partir do enfraquecimento do sistema feudal, no entanto, ela “[...] não aboliu os antagonismos de classe” existentes nas relações de poder entre os senhores feudais e os plebeus, muito pelo contrário, oportunizou o surgimento de novas formas de opressão e exploração do trabalho. Desta forma, “[...] a sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado” (MARX; ENGELS, 2010, p. 41).

Assim, com o avanço do capitalismo, a burguesia impôs novos sentidos de vida aos sujeitos sociais “[...] aglomerou as populações, centralizou os meios de produção e centralizou a propriedade em poucas mãos” (MARX; ENGELS, 2010, p. 44), como também transformou e desterritorializou o saber-fazer dos trabalhadores e artesãs individuais, uma vez que para movimentar o mercado é necessário uma linha de produção em larga escala, então as oficinas manuais e impregnadas de conhecimentos seculares tornaram-se invisíveis frente às grandes fábricas industriais.

De modo semelhante ocorre hoje, tal processo com os Trabalhadores Rurais Sem Terra, que desterritorializados pelo avanço do modelo hegemônico das grandes empresas nos centros urbanos e das agroempresas no meio rural, constituíram uma

linha de resistência a partir da organização do MST, para lutar contra o latifúndio e, assim, obterem cidadania para viver junto às suas famílias, tendo como princípio o desenvolvimento do território rural como espaço de vida sustentável.

No que concerne ao contexto agrário brasileiro, pode-se verificar no cenário atual a territorialização do agronegócio no meio rural, fato que intensifica os processos de desterritorialização do sujeito da terra, no entanto, em contrapartida ao movimento econômico que visa monopolizar o território e os meios de produção, explorando trabalhadores rurais, o camponês emerge constituindo ações de resistência ao sistema vigente. Desde modo, o MST busca cotidianamente superar o individualismo, cuja consciência ancora-se apenas no “eu” ou no centro familiar para construir linhas estratégicas de resistência coletiva e solidária, na tentativa de ocupar e manter o território camponês, visto que o interesse do capital é expandir-se no espaço rural a partir da agricultura capitalista.

Em vista disso, é importante sinalizar que vários sujeitos em uma situação de intensa insatisfação e/ou exclusão social, como posseiros, indivíduos atingidos pelas construções de barragens, trabalhadores rurais assalariados (meeiros), pequenos agricultores, trabalhadores Sem Terra, todos isentos da possibilidade de plantar seus próprios alimentos, decidem de forma organizada fundar o MST na década de 80, para lutar pelo acesso a terra e, principalmente, por mudanças nas estruturas sociais, tendo em vista um olhar diferenciado às classes populares que constituem este país. Assim, o MST declara que “[...] queremos ser produtores de alimentos, de cultura e conhecimentos. E mais do que isso: queremos ser construtores de um país socialmente justo, democrático, com igualdade e com harmonia com a natureza” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, s./p.).

Logo, o MST constituiu, nos espaços de reivindicações e resistência, algumas pautas de problematização, como por exemplo: Reforma Agrária no Brasil, saúde pública, sistema político, combate à violência sexual, diversidade cultural, democratização da comunicação e educação, tendo como objetivo sensibilizar os protagonistas que integram a luta, com também a sociedade, na busca de mais humanidade e sensibilidade para tratar as diversas situações que emergem nas práticas sociais, tais qualidades muitas vezes são congeladas pelo sofrimento cotidiano causado pelo sistema econômico vigente.

Sobre o assunto, Damasceno (1993) sinaliza que o MTS gestou, no percurso de sua caminhada de luta e resistências às forças opressoras, um conhecimento

político, como também uma pedagogia educacional, que se constitui no transcurso da marcha pelo acesso a terra. Portanto, tais fatores apresentam-se com elementos importantes, por quê: “[...] trata-se da prática política, essencialmente um saber social que nasce da luta, envolvendo a construção da identidade como sujeito social, as formas de organização que desenvolvem para enfrentar seus opositores de classe” (DAMASCENO, 1993, p. 59). Isto na tentativa de superar a condição subalterna imposta pelo sistema capitalista, o qual explora a classe trabalhadora e a domina “[...] em termos políticos - culturais” (DAMASCENO, 1993, p. 59).

A autora enfatiza que o processo de construção da identidade de classe, a qual emerge no contexto das lutas e espaços de resistência camponesa, caracteriza-se pela tecitura de um “[...] um saber social” (DAMASCENO, 1993, p. 61), o qual possibilita ao sujeito da terra espaços-tempos de reflexão sobre sua condição de classe. Deste modo, no percurso da luta, os membros do MST compreendem, em primeira instância, a falta de terra para trabalhar, e, posteriormente, percebem a necessidade de reorganizar a estrutura agrária do Brasil, como também as desigualdades sociais operadas pelo sistema de produção capitalista, no qual estamos inseridos e de certo modo constituídos por suas práticas e apelos de consumo.

Desta forma, emergem no contexto dos acampamentos momentos de estudos e problematizações, na tentativa de oportunizar aos membros a compreensão e consequências geradas na sociedade e impostas pelo modelo hegemônico instaurado. Pois, para se efetivar o processo de exploração da classe trabalhadora, os proprietários dos meios de produção, além de impor novos modos de existência, construíram complexas redes sociais, com ênfase ao Estado e Direito, firmados nas leis que assentam a propriedade privada, direitos e deveres, liberdade de ir e vir, segurança, entre outros e, formalmente a igualdade entre os sujeitos sociais. Logo:

> O Estado é a organização da classe dominante em poder político. Tal poder apenas pode existir apoiando-se em um conjunto de instrumentos repressivos (exércitos, polícia, sistemas penitenciários, funcionalismo público, leis etc.). Independentemente da forma que ele assuma e das formas de exercer o poder, segundo Marx, o Estado é, essencialmente, um instrumento de dominação de classe (LESSA; TONET, 2011, p. 54).

Assim, por meio da sociedade dividida em classes sociais, uma classe acaba dominando a outra por meio do aproveitamento do trabalho, em uma teia crescente de exploração, com vistas à riqueza que se materializa concentrada na mão de

poucos. E, neste processo, para que haja uma organização social em meio a interesses antagônicos e, na tentativa de evitar as lutas de classe e guerras civis, elaborou-se leis de regulamentação social, sendo de responsabilidade do direito:

> Regulamentar a vida social por meio de leis que jamais ultrapassem a dominação de classe. Como a principal divergência, agora, é entre os que detêm a propriedade dos meios de produção e os que têm apenas a força de trabalho, o objetivo fundamental do Direito será de regulamentar a vida social de modo que ela possa se reproduzir sobre a base da propriedade privada (LESSA; TONET, 2011, p. 55).

Portanto, o capital tem sua centralidade em comprar mais força de trabalho e criar máquinas potentes, com o propósito de aumentar os lucros e a acumulação de riquezas materiais. Tal fato, de acordo com Lessa e Tonet (2011), torna a sociedade capitalista alienada e desumana, uma vez que as concentrações de riquezas se encontram sob o controle das minorias, consequentemente, a miséria e o acesso restrito às necessidades básicas (moradia, saúde, educação, transporte coletivo/escolar) diminuem significativamente à população mais pobre. A partir desta configuração social, tem-se o "[...] desenvolvimento cada vez maior das capacidades humanas e ao mesmo tempo de desumanidades, estes são os dois polos indissociáveis do desenvolvimento do modo de produção capitalista" (LESSA; TONET, 2011, p. 66).

Quando os autores mencionam a desumanidade desencadeada pelo sistema capitalista, eles sinalizam: que se para um burguês conquistar um milhão de reais, será necessário inserir esta mesma quantia de pessoas na completa pobreza, assim ele o fará. Tal conjuntura pode ser exemplificada com os desdobramentos políticos instaurados no atual cenário brasileiro, onde se visualiza a intensificação da corrupção, lavagem de dinheiro e, tais ações enfraquecem e desestabilizam economicamente o país, ao aumentar os índices de desemprego, como também reduzem custos e investimentos para a educação e políticas públicas às classes populares.

Em vista disso, pode-se destacar que no Brasil, atualmente, a condução da existência dos trabalhadores se torna precária em todas as suas dimensões constitutivas, visto que o salário mínimo está R$ 1.212,00 e no caso singular dos agricultores assentados pelo MST, não se tem um salário fixo, eles vivem da pequena produção agrícola, ou seja, dependem da produtividade da terra, do clima, sujeitos às intempéries, das quais podem afetar ou destruir as plantações, cuja renda é usada

para proverem o sustento da base familiar. Esta circunstância revela que o proletariado sobrevive com muitas dificuldades no contexto capitalista, dependendo do Estado para ter acesso à saúde, educação e mobilidade.

Em consonância com os estudiosos já mencionados, pode-se observar que a burguesia direcionou a forma de vida dos sujeitos, como também os modos de saber fazer de trabalhadores individuais, os quais efetuaram o processo de subsídio existencial, a partir de saberes seculares elaborados na linha sucessória de gerações, ou seja, trabalhavam em suas oficinas localizadas na proximidade da própria moradia, em que a execução das atividades se caracteriza através de ações manuais com o auxílio de ferramentas, para dar início à produção massificada exigida nas grandes fábricas, onde a modernização acelerou a produção, mas não diminuiu o tempo de trabalho. Portanto,

> O capital, que se expressa nessa forma de relação entre os homens que é a mercadoria, se desenvolve na história como uma potência incontrolável. Tudo o que não consegue se adaptar a ele é por ele destruído. O mundo, assim, vai se convertendo em um mundo crescentemente sob a regência do capital, e este se revela como a potência universalizadora máxima jamais criada pela humanidade. Tudo que ele toca, ou destrói, ou converte (LESSA; TONET, 2011, p. 65).

Tendo como base o exposto, percebe-se que o capital é realmente veloz e destruidor, torna invisível conhecimentos históricos e valoriza em excesso os avanços tecnológicos, impondo aos sujeitos sociais novas formas de desenvolver sua existência, determinando cotidianamente inúmeros equipamentos indispensáveis na vida contemporânea, como por exemplo *Smart TV*, *tablet*, *smartphone*, ar-condicionado. Além disso, a própria relação entre os sujeitos fica estremecida pelo modelo vigente, uma vez que o capitalismo tornou “[...] a vida cotidiana em uma mera luta pela riqueza. Os indivíduos passaram a todos os outros adversários, e a sociedade se converteu na arena que essa luta se desenvolve” (LESSA; TONET, 2011, p. 79).

Ademais, vale ainda destacar que em meio a esta perspectiva e preocupação inerente ao modelo social, cujo nos encontramos e suas consequências sobre a forma de vida das pessoas e os impactos gerados na natureza, Fernandes (2005) sinaliza a presença do agronegócio no espaço rural, uma prática capitalista que intensifica os processos de exploração do homem sobre a terra. O agronegócio busca construir no imaginário social a representação de modernização nas atividades do campo, ao “[...]

dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias" (FERNANDES, 2005, p. 01), sem problematizar junto à sociedade seu "[...] caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente [...]".

> A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração. Nessa nova fase de desenvolvimento, o agronegócio procura representar a imagem da produtividade, da geração de riquezas para o país. Desse modo, se torna o espaço produtivo por excelência, cuja supremacia não pode ser ameaçada pela ocupação da terra. Se o território do latifúndio pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, o território do agronegócio apresenta-se como sagrado, que não pode ser violado. O agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento (FERNANDES, 2005, p. 02).

À vista disso, nota-se ainda que à medida que o agronegócio se expande no contexto rural, ele altera a paisagem natural do lugar onde se insere e desterritorializa camponeses e seus saberes seculares inerentes à lida com a terra. Desta forma, o agronegócio oportuniza o enfraquecimento de pequenos agricultores e o aumento das desigualdades sociais, como também causa a contaminação do solo, água e ar pelo uso abundante de defensivos agrícolas (agrotóxicos), além de aumentar o índice de desmatamentos no Brasil, fatores que agridem e alteram o meio natural em que vivemos. Portanto, o território do agronegócio possui características muito diferentes das que consolidam o território camponês e as próprias relações sociais que emergem nestes territórios são dotadas de intencionalidades que se contrapõem, como se pode perceber (Quadro 1):

Quadro 1 – Diferença entre território do agronegócio e camponês tendo como referência Fernandes (2008b)

Território do agronegócio	**Território Camponês**
Produtor de mercadorias	Produção primeiramente para existência
Monocultura em grande escala	Policultura em pequena escala
Trabalho predominantemente assalariado	Trabalho predominantemente familiar
Mecanização, insumos químicos, sementes transgênicas	Baixa mecanização, com base na biodiversidade, sem uso de agrotóxicos
Paisagem homogênea	Paisagem heterogênea
Pouca presença de Pessoas	Grande presença de pessoas

Fonte: Monteblanco (2013).

Portanto, este modelo social vigente se estabelece como destruidor, afeta diretamente a sociedade e impõe cansativas jornadas de trabalhos às classes sociais, que pouco conseguem obter espaços de lazer e ócio. Haja vista que, tanto no espaço rural como nos centros urbanos, o capitalismo pode ser caracterizado como violento, pois modifica a estrutura natural para a construção de grandes obras, parques, rodovias e prédios. E, do mesmo modo, no meio rural, as forças do capital não são menos aniquiladoras, pois alteram as formas de produção, as relações de trabalho e as características das paisagens de cada local onde se instala, além de desterritorializar o sujeito da terra.

Friedrich (2018) salienta que, neste contexto capitalista, o nosso país caracteriza-se como um dos maiores usuários de agrotóxicos, principalmente no que tange às grandes extensões de cultivos com sementes transgênicas. Desta forma, "[...] o modelo de produção agrícola hegemônico no país demanda o uso de grandes volumes de agrotóxicos e fertilizantes químicos para viabilizar o plantio em grandes latifúndios de uma única espécie de planta" (FRIEDRICH, 2018, p. 327), para auxiliar nesta ação de envenenamento da terra e dos alimentos que consumimos os produtores contam com o auxílio de aeronaves agrícolas, as quais realizam a pulverização dessas substâncias e com esse processo tem-se o aumento da disseminação do agrotóxico para outras propriedades rurais. Tal ocorrência, além de gerar impactos para o meio ambiente e saúde da população rural, causa efeitos negativos para a produção dos sujeitos da terra, os quais não aderiram a esta forma de produção capitalista e que ainda observam o campo como um espaço fecundo de vida.

Desta forma, Fernandes sinaliza para a Rede de Defesa e Promoção da Alimentação Saudável, Adequada e Solidário por meio do texto "O agronegócio não é o centro do universo", que este termo é utilizado para caracterizar o crescimento da agricultura, no entanto, é importante enfatizar que não é qualquer tipo de produção e cultivo, pois o "[...] agronegócio é o modelo de desenvolvimento da agricultura capitalista" (FERNANDES, 2017, s./p.). Portanto, é necessário que a sociedade supere o senso comum imposto no imaginário social, cujo impõe a crença de que todos os tipos de produção pertencem à conjuntura do agronegócio, uma vez que ele não é o "[...] único modelo existente" (FERNANDES, 2017, s./p.).

Sendo assim, o autor acredita na necessidade de debater criticamente sobre

a ideologia hegemônica do agronegócio, pois ele configura-se socialmente de forma muito distinta das ações realizadas pela agricultura familiar ou camponesa, as quais se encontram presentes nas práticas sociais de maneira anterior ao próprio agronegócio e sua base formadora está correlacionada aos saberes seculares inerentes aos sujeitos do campo que, por meio de processos de interação com a terra, constituíram conhecimentos que fundem os sistemas de produção e as formas de plantio no território rural.

Em vista disso, Fernandes (2017, s./p.), no artigo mencionado, destaca que:

> O capitalismo uniu um conjunto de sistemas criando um complexo em que a agricultura e a pecuária são o centro do complexo porque é o fornecedor de matérias-primas para o sistema industrial que se utiliza e produz tecnologia com o apoio do sistema financeiro e domina o sistema econômico, contando com um sistema ideológico que transforma o complexo em totalidade, fazendo com que agricultores, empresários, governantes acreditem que se trata do único modelo possível. Esse complexo de sistema está articulado em rede e envolve um conjunto de instituições.

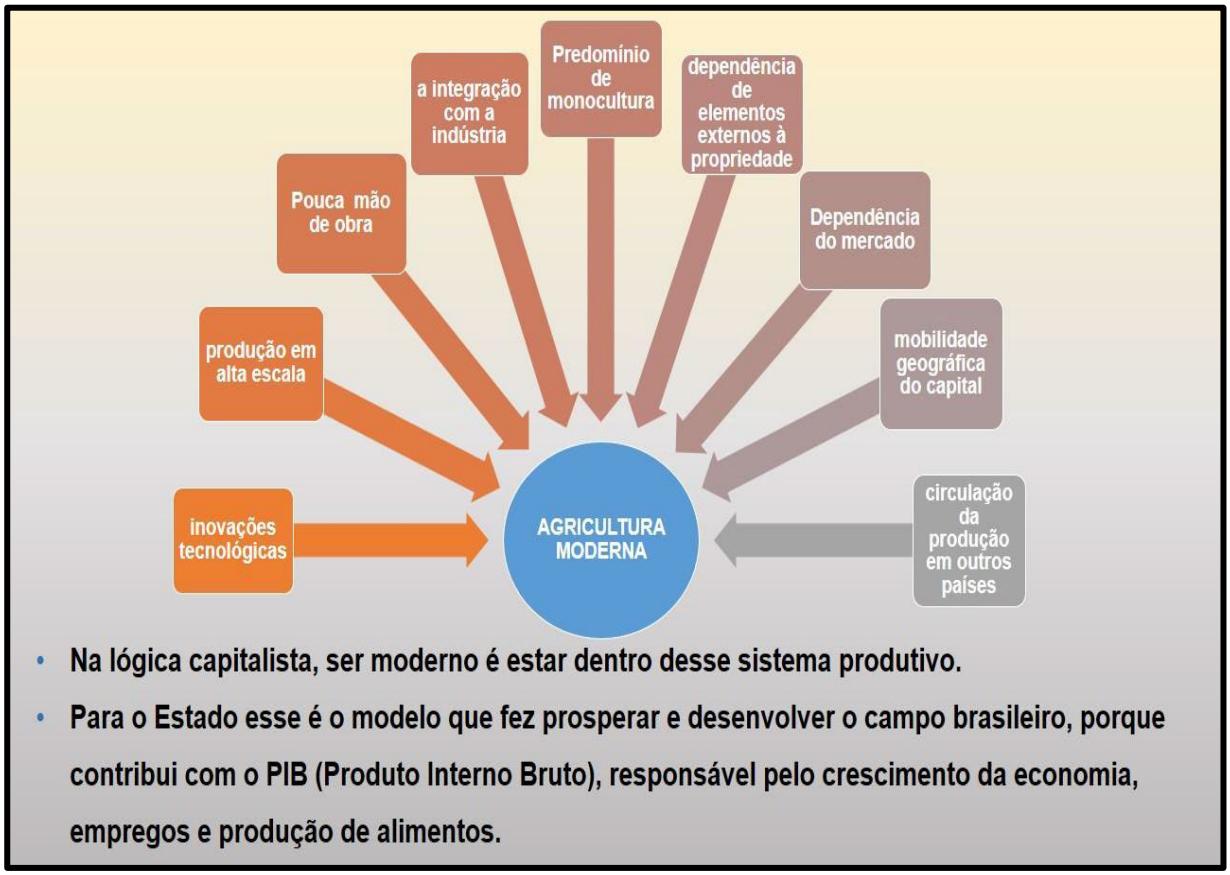
Seguindo a linha reflexiva exposta pelo autor, entende-se que a partir deste complexo de rede instaurado pelo capitalismo, o agronegócio se fortalece, ao estar presente não apenas na produção de matéria prima (agricultura e pecuária), mas também se articula por meio de transnacionais, em âmbito nacional e local, com apoio governamental, além de constituir parcerias com indústrias, redes de supermercado e obter facilidades para financiamentos bancários. E, em meio a essa configuração, o agronegócio se intensifica também em termos de expansão territorial e, neste movimento, desterritorializa povos camponeses e indígenas da área rural. Portanto, ao dominar o mercado, ele aumenta os índices de injustiça social na consolidação das desigualdades e nos deixa herdeiros de significativos problemas ambientais, pois:

> O modelo de produção da agricultura industrial adotada pelo agronegócio é totalmente dependente de agroquímicos, estes, por sua vez, são dependentes de fontes esgotáveis de petróleo, nitrogênio, fósforo e potássio. E, mais, têm preços estabelecidos no nível mundial, controlado por um pequeno grupo de empresas transnacionais em práticas de oligopólio. No caso brasileiro, agrava-se essa dependência devido às importações, o que afeta inclusive a soberania nacional da produção agrícola. Na última safra foram importados 16 milhões de toneladas de fertilizantes. O Brasil está importando 75% de todos fertilizantes químicos utilizados (COORDENAÇÃO NACIONAL DO MST, 2014, p. 27).

Em vista disso, observa-se que o avanço do capitalismo também ocasionou alterações estruturais na base da produção de mercadorias agrícolas, pois os grandes empresários (brasileiros ou estrangeiros) intensificaram o interesse pelo cultivo da soja, cana-de-açúcar, eucalipto e pecuária, efetivando a expansão da monocultura. A problemática mais assustadora, que gira em torno do agronegócio em nosso país, reside no fato de que um número relativamente baixo de empresas nacionais e estrangeiras dominam grande parte do comércio agrícolas, assim, o capital é controlado por poucos e o número de trabalhadores rurais assalariados vem diminuindo drasticamente com os processos de modernização tecnológica.

Ademais, visualiza de forma expressiva o avanço progressivo do capital na agricultura (Figura 5) e a lógica deste sistema de produção constitui no imaginário social a compreensão de que para os agricultores estarem presentes no sistema produtivo moderno, faz-se necessário o cultivo em grande escala, aportes tecnológicos e dialogar/firmar parcerias com indústrias. Além disso, outro aspecto preocupante está relacionado ao fortalecimento do oligopólio, uma vez que apenas uma empresa pode monopolizar as sementes, fertilizantes, agrotóxicos, os processos de distribuição por meio da venda, como também realizam a comercialização dos aparatos (maquinário) necessários para o monocultivo.

Figura 5 – Avanço progressivo do capital na agricultura



Fonte: Retirado de apresentação de Mirieli da Silva Fontoura e Elisângela Lopes da Silva. Elaborado a partir de Matos e Pessôa (2001).

Neste sentido, Matos e Pessôa (2011) destacam que a agricultura moderna iniciou-se tendo como viés dois momentos diferentes, porque primeiramente tem-se uma elevação significativa nas vendas de maquinário, processo caracterizado pelas autoras como *tratorização,* isto junto ao uso de fertilizantes de cunho industrial. Posteriormente, vivencia-se no cenário agrário a industrialização do cultivo realizado na área rural, a partir do surgimento de indústrias responsáveis pelos elementos necessários para efetivar o processo de produção e comercialização dos produtos.

De acordo com as autoras, o decurso de modernização inerente às formas de plantio no campo tornou-se possível a partir de um sistema de práticas com vistas a renovar o território, através da propagação de aportes de cunho técnico-científico, alterando os métodos produtivos e as relações cotidianas, sociais, históricas e econômicas, as quais se manifestavam no território do sujeito da terra. Pois, “[...] na visão governista o campo brasileiro estava ‘*atrasado’*, produzindo de forma arcaica e sem nenhuma cultura de destaque para exportação” (MATOS; PESSÔA, 2011, p.

294), já que no delinear histórico o Brasil apresentou ênfase na exportação da cana-de-açúcar, algodão e café.

Então,

> É necessário apreender que há uma relação dialética e contraditória entre o capital e o espaço agrário. Ao mesmo tempo em que se tem uma racionalidade única de produção, isto é, do capital, criam-se irracionalidades, sobretudo, por aqueles que são excluídos socialmente, que se contrapõem à racionalidade do capital. Ao invés de se submeterem à força de trabalho, às explorações dos capitalistas, muitos trabalhadores preferem lutar pela reconquista de um pedaço de terra, contrariando a lógica do sistema capitalista (MATOS; PESSÔA, 2011, p. 295).

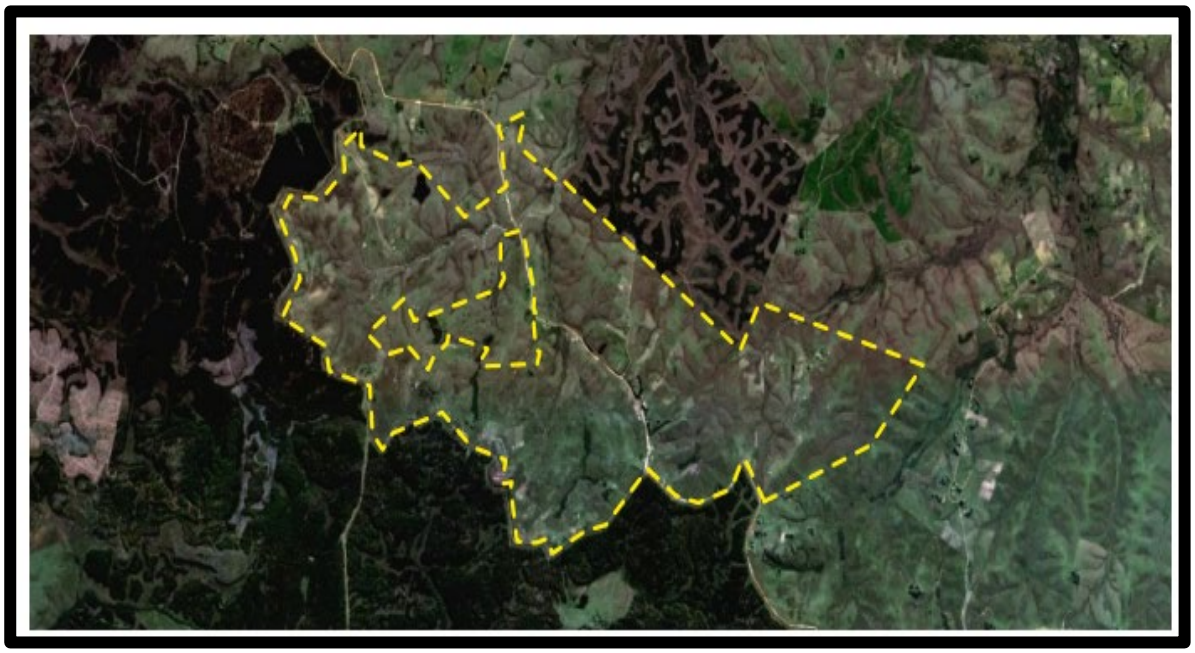
Portanto, em vista de toda essa discussão apresentada, no encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária em 2014, organizado pelo MST em comemoração aos 30 anos do movimento, que apresentou como lema a seguinte frase: “LUTAR, construir reforma agrária popular”, foi problematizado que o complexo de rede que fortalece o agronegócio “[...] protege as terras improdutivas para futura expansão dos seus negócios, travando a obtenção de terras para a reforma agrária” (COORDENAÇÃO NACIONAL DO MST, 2014, p. 24), do mesmo modo que vivifica a concentração de terras sob o domínio de uma minoria, pois “[...] entre 2003 a 2010, as grandes propriedades passaram de 95 mil unidades para 127 mil unidades. E a área controlada por elas passou de 182 milhões de hectares para 265 milhões de hectares, em apenas oito anos” (COORDENAÇÃO NACIONAL DO MST, 2014, p. 25).

3.1 A HISTORICIDADE DA LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS

O assentamento Roseli Nunes (figura 6) constituiu-se como um território camponês e foi conquistado a partir dos processos de reinvindicação constituídos pelo MST no delineamento da luta pela Reforma Agrária. Este assentamento está localizado em de Santana do Livramento, o qual se encontra inserido na campanha gaúcha (figura 2) e apresenta uma paisagem que ainda carrega em sua estrutura as características dos pagos do Rio Grande do Sul. De acordo com Monteblanco e Cordeiro (2019), este município possui uma vasta organização fundiária, fato que originou grandes propriedades rurais, com expressivas extensões territoriais. Pois,

> Trata-se da porção do Pampa de povoamento rarefeito e de sociabilidades forjadas nas solidões dos latifúndios, na vastidão das planuras e nas grandes distâncias, que aparecem desde as mais antigas descrições de viajantes do século XIX. Compõem a região os municípios que juntos constituem tradicional reduto estancieiro do Rio Grande do Sul, onde estão os maiores rebanhos bovinos do estado (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 60).

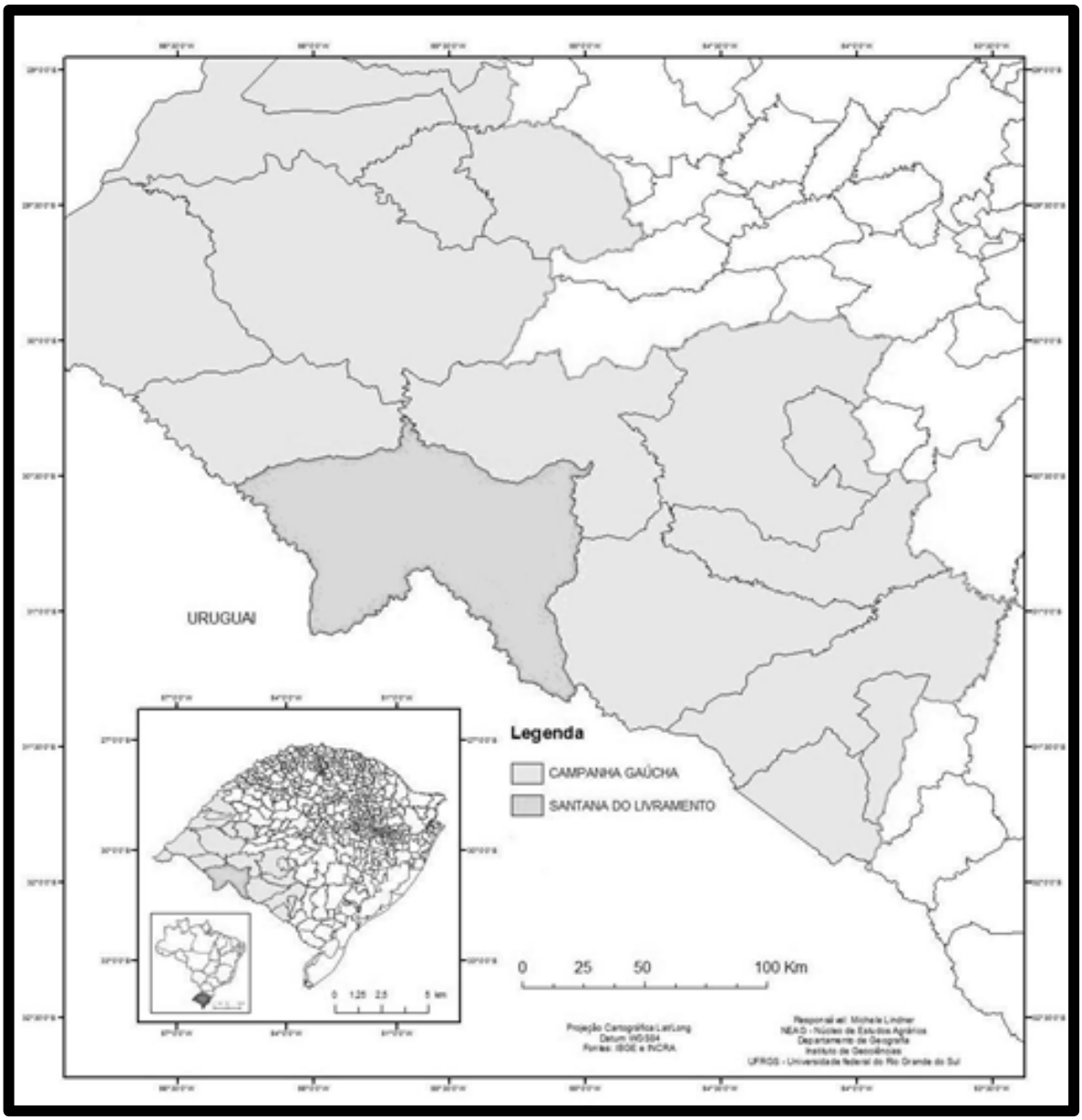
Figura 6 – Representação Gráfica Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Cadastro Ambiental Rural (CAR), disponibilizado pela Emater / Santana do Livramento-RS.

Os autores também destacam que de forma histórica este município teve como predominância a pecuária extensiva, mas “[...] a produção de leite esteve sempre presente na região, sobretudo para o consumo interno nas propriedades com baixo volume de excedência para a comercialização” (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 61). Contudo, a característica produtiva do município (pecuária de corte) passa a se alterar em vista do processo de territorialização de diversos assentamentos que emergiram no espaço rural, a partir das lutas delineadas pelo MST e, de acordo com pesquisas de campo constituídas na Emater em julho de dois mil e vinte um (2021), atualmente, totalizam 32 assentamentos rurais, os quais aderem à pecuária leiteira.

Figura 7 – Mapa de localização de Santana do Livramento na campanha Gaúcha



Fonte: Monteblanco e Cordeiro (2019).

Pois, segundo os autores:

> Não demorou para que, em muitos casos, fatores como orientações técnicas de instituições, a experiência dos próprios produtores, a área média dos lotes que cada família recebeu, bem como as características do ambiente pampiano marcado pela oferta natural de forragem, remetesse às famílias à pecuária leiteira como alternativa de reprodução socioeconômica. O município de Santana do Livramento expressa bem esse processo. Tem sua própria origem na grande propriedade. Nasceu no universo da estância, baseado no cotidiano da economia pastoril, como dizia Ivo Caggiani (1952), historiador local. Por outro lado, tem vivido desde o início dos anos 1990 os resultados da reivindicação da ruralidade (WANDERLEY, 2000). A partir da

> territorialização da luta pela terra na região, sobretudo através da ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foram instalados, a partir de 1992, 303 Projetos de Assentamento no município, o que hoje representa a maior concentração do Rio Grande do Sul, onde atualmente mais de 900 famílias transformam o espaço rural local (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 62).

Pode-se observar que a consolidação dos assentamentos do MST encontrou e firmou-se nas próprias características da região onde oportunizam as atividades econômicas para o desenvolvimento familiar no interior dos lotes. Esses assentamentos que se apresentam em constante processo de construção constituem o território camponês e, "[...] como tal, inserem-se em contraponto às características da grande propriedade patronal, historicamente dominante desde sua formação oriunda da distribuição de sesmarias no século XIX" (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 63).

Tendo em vista a necessidade de expansão das ações do MST na luta pela Reforma Agrária, na década de 90 foram organizadas novas estratégias geográficas de territorialização, cujo foco concentrou-se na desapropriação de grandes estruturas latifundiárias. Desta forma, o MST passa a reivindicar terras e territorializar a Campanha Gaúcha. E, nessa perspectiva: "Santana do Livramento recebeu o seu primeiro assentamento em 1992, através da compra, pelo INCRA, de uma área de 1.577 hectares destinada a assentar 67 famílias" (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 64). Porém, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) tendo consciência da amplitude dos conflitos territoriais nos municípios do entorno, adquiriu as terras, antes mesmo de ser ocupada pelo movimento, com o intuito de conter as ações de reivindicação, pois "[...] depois disso, houve um período de três anos sem que nenhuma nova área de assentamento fosse criada no município" (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 64).

> No entanto, entre 1996 e 1998 foram criados 12 novos PA's a partir de desapropriações realizadas pelo INCRA que somaram mais de 10.000 hectares, destinados a receber 357 famílias. Esses assentamentos refletem a política de reforma agrária compensatória adotada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998), que objetivava resolver localizadamente os conflitos por terra, realizando desapropriações onde eles eram mais intensos (FERNANDES, 2009). Mesmo assim, em nenhuma das áreas desapropriadas em Santana do Livramento durante esse período a instalação de assentamentos foi precedida por ocupações por parte do MST. A criação de assentamentos no município continuava servindo para conter litígios e ocupações em outros municípios da Campanha e de fora dela (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 65).

Segundo os autores, nos períodos entre 1999 a 2002, teve-se duas situações interessantes que subsidiaram a territorialização camponesa em Santana do Livramento. O primeiro fato está relacionado à gestão do Estado estar sob responsabilidade do Olívio Dutra, o qual focalizou as ações de Reforma Agrária no município. Já o segundo, ainda se encontra ancorado na ideia de contenção de conflitos que se perpetua no segundo mandato do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Desta maneira, "[...] foram comprados no município mais de 7.500 hectares, onde foram instalados 9 novos assentamentos, destinados a 298 famílias" (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 65). Já em meados de 2003, tem-se um novo panorama no que concerne a Reforma Agrária:

> De um lado, o Governo Estadual que vinha até então comprando terras e criando assentamentos sai de cena com a sucessão de Olívio Dutra por Germano Rigotto. De outro lado, o Governo Federal volta à cena, com a eleição de Lula na presidência, que já em 2003 apresentou o Plano Nacional de Reforma Agrária, com meta de assentar 400 mil famílias por meio de desapropriações e outras 130 mil por meio de crédito fundiário (FERNANDES, 2009). Nisso, Santana do Livramento já reunia 23 assentamentos e concentrava muitos integrantes do MST, tornando-se importante base para organização de ações do Movimento na região. Como destaca Fernandes (2009, p. 181) "o aumento de famílias assentadas significava o aumento de famílias que ocupavam terras, e vice-versa". Assim, o MST passou a realizar ocupações de terras no próprio município, visando acelerar novas desapropriações e assentamento de famílias, considerando a conjuntura que se formava no cenário nacional (MONTEBLANCO; CORDEIRO, 2019, p. 65).

A partir do exposto, pode-se observar que o MST passou a realizar ações coletivas reivindicatórias no arranjo territorial de Santana do Livramento, fato que gerou processos de enfrentamento pela efetivação da Reforma Agrária mais tensos, ou seja, o movimento entra em disputa de forma direta contra os proprietários e latifundiários do município. Mas as pressões tiveram resultado, pois nos períodos de 2005 a 2008, obteve-se a territorialização de 278 famílias, em uma área de 6.900 hectares.

Tabela 1 – Assentamentos de Santana do Livramento: síntese de informações

	Nome	Capacidade (Famílias)	Famílias assentadas	Área (Ha)	Criação
1	PA CERRO DOS MUNHOZ	67	61	1.577	10/06/1992
2	PA SÃO JOAQUIM	37	37	1.040,10	11/11/1996
3	PA SANTO ANGELO	17	15	481,41	21/11/1996
4	PA APOLO	35	34	950,05	11/11/1996
5	PA BOM SERA	26	24	747,87	05/12/1996
6	PA COQUEIRO	35	31	980,10	10/12/1996
7	PA JUPIRA/SÃO LEOPOLDO	45	43	1.264	04/06/1997
8	PA RECANTO	23	23	665	29/08/1997
9	PA FRUTINHAS	20	19	565,28	15/10/1997
10	PA POSTO NOVO	21	21	665,28	14/10/1997
11	PA SANTA RITA II	22	20	697	14/10/1997
12	PA CAPIVARA	26	23	693,85	23/11/1998
13	PA PAMPEIRO	50	44	1.338,81	17/12/1998
14	PE UNIÃO RODEIENSE	24	17	387	02/12/1999
15	PE NOVA ESPERANÇA	43	43	1.216	13/12/1999
16	PE ESP. DA FRONTEIRA	22	21	422	09/10/2000
17	PE NOVA MADUREIRA	24	24	596,81	10/12/2001
18	PE TORRÃO	22	19	505,54	13/03/2002
19	PE RINCÃO DA QUERÊNCIA	8	3	202,11	20/02/2002
20	PE PARAISO II	7	7	136	05/12/2002
21	PE ROSELI NUNES	63	56	1.742,37	05/12/2002
22	PE CONQ. CERRO LIBERDADE	85	68	2.475,56	12/12/2002
23	PA FIDEL CASTRO	58	58	1.499,87	08/08/2005
24	PA LEONEL BRIZOLA	13	13	353,34	08/08/2005
25	PA 31 DE MARÇO	12	11	301,85	06/04/2006
26	PA SEPÉ TIARAJÚ III	43	41	1.340,71	06/04/2006
27	PA SÃO JOÃO II	33	26	782,84	26/07/2006
28	PA HERDEIROS DE OZIEL	43	35	997,28	02/04/2007
29	PA BANHADO GRANDE II	11	11	258,38	02/04/2007
30	PA IBICUÍ	65	59	1.374,63	20/06/2008
TOTAIS		1000	907	26.258,14	-

Fonte: Monteblanco e Cordeiro (2019).

E, a partir desta tabela, organizada pelos autores citados, percebe-se que o município em estudo apresenta uma grande concentração de assentamentos rurais, fato que oportunizou novas possibilidade de vida para mais de centenas de famílias, as quais passaram a desenvolver o processo de existencialidade em lotes de terra, que em média possuem entre 20 a 30 hectares.

3.2 AS INTERFACES DO TERRITÓRIO: PRODUÇÃO E CONFLITUALIDADES

Ao aprofundar os estudos epistemológicos vinculados à área da geografia,

verificou-se que o espaço geográfico visto em sua totalidade constitui-se na composição da natureza junto à organização espacial, estas efetivadas pelos sujeitos e suas atividades de cunho social, assim, o espaço se faz e se refaz, em um movimento entre “forma e conteúdo”, pois ele apresenta em sua substancialidade uma "realidade relacional". Desta maneira, "[...] sua definição não pode ser encontrada senão em relação a outras realidades: a natureza e a sociedade mediatizadas pelo trabalho" (SANTOS, 1988, p. 26). Nesta concepção, percebe-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, ou 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. 27).

Desta forma, entende-se que as ações desenvolvidas pelos indivíduos no contexto das práticas sociais, suas intencionalidades e ações imperativas estabelecem o espaço, como também o espaço direciona e influência as relações e o comportamento social. Consequentemente, a partir deste movimento dialético vivenciados por homens e mulheres funde-se o território, o qual se caracteriza como uma significativa categoria de investigação da ciência geográfica. Em vista disso, Raffestin (1993, p. 02) enfatiza o espaço é um elemento distinto do território, uma vez que “[...] o espaço é anterior ao território”, sendo assim, o território constitui-se através do espaço, por meio das diversas intervenções que os sujeitos realizam para conduzirem os processos existenciais, então, “[...] o ator territorializa o espaço” (RAFFESTIN, 1993, p. 02).

Em face disso, “[...] o espaço não tem valor de troca, mas somente valor de uso, uma utilidade” (RAFFESTIN, 1993, p. 02), logo ele antecede toda e qualquer ação social, uma vez que:

> 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 (RAFFESTIN, 1993, p. 02).

Desta maneira, entende-se que o ser humano baseado em seus propósitos e finalidades possui a capacidade de transfigurar e transformar o espaço em que vive, na busca incessante de superar as necessidades básicas que emergem na produção da existência, como: moradia, mobilidade, alimentação, saúde e educação. Em síntese, o território emerge dos processos/dimensões, nos quais o indivíduo planeja e concretiza suas atividades, constituindo-se matizado por relações de poder, conflitualidades e resistência. Neste contexto, Raffestin (1993, p. 02) caracteriza que: “[...] o espaço é a *prisão original*, o território é a prisão que os homens constroem para si”.

Fernandes (2008b, p. 273), em seus estudos sobre território, destaca que este assunto desperta o interesse de vários pesquisadores, como: "[...] também passa a ser um tema muito utilizado por distintas instituições na elaboração de projetos de políticas públicas, principalmente voltados para o desenvolvimento rural".

No entanto, quando este conceito é visto somente como um espaço de governança, sem considerar as conflitualidades inerentes aos diferentes territórios, visa apenas a manter as relações subalternas, nas quais prevalecem as intencionalidades daqueles que conduzem as ações de poder.

Com efeito, o autor salienta que o território não pode ser visto de forma singular, já que o espaço geográfico tem distintos tipos de território e, nesta pluralidade, destaca-se o território material caracterizado pelos elementos dispostos nos ambientes físicos e, no imaterial, que são as manifestações do homem produzidas no delineamento das relações sociais. No entanto, ambos estão interligados, pois: “[...] a construção do território material é resultado de uma relação que é sustentada pelo território imaterial como conhecimento, teoria e ou ideologia” (FERNANDES, 2008b, p. 282).

Por conseguinte, os atores sociais produzem e são produzidos pelo território na condução de suas existências, como também concebem processos de conflitualidades, à medida que lutam para realizar as dimensões necessárias na consecução de seus projetos de vida, na luta pela sobrevivência. Assim, tem-se a materialização dos diferentes territórios, como também a composição das classes

sociais, que são categorias importantes na consolidação de um território e "[...] uma classe não se realiza no território da outra" (FERNANDES, 2008b, p. 285).

Saquet (2007, p. 56) enfatiza que a constituição de um território se estabelece por meio do transcurso histórico, em uma dinâmica contínua que se materializa através dos processos instituídos pelas relações entre os sujeitos sociais no espaço geográfico, bem como "[...] na intersecção entre os tempos histórico e coexistente (multiescalar). No território, há uma conjugação entre os aspectos da economia, da política, da cultura e da natureza exterior ao homem". Nesta perspectiva, o autor enfatiza:

> As forças econômicas, políticas e culturais, reciprocamente relacionadas e em unidade, efetivam o território, o processo social, no e com o espaço geográfico, centrado e emanado na e da territorialidade cotidiana dos indivíduos, em diferentes centralidades, temporalidades e territorialidades. Os processos sociais e naturais, e mesmo nosso pensamento, efetivam-se na e com a territorialidade cotidiana. É aí, neste nível, que se dá o acontecer de nossa vida e é nesta que se concretiza a territorialidade (SAQUET, 2007, p. 58).

De acordo com o exposto, pode-se afirmar que a consolidação do território se liga aos processos sociais e históricos, realizados no transcurso do tempo e na produção do cotidiano social. Doravante, o homem produz o território e o faz por meio "[...] de relações socioespaciais" (SAQUET, 2007, p. 58), modificando-o a partir de suas intencionalidades nas conexões com o poder e geração de renda/capital. Então, considera-se que a territorialidade é produzida na dimensão das relações socioespaciais, enquanto o espaço materializa "a vida".

Em vista disto, tem-se os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização que se realizam a partir de fatores ligados, principalmente, aos aspectos econômicos, contudo, esses três elementos originam um "[...] espaço temporalizado" (SAQUET, 2007, p. 67). Desta maneira, na constituição da territorialização, os atores sociais também experienciam processos de perda no delineamento das relações sociais e, neste movimento, lutam para reconstrução dos elementos perdidos. Portanto,

> [...] os processos de territorialização, des-territorialização e re-territorialização estão ligados, complementam-se incessantemente. Na descontinuidade, há a re-produção de elementos/aspectos inerentes à vida diária dos sujeitos sociais, material e ideologicamente. Na mobilidade de força de trabalho, na viagem, os migrantes também vivem, experimentam, têm relações,

> territorialidades. E, reterritorializando-se, re-produzem aspectos da forma de vida anterior, cultural, econômica e politicamente (SAQUET, 2007, p. 69).

A partir desta compreensão, pode-se mencionar a complexidade inerente à constituição de um território e às territorialidades, dado que estes elementos estão intimamente ligados às questões políticas, econômicas e culturais as quais envolvem a (re)produção das relações sociais. Por conseguinte, o poder está diretamente implicado na produção dos processos de territorialização/desterritorialização de determinadas comunidades.

Fernandes e Molina (2004) ainda explica, que o território caracteriza-se levando em consideração os componentes que se encontram na natureza, como também os lugares-espaços construídos por meio das relações estabelecidas entre os sujeitos no contexto das práticas sociais. Haja vista, que são homens, mulheres, jovens e crianças, pessoas de modo geral, que materializam o espaço em território, pois esses dois elementos – espaço e território – apresentam-se como palco das relações sociais, e nesse movimento dialético, o território emerge, a partir da função de totalidade intencionais delineadas pelos indivíduos.

Nesta perspectiva, Fernandes (2008c), elucida a presença de dois tipos de território, aquele que é material, construído a partir das relações de trabalho social, e imaterial, que engloba as percepções culturais. Mas ambos carregam em si, a necessidade humana de apropriação e o poder para o desenvolvimento existencial, tendo em vista a sobrevivência em meio ao sistema capitalista. Portanto, "[...] o território imaterial pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material" (FERNANDES, 2008c, p. 221).

Seguindo a linha teórica constituída por Fernandes (2008b, p. 274), é importante compreender a necessidade de observar os enfrentamentos pelo acesso a terra, delineados pelo MST, devido ao fato de ser uma "[...] luta por um determinado tipo de território: o território campesino".

Então, o MST construiu no seu percurso de luta, uma identidade coletiva, pronunciada: "[...] entre tantos desgarrados do campo e da cidade" (CALDART, 2004, p. 25), indivíduos que se encontravam em situações sociais problemáticas, no que tange ao provimento da vida. Desta forma, homens e mulheres fundam "[...] um dos maiores movimentos globais no percurso da luta por pedaço de terra, sob a sigla: MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra" (FONTOURA, 2014, p. 32),

demonstrando através de suas ações estratégicas, a necessidade de resistência frente ao descaso e desigualdade, pois o enfretamento que visa o acesso à terra, constitui-se como “[...] um direito legítimo, até então, negado pelo Estado por mais de cinco séculos, na linha sucessória de diversas modalidades de governo” (FONTOURA, 2014, p. 32).

No decurso de luta pela territorialização, os participantes do MST conceberam espaços-tempos de conflitualidades, em que as principais requisições se ancoravam na necessidade de oportunizar um processo educacional diferenciado para seus filhos, cujas práticas pedagógicas reconheçam o território camponês como espaço de possibilidades. Nessa perspectiva, Fernandes (2008a, p. 02) aponta que “[...] a educação não existe fora do território”, portanto, agregar a luta pela educação junto à luta pela terra é “[...] pensar o campo como território e compreendê-lo como um espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico”.

A partir do exposto, é necessário destacar a historicidade delineada pelos (as) camponeses (as) na luta pela construção do território – Assentamento Roseli Nunes - município de Santana do Livramento/RS, objeto de estudo desta pesquisa. No transcurso de luta pelo acesso a terra, o coletivo social que integra o assentamento experienciou dois processos: a desterritorialização e a reterritorialização. Portanto, esses movimentos ocorreram, tendo em vista a necessidade individual somada às forças de um coletivo social, assim, emerge a disputa territorial, protagonizada pelo MST. Então, “[...] a desterritorialização é, na verdade, uma nova forma de territorialização, um processo constante de destruição e construção de territórios” (HAESBAERT, 2004, p. 32).

Na esteira das problematizações que englobam o conceito de território, pode-se observar por meio das dinâmicas sociais desenvolvidas pelos indivíduos que habitam o espaço, processos de desterritorialização. Desta forma, Haesbaert (2004) destaca que este delineamento se caracteriza como o abandono do território. E, sobre o assunto Santos e De David (2018, p. 19) enfatizam que:

> [...] a partir dessas leituras, a abordagem territorial em questão concebe aos 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.

Em vista do exposto, verifica-se que o território emerge a partir das ações que envolvem o seu uso, que perpassa da consciência individual direcionando-se ao encontro do plano coletivo. Assim, ele é um espaço ocupado pelos atores sociais, os quais agem na busca de experienciá-lo de forma participativa e emancipatória no que compreende as práticas cotidianas, então, neste delineamento, tem-se a presença de conflitualidades, pois as "[...] relações experienciadas no campo da subjetividade amarram-se ao campo da materialidade" (FONTOURA; CODEVILA; FOLMER, 2019, p. 7346). Entretanto, no que concerne a desterritorialização, observa-se que ela está diretamente relacionada às questões de causa-consequência resultantes do sistema capitalista, pois como explica Fernandes (2008c), as disputas territoriais surgem por meio do contraditório, tendo em vista a luta de classe, a qual é perceptível no que se refere aos conflitos do território camponês frente ao agronegócio.

A partir disso, vale lembrar que o município – Santana do Livramento, onde se abriga o assentamento em estudo, está inserido na Campanha Gaúcha (Figura 7), e passa a vivenciar de forma intensificada as consequências constituídas pelo capital, porque se tem a territorialização de novas atividades produtivas, como por exemplo, a expansão da soja, como também a compra de propriedades rurais para o desenvolvimento da silvicultura (CHELOTTI, 2009). Em vista disso, Haesbaert (2002) define, o processo de territorialização como a criação de um território e, nesta dinâmica "[...] a desterritorialização que ocorre numa escala geográfica geralmente implica uma reterritorialização em outra" (HAESBAERT, 2002, p. 132-133).

Por fim, é necessário mencionar que o espaço rural se efetiva por meio de atravessamentos no que tange aos avanços tecnológicos, um fator que auxilia a diminuição da força de trabalho no campo e, consequentemente, a necessidade de residir nele. Então, a partir desse contexto de fortalecimento do agronegócio e das questões inerentes à globalização, a retorritorialização dos integrantes do MST em territórios de latifúndio caracteriza-se como um ato de resistência, carregado de simbologia.

E, nesse processo dialético de *reexistir* e existir voltado à territorialização camponesa, tem-se a Educação do Campo, como um elemento fundamental para oportunizar espaço-tempos direcionados à reflexão sobre à questão agrária e estrutura fundiário, já que se faz necessário possibilitar o estudo da historicidade do assentamento que a escola encontra-se inserida, construindo a compreensão crítica junto aos estudantes sobre os processos de enfrentamentos vivenciados pelas

famílias, uma vez que a Educação do Campo relaciona-se com a resistência cultural construída pelo sujeito da terra, com vistas à humanização e o respeito à natureza.

4 A LUTA PELA REFORMA AGRÁRIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA

Nas madrugadas
O camponês
Arma o coração
Da derrubada
O arame farpado
Não deterá jamais
O grito
Da aurora Ocupada!
(Carlos Pronzaro)

Existe um intenso processo de morosidade na distribuição de terras no Brasil e, por conseguinte, este fato ocasiona ainda uma concentração de propriedades improdutivas de posse dos grandes produtores rurais. Assim, Toledo (2002, p. 33) salienta que, o nosso país possuiu "[…] el record de ser la nación con la más injusta distribución de la tierra en el planeta: unos 50,000 propietarios, representando apenas el uno por ciento, detentan más de la mitad de la tierra del extenso territorio brasileño''. Este fator viabiliza o cultivo da monocultura e favorece o agronegócio, além disso, torna a sobrevivência do camponês no espaço rural um ato de resistência e luta cotidiana.

Assim, verifica-se a necessidade de ações que impulsionem a Reforma agrária no Brasil, para superar este processo de desigualdade e a concentração de terras, bem como estimular e constituir a valorização da policultura realizada pelas famílias, as quais desenvolvem suas vidas na área rural, com formas de plantio distintas das práticas que caracterizam o agronegócio. Haja vista, que o sujeito da terra possui interpretações diferenciadas das quais regem o agronegócio, uma vez que a relação com a natureza emerge, por meio de elementos culturais (o saber fazer), enquanto referência da vida cotidiana das famílias camponesas, organização do trabalho e divisão de tarefas no contexto dos seus lares.

Um território que se constitui pela distribuição justa e igualitária da terra, caracteriza-se pela seguridade alimentar e ambiental, visto que as pequenas propriedades de caráter familiar realizam diversos tipos de cultivo (policultura) e no desenvolvimento das práticas produtivas exercem o uso racional e sustentável dos recursos naturais. Desta forma, a agricultura organizada em pequena escala conserva as peculiaridades biológicas e os aspectos culturais estabelecidos no delineamento

dos processos sócio-históricos experienciados pelos camponeses, em face da ligação que tecem com o lugar onde trabalham e projetam a dimensão existencial.

Por conseguinte, percebe-se a necessidade de construir ações que possibilitem efetivar a democratização do acesso ao camponês nas redes de agricultura, considerando a necessidade de inclusão dos não proprietários, por meio do processo de desapropriação dos grandes latifúndios. Nesse sentido, Avila e Leite (2007) sinalizam que a Reforma Agrária simboliza uma organização da estrutura agrária de um determinado país, com o objetivo de realizar uma distribuição equitativa das terras e das atividades que podem ser desenvolvidas no espaço rural. Porém, isso demanda uma intervenção do Estado, o qual age através de espaços reivindicatórios construídos pelos trabalhadores e movimentos sociais, que pressionam os governantes com eventos marcados por ocupações e marchas temáticas, em luta pelo direito a terra.

Em relação ao Brasil, temos a Lei 4.504 de novembro de 1964 – o chamado Estatuto da Terra, que determina:

> A reforma agrária como “um conjunto de medidas que visa promover a melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de sua pose e uso, a fim de atender aos princípios da justiça social e ao aumento de produtividade”. Posteriormente, na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 184, prevê-se que a desapropriação dos imóveis rurais se fará sempre que os mesmos não cumpram sua função social (AVILA; LEITE, 2007, p. 15).

Portanto, compreende-se que toda a propriedade rural deve cumprir uma função social, produzir de acordo com sua extensão permitida prevista em lei, bem como realizar o uso racional e adequado dos recursos naturais disponíveis no arranjo territorial e zelar pela preservação ambiental. Desta forma, as unidades produtivas são aquelas que se caracterizam pelo aproveitamento responsável, no que concerne ao processo de produzir alimentos e artefatos agrícolas. Sobre o assunto os autores ainda explicam que:

> No Brasil, as propriedades improdutivas (ou seja, aquelas que não são aproveitadas racionalmente para a produção de alimentos ou outros produtos agrícolas), as propriedades que destroem o meio ambiente, ou as propriedades que desrespeitam os direitos dos trabalhadores devem ser desapropriadas. Em outras palavras, deve ser extinto o direito de posso que o atual proprietário exerce sobre sua terra, que a partir daí é destinada ao Estado. Este, por sua vez, destina, mediante termo de outorga, posteriormente, esta terra aos beneficiários do programa de reforma agrária (AVILA; LEITE, 2007, p. 16).

Fernandes (2008d) enfatiza que a reforma agrária é uma importante “política territorial”, a qual tem como objetivo diminuir a concentração de terras no espaço rural, um grande problema ocasionado pelo capitalismo, pois o interesse deste sistema ancora-se na concentração de terras para o cultivo de monoculturas, aumentando o processo de êxodo rural, desigualdades sociais, destruição do território camponês, o qual necessita se articular de forma organizada para recriar seu território, constituindo espaços-tempos de conflitos e problematizações, na tentativa de lutar contra a subalternidade imposta pelo agronegócio.

Então, entende-se que: “[...] no centro dessas conflitualidades há a disputa territorial que se manifesta no controle do processo de criação e destruição do campesinato” (FERNANDES, 2008d, p. 01), sendo assim, a reforma agrária emerge a partir de necessidades territoriais visualizadas por homens e mulheres que compreendem a terra como um recurso natural. Pois,

> O território do agronegócio se fundamenta na integração corporativa dos produtores liderada pelas empresas, que reconfiguram o espaço em função da lógica produtiva. Ao passo que as empresas se unem para defender seus interesses junto ao Estado, inserindo seus interesses no orçamento público, elas realizam um uso competitivo e, ao mesmo tempo, integrado, do território implantando infraestruturas e engendrando estratégias de ampliação do controle do mercado. O estabelecimento deste complexo produtivo no espaço tendência ao que Milton Santos (2004) chama de monofuncionalidade do uso da terra e das infraestruturas de transportes, negando a possibilidade de uso plural do espaço (CAVALCANTE; FERNANDES, 2008, p. 23).

Segundo Fernandes (2013, p. 179), a reforma agrária que oportuniza a territorialização de inúmeras famílias em assentamentos gera processos de conflitualidade e, sobretudo, desenvolvimento local, de modo igual “[...] a agricultura capitalista, na nova denominação de agronegócio, se territorializa, expropriando o campesinato, promovendo conflito e desenvolvimento”. Nesta perspectiva, permeia no imaginário social concepções antagônicas, as quais criminalizam a luta de acesso a terra promovida e articulada pelos membros do MST e caracterizam o avanço e fortalecimento do agronegócio como ações fundamentais, as quais asseguram o desenvolvimento do país, porém “[...] ambos produzem conflitualidades e desenvolvimento” (FERNANDES, 2013, p. 180).

Nesse movimento dialético, da mesma forma que o capital visa promover a destruição do campesinato, ampliando o espaço de produção e redefinindo as relações sociais no território sob uma ótica lucrativa, “[...] a formação do campesinato

acontece, em parte, por meio da subalternidade dirigida pela lógica da reprodução ampliada das contradições do capitalismo [...]" (FERNANDES, 2013, p. 180). Deste modo, ao compreender os processos de exclusão social, desapropriação, uso excessivo de agrotóxicos, avanços tecnológicos que minimizam a necessidade de empregar a classe trabalhadora assalariada, o campesinato[3] se organiza com uma finalidade política, para lutar pela criação e recriação do seu território, por meio de reivindicações de acesso a terra. Assim, as ocupações caracterizam-se como umas das principais ações de resistência contra o capital realizada pelo MST.

No entanto, para que a reforma agrária produza um efeito positivo no espaço rural, faz-se necessário, além da distribuição fundiária, o estado intervir com Políticas Públicas "[...] de apoio aos assentados, como a criação de infraestrutura e de serviços, créditos para a produção, assistência técnica, dentre outros mecanismos" (AVILA; LEITE, 2007, p. 19), pois, tais ações são fundamentais para que a Reforma Agrária seja a consolidação de justiça social, bem como assegure a soberania alimentar do país, pois não basta apenas distribuir lotes de terras é imprescindível garantir o desenvolvimento das dimensões territoriais dos assentamentos, acompanhando-os no percurso inicial com políticas públicas, para possibilitar que as famílias consigam produzir e conduzir suas vidas no território conquistado.

Tendo como base o exposto, Fontoura (2014) destaca que desde o processo colonizatório articulado pelos portugueses no Brasil, no panorama da delimitação do espaço físico do campo e das bases econômicas do Estado, em meio aos latifúndios, sob ordenamento das classes ricas, tem-se uma forte exclusão dos sujeitos não proprietários ou daqueles que vivem apenas do seu labor. Sobre este assunto, entende-se que essa condição de subalternidade dos despossuídos da terra e das riquezas materiais, ainda subsiste nas primeiras décadas do século XXI, onde uma das consequências é a exclusão dos trabalhadores camponeses - dos sem terras, os quais buscam sustentar suas unidades familiares, através da produção de alimentos e cultivo sustentável da terra.

---

[3] Tendo em vista o percurso teórico construído ao longo deste trabalho, é importante explicar que o termo campesinato se refere as famílias que residem no espaço rural constituindo o território camponês, a partir de ações de enfrentamento de acesso a terra, com também no que tange a estruturação do assentamento. Neste texto, o termo campesinato, organização enquanto classe social, pois os camponeses produzem uma teia de relações socioespaciais, tendo a terra e seus recursos naturais, como fonte de vida e reprodução social. Assim, esta forma de organização no contexto das práticas sociais, constrói o campesinato, tendo em vista a historicidade efetivada na criação e recriação do território, como também os processos de conflitualidade para o seu desenvolvimento.

Face ao exposto, muitas famílias foram desterritorializadas em virtude da implantação de hidrelétricas e do avanço do capitalismo no espaço rural e, até mesmo trabalhadores urbanos sem acesso ao emprego formal decidiram motivados por suas necessidades adentrar no conjunto das forças de resistência produzidas pelos Sem Terras contra a condição de miséria imposta pela conjuntura da economia nacional, que os tornavam cada vez mais pobres. Assim, homens e mulheres organizados, passaram a montar ações de enfrentamento em favor da reforma agrária, com o objetivo de terem acesso a um pedaço de campo, a fim de reconstruírem suas vidas com dignidade.

Logo, este grupo de pessoas contraditam os nichos de grandes concentrações de terras improdutivos e aquelas sobre poder de mando de uma pequena parcela da sociedade, para tanto organizaram-se a partir das suas experiências e demandas para constituir o MST e "[...] participar da produção de sua identidade social, cultural e política" (CALDART, 2004, p. 24). Neste sentido, Appiah (2016) sinaliza que a construção de identidades coletivas subsidia comunidades no processo de busca por metas e sonhos de vida. Desta forma,

> Usamos identidades para construir nossa vida, nós a construímos como homens e como mulheres, como ganenses e como brasileiros, como cristãos e como judeus, nos a construímos como filósofos e como filhas. As identidades são um recurso essencial nesse processo (APPIAH, 2016, p. 23).

Então, no contexto social é necessário compreender que a construção da identidade de um sujeito não é apenas um processo individual e solitário, visto que sofremos constantes influências do mundo que nos cerca. Por conseguinte, as instituições, tais como: escola, igreja, empresas e as próprias leis "[...] também moldam" (APPIAH, 2016, p. 23) nossa forma de ser/agir perante as práticas cotidianas, do mesmo modo que o sistema capitalista, muitas vezes, avilta nossa criticidade e liberdade ao nos transformar (classe trabalhadora) em retroalimento do capital.

Em vista disso, os integrantes do MST articularam-se visando a uma construção identitária e estratégica para a obtenção de um lote, tendo como base a problematização social, bem como o entendimento relativo aos elementos que fundam a luta pela Reforma Agrária e sua conexão sincrônica referente às adversidades sociais, pois existe um sistema e uma classe social que controla o processo econômico e político "[...] que cria os pobres e os impede de ter uma vida digna"

(CALDART, 2004, p. 144). Consequentemente, não basta conquistar a terra para viver, se as condições de existência permanecerem as mesmas, como por exemplo: o camponês continuar analfabeto, as crianças e adolescentes continuarem sem acesso à saúde e educação pública de qualidade. Então, foi necessário vincular o processo reivindicatório delineado pelo movimento junto às discussões sobre as necessidades que originam uma vida com qualidade à população do nosso país.

Brandão (1986, p. 15) afirma que o sujeito individual que reside dentro de nós "[...] é uma lenta construção da sociedade" por meio de processos que envolvem o ato de ensinar e aprender, como também ações reflexivas inerentes às "[...] relações socializadoras [...]" que se estabelecem através de padrões culturais e/ou comportamentais vinculadas às práticas imperativas de poder que emergem no contexto dos diferentes coletivos sociais. Em decorrência disso, observa-se que as experiências sociais constituem o ser social e sua forma de entender os antagonismos presentes no espaço que vivemos. Deste modo, cada agente social "[...] transformado em pessoa é ele mesmo, uma expressão individualizada da estrutura de símbolos do mundo social onde vive" (BRANDÃO, 1986, p. 15).

Consequentemente, a concretização das relações sociais que origina a formação da "[...] identidade de categorias de pessoas tomadas como sujeitos de grupos ideológicos" (BRANDÃO, 1986, p. 40) constituídos por uma classe social que sugere um plano de vida voltado para o futuro, oportuniza a consolidação de focos de resistência. Destarte, o MST, em sua formação buscou proporcionar espaços-tempos de dialogicidade crítica para que seus membros entendessem o mundo social que condiciona as experiências individuais de cada ator.

Em vista deste processo, Caldart (2004) enfatiza que o MST simboliza um exemplo de luta que acontece na esfera social contra o capital, pois desde sua origem ele busca ações que garantam direitos e cidadania a homens e mulheres, porém para uma parcela da sociedade, especialmente no atual cenário político e social brasileiro, onde a extrema-direita assume a presidência do país no início de 2019, este movimento passa a ser estranhado e marginalizado, pois:

> O movimento incomoda não somente porque traz ao cenário político a questão da reforma agrária, que é um problema secular no Brasil, a impressão é que seu próprio jeito é o que incomoda mais: suas ações, mas principalmente, os personagens que faz entrar em cena, e os valores que esses personagens encarnam e expressam em suas ações, sua postura e sua identidade, que podem, aos poucos, espalhar-se e construir outros sujeitos sustentar outras lutas (CALDART, 2004, p. 27).

Logo, estas contradições próprias do modelo de produção capitalista, opera na intensidade de seus processos sociais, de perfil político-econômico, retira milhares de pessoas do mundo do trabalho, multiplicando os cinturões de miséria e fragilidades dos sujeitos sociais desempregados e desassistidos pelo poder público. Nessa ordem, observa-se a significativa atuação dos movimentos sociais, em suas pluralidades, sobre o assunto Souza (2007, p. 38) destaca:

> São entendidos como forças sociais e correntes de opiniões e proposições sobre/para o conjunto social que atuando, nos mais diferentes âmbitos das problemáticas humanas, geram processos de transformação social de sua ação que incide sobre a mentalidade e as práticas cotidianas. Este tipo de ação não tem como característica a mobilização permanente. Pode ocorrer de maneira relativamente pontual, mas com certa duração para gerar posicionamentos sociais sobre a incidência de sua pratica.

No que concerne ao MST, entende-se que as forças produzidas pelos seus integrantes, nos enfrentamentos pelo acesso a terra, nos mostram a importância da luta pela obtenção de um espaço digno para viver e superação da desigualdade social, enquanto um fomento à igualdade social. Por conseguinte, no decurso da reconstrução dos mapas das propriedades rurais no Brasil, muitas sob o poder dos grandes latifundiários, ainda com significativa hegemonia na posse das propriedades agrícolas. Portanto, as ações coletivas realizadas pelo MST referente ao enfrentamento e à reestruturação agrária, também estão vinculados à prioridade de conservar a vitalidade da produção de alimentos, com vistas a preservação ambiental.

Conforme a Secretaria Nacional do MST, os laços identitários deste movimento, vinculam-se a pautas reivindicatórias fragmentadas/isoladas, as quais emergiram aos poucos nos entornos dos latifúndios, que circundavam no país. A exemplo disso, tem-se as ocupações de duas importantes fazendas, na década de 1970: Macalli e Brilhante, ambas localizadas no Rio Grande do Sul; como também as terras da fazenda Burro-Branco em Santa Catarina e Primavera no estado paulista. Após, o MST articulou uma forte ocupação em Encruzilhada Natalina, em Ronda Alta/RS.

Essas ações constituídas pelo movimento no Brasil colaboraram para dar visibilidade às pautas reivindicatórias da luta do Sem Terra contra o latifúndio. Acerca deste assunto, a Secretaria Nacional do MST enfatiza que o movimento não assume uma data determinada referente à cronologia de sua fundação, no entanto, consolidam-se enquanto organização e grupo de luta através de espaços-tempo dialógicos constituídos por reuniões e encontros, os quais se configuram como

experiências fundantes de sua trajetória. Embora o MST não apresente uma data específica sobre sua formação, tem-se como evento inaugural de seus sentidos: O *I Encontro Nacional dos Sem Terras,* realizado Cascavel, entre 20 e 22 de janeiro de 1984, reunindo:

> [...] 80 trabalhadores rurais que ajudavam a organizar ocupações de terra em 12 estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima, além de representantes da Abra (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do Cimi (Conselho Indigenista Missionário) e da Pastoral Operária de São Paulo (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2009ª, s./p.).

Neste encontro, homens e mulheres problematizaram os sentidos e objetivos das ocupações coletivas, como uma ação de suma importância na esfera das táticas a serem empregadas pelos membros, para efetivar a reorganização do espaço agrário brasileiro. Em vista disso, no decorrer de 1985, o MST estruturou o *I Congresso Nacional*, na cidade de Curitiba/PR, isto em conformidade com os dados fornecidos pela Secretaria Nacional do MST.

Neste contexto, a seguinte composição frasal obteve ênfase no evento: “Ocupação é a única solução”. Do mesmo modo, nesta fase aconteceu a aprovação do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), no panorama do governo de José Sarney. Este projeto governamental apresentava como diretriz para implementar o Estatuto da Terra e efetivar a Reforma Agrária, distribuindo lotes para 1,4 milhões de famílias até o término de sua gestão. Porém, este objetivo não se cumpriu, uma vez que apenas cerca de 90 mil famílias tiveram acesso a terra, totalizando somente 6% das intenções do PNRA.

Morigi (2003, p. 55) expõe, em uma primeira instância, que o movimento definiu como prioridade de suas lutas a reforma agrária no país, exaltando o lema: “[...] terra para quem nela trabalha”. Nas tecituras frasais correspondentes a 1988 – 1995, uma das frases que delinearam as práticas estratégicas realizadas pelos membros do MST foi: “ocupar, resistir e produzir”, tendo como compreensão a importância de ocupar a terra, resistir à coação de cunho social, militar e político, como também produzir mantimentos e ervas respeitando à natureza.

Portanto, tendo como base o lema exposto acima, verifica-se que os Sem Terras apresentam como finalidade extinguir do processo de plantio os defensivos agrícolas, constituindo espaços-tempos discursivos direcionados à produção

sustentável. Desta forma, é necessário enfatizar que produzir, nesta perspectiva, também se encontra interligado às questões de cunho educacional, na tentativa de consolidar uma educação de qualidade para as demandas das famílias que compõem o movimento.

Desde 1995 até este período, o movimento destaca o lema voltado à: “Reforma Agrária, uma luta de todos”. Segundo Reis (2005), este campo semântico foi tecido no *III Congresso Nacional do MST*, no qual a intenção era superar os paradigmas de ação que afastam o campo e a cidade, unificando trabalhadores rurais e trabalhadores urbanos. No evento se produziu uma análise crítica acerca da necessidade de intensificar as atividades inerentes à Reforma Agrária, políticas públicas de subsídio financeiro, como também dialogar sobre a importância do trabalho organizado a partir de cooperativas.

Em relação ao movimento citado, Fernandes (2008d, p. 02) aponta que o termo “camponês” passou a ser utilizado pelos seus membros a partir da década de 90 por meio de processos interacionais, como também em documentos emitidos pelo próprio movimento, então “[...] se a expressão camponês era estranha na época de sua fundação, hoje é comum em acampamentos e assentamentos, em reuniões e outros espaços e territórios onde o Movimento se manifesta”. Por conseguinte, compreende-se que o termo “camponês” também subsidiou o fortalecimento desses sujeitos no que concerne à identidade constituída no delineamento da luta territorial, pois “[...] um movimento camponês não existe sem os territórios do campesinato” (FERNANDES, 2008d, p. 02), lutar pela terra, é lutar pelo território camponês, onde homens e mulheres articulam a existência a partir da relação direta com a terra.

> Por essa razão, o MST vai disputar territórios com seu principal oponente: o agronegócio. Essa disputa é uma das principais marcas da questão agrária desde o passado até a atualidade e foi ampliada e intensificada pela modernização e mundialização da produção agrícola. Contraditoriamente, esta nova realidade liberta a reforma agrária da simples compreensão distribucionista e amplia seu conteúdo para uma luta ampla, multidimensional e complexa (FERNANDES, 2008d, p. 03).

Seguindo a linha de raciocínio de Fernandes (2008d), compreende-se que a resistência efetivada pelo MST contra as imposições do capital, não representa apenas uma luta pelo acesso a um pedaço de chão, ela caracteriza-se pela sua amplitude, com vistas a desenvolver todas as dimensões do território camponês, ou seja, no processo de criação dos assentamentos, seus protagonistas necessitam

reivindicar por elementos fundamentais para a condução existencial, como construção de estradas para mobilidade, linhas de transportes (escolares e para o perímetro urbano), saúde, segurança, apoio técnico e políticas públicas voltadas à produção.

Reis (2008) ainda destaca sobre as ocupações coletivas efetivadas pelos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, enfatizando que o movimento utilizou esta ação como estratégia para atingir sua meta de acesso a terra. Deste modo, as “ocupações coletivas”, estruturadas nas proximidades das rodovias ou ainda em propriedades, cuja terra não correspondia a sua função de produtividade de víveres. Esta conduta também tem a intenção de construir visibilidade social na tentativa de sensibilizar o Poder Público, a sociedade sobre a necessidade da Reforma Agrária e reivindicar por ações de cunho governamental, que garantam o acesso a terra, a valorização do território camponês e a permanência das famílias assentadas no campo.

Neste sentido, Pieri (2009, p. 30) expõe que,

> O MST é um movimento social que tem suas bases ideológicas direcionadas para um modelo de sociedade igualitária e justa, onde todos os indivíduos que dela fazem parte tenham assegurado seus direitos, bem como, igualdade de oportunidades. Atualmente, o MST é um movimento social conhecido e reconhecido internacionalmente, não só pela causa da sua luta, mas pela organização, elemento fundamental para a sustentação e continuidade do Movimento.

Nesta acepção, o MST é organizado a partir de uma composição social, constituídas por unidades dirigentes dispostas no interior dos acampamentos, configuradas pelos setores de: disciplina, direitos humanos, saúde, planejamento, produção, educação, cultura, segurança, secretariado, financeiro e núcleo de base, as quais tornam possível as ações do movimento no decurso de suas lutas. Conforme Pieri (2009), o setor que conduz a educação articulava as práticas educativas nos acampamentos de forma crítica primando pela participação de todos, assim as experiências dos acampados integravam a base do fazer pedagógico do Sem Terras, em baixo da textura das lonas pretas e do chão batido.

Logo, as práticas de ensino nas Escolas Itinerantes concediam importância aos fatos produzidos no dia-a-dia delineados pelas aspirações dos infantes e jovens, que habitavam as barracas ao redor das estradas e próximo as terras passíveis de Reforma Agrária, em luta com suas famílias e educadores, na sua maioria expropriados de uma vida digna.

4.1 A LUTA DELINEADA PELO MST PARA CONSOLIDAR A PROPOSTA DA ESCOLA ITINERANTE

Durante as lutas protagonizadas pelo MST, em meio aos questionamentos críticos realizados no campo da resistência própria das demandas pelo acesso a terra, tem-se a preocupação com a educação e a vida em sociedade, haja vista que nos diálogos construídos nos acampamentos, refletia-se sobre as equidistâncias das disciplinas e programas escolares em relação às práticas sociais de cunho econômico, políticos e cultural. Isto, frente ao entendimento de que os saberes escolares não devem ser ministrados dentro da perspectiva da memorização, singularmente pensada, por etapas mecânicas do ato de aprender, isentas da reflexão e autonomia. Sendo necessária para o movimento a construção de um ensino interligado, com as dimensões plurais, vivenciadas em sociedade (FONTOURA, 2014).

Camini (2009) destaca que, em meados do século XIX, emergiram inúmeras problematizações ancoradas nas bases teóricas marxistas, as quais estavam relacionadas à perspectiva de tecer novas formas de ensinar e aprender no contexto escolar, tendo em vista as condições para as classes populares proverem sua inclusão no mercado de trabalho, cuja realidade enseja outros olhares nos fazeres pedagógicos. Isto, considerando-se os novos direcionamentos e desafios inerentes ao ensino em consonância com as lógicas que articulam as relações de trabalho no mundo contemporâneo.

Dado que, conforme a autora, os currículos que perfilam na maioria das instituições educacionais primam pelo ensino dos saberes erigidos pelas elites culturais e economicamente privilegiadas, com ênfase nos objetivos das comunidades capitalistas. Atitude, que fomenta as diferenças históricas entre pobres e ricos sociais e, por sua vez, emudece as comunidades desfavorecidas, sem acesso à formação profissional em todos os seus níveis de ensino. Logo:

> [...] é necessário que a escola assuma o seu papel no processo de (re)leitura das experiências das comunidades que atende a partir do reconhecimento das diferenças no processo de formação dos educandos. Fato, que enseja a constituição de novos espaços-tempos no ato de ensinar e aprender, no qual os educandos: os filhos das classes trabalhadores possam usufruir de uma aprendizagem que lhes permita o acesso ao Ensino Fundamental e Médio, bem como a qualificação profissional nas escolas técnicas e no ensino superior. Em vista disso, pode-se destacar que a escola que queremos deve

> interagir com as diversas culturas vivenciadas pela comunidade escolar. Igualmente, faz-se necessário que repouse seu olhar para a cultura e o saber popular, cujas ações pedagógicas demandam refletir sobre as desigualdades sociais, bem como acerca do papel das forças dominantes e suas respectivas influências no universo pedagógico em sala de aula (FONTOURA, 2014, p. 37).

Para Camini (2009, p. 90), quando temos "[...] uma escola divorciada da vida", não encontramos e, tampouco, pode ser produzida as bases epistemológicas que alicerceiam as ações necessárias a erradicação da discriminação e intolerância social, que por sua vez, ainda é invisível quando ocorre a fragmentação dos conhecimentos escolares, cujos ensinamentos se fazem destituídos dos sentidos colocados pelas diferenças de classe.

Portanto, vale salientar, em contrapartida ao modelo de ensino conteudista, que o MST procurou, no decorrer de suas reivindicações pela terra, construir um projeto de educação que alcançasse as necessidades populares de seu coletivo. Neste sentido, buscou-se criar um ensino pedagógico distinto do tradicional, a fim de formar as crianças, adolescentes e adultos acampados, com vistas à valorização do campo, como um território capaz de dar sentido à existência em comunidade, o que requer um processo de: "[...] reencontro com os saberes e as experiências sociais dos sujeitos envolvidos, ao atuar de forma comprometida com a realidade da vida que flui no universo das atividades norteadoras do cotidiano no campo" (FONTOURA, 2014, p. 39).

Desta maneira, Camini (2009) sinaliza que nos primeiros anos da década de 1970, a partir da retomada das ações de resistência ao latifúndio, emergem múltiplos interesses e dificuldades concernentes ao delineamento do ensino dos acampados, pois as famílias eram submetidas a longas jornadas de tempo vivenciadas nos acampamentos do MST. Mediante tais circunstâncias, o processo educacional desta comunidade era cessado, em virtude da ausência de instituições escolares perto dos acampamentos. Isto, devido às levantadas dos acampamentos, para outros lugares, favoráveis à luta e obtenção de terra.

Em relação ao acampamento territorializado em Encruzilhada Natalina, educadores e participantes do MST entenderam a relevância de elaborar ações pedagógicas, junto às crianças acampadas que, naquelas circunstâncias tangenciadas pela resistência, encontravam-se fora da escola, assim uma parte da comunidade elaborou um projeto educativo, que os tornou educadores populares.

Sendo que muitos deles já tinham vivência educacionais na “[...] catequese, na sala de aula, ou simplesmente gostavam de lidar com as crianças” (CAMINI, 2009, p. 104). Para Fontoura (2014, p. 39) “[...] um dos objetivos destes educadores com a realização das dinâmicas era manter as crianças distantes dos perigos das rodovias, além de discutir e refletir o porquê eles encontravam-se acampados junto aos seus pais”.

Camini (2009, p. 104) menciona que os membros do acampamento de Encruzilhada Natalina, no mês de março/1982 realizaram uma ocupação:

> O passo da Entrada, local previsto para seu assentamento. No grupo havia 180 crianças em idade escolar, das quais 112 para ingressar na primeira série. Isso preocupava os pais delas, pois novamente os filhos estavam impedidos de entrar na escola oficial. Após muitas idas e vindas para reuniões e reivindicações, já em maio, a Secretaria de Educação autorizou a construção da escola e, imediatamente, duas professoras, Maria Salete Campigatto e Lúcia Webber, iniciaram as aulas. Porém, a legalização da escola só se completou bem mais tarde, em abril de 1984, daí já no assentamento Nova Ronda Alta, que surgiu seis meses antes. Sendo assim, a “primeira escola de acampamento” passou a ser legalmente a primeira escola do assentamento Nova Ronda Alta. Foi a primeira conquista de escola acampamento/assentamento no Brasil (CAMINI, 2009, p. 104).

Com efeito, percebeu-se que, de forma inicial, a reivindicação voltada ao acesso educativo das crianças acampadas foi introduzida pelos integrantes do MST que possuíam filhos em idade escolar. Logo, todos os sujeitos acampados começaram a partilhar esta preocupação, entendendo a indispensabilidade de construir um projeto educacional para as crianças realizarem a escolarização no contexto do acampamento. Desta forma, a luta pela escola foi se delineando ao lado do enfrentamento pela Reforma Agrária.

Então, Camini (2009) enfatiza que o movimento vivenciou um outro momento significativo relacionado à educação. Pois, com a concretização do acampamento na fazenda Annoni, no ano de 1985, existia em torno de “[...] mil crianças entre os adultos” (CAMINI, 2009, p. 105). Tal circunstância provocou inúmeras problematizações entre os acampados sobre as necessidades de cunho escolar, visto que era fundamental articular uma solução para resolver esta dificuldade experienciada pelas famílias

> Durante as reuniões elaboradas nos acampamentos para discutir sobre a inserção das crianças no cenário escolar, houve muitas discordâncias, já que alguns membros do movimento acreditavam que uma escola poderia limitar o processo de movimentação e mobilização dos sujeitos engajados com a pauta pela Reforma Agrária, ao deixar as famílias amarradas em determinado lugar ou acampamento. A partir deste antagonismo, por meio do diálogo, as famílias perceberam que a escola ideal para integrar suas reivindicações deveria ser organizada de forma Itinerante, ou seja, constituída por uma

> estrutura adequada para acompanhar as movimentações dos acampamentos do MST (FONTOURA, 2014, p. 40).

Naquele momento, o acampamento da Annoni tinha “[...] 650 crianças de sete a catorze anos” (CAMINI, 2009, p. 106). Em decorrência dessa situação emergiram inúmeras preocupações e cobranças direcionadas ao núcleo dirigente do MST. Portanto, foi imprescindível constituir espaços dialógicos junto à Prefeitura Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de concretizar a implantação de uma unidade de ensino, porém tais processos discursivos não resultaram na materialização de uma escola. Desta forma,

> O segundo passo foi recorrer à rede estadual, com o apoio da professora Julieta Balestro, que visitava o acampamento, o que favoreceu a audiência entre um grupo do acampamento e o secretário da educação da época, Francisco de Paula Vieira da Cunha. Este, por surpreso com o elevado número de crianças ausentes da rede escolar, prontificou-se a solucionar o problema. Chegando em março do ano seguinte (1986) e vendo que a promessa ainda não se transformara em realidade, a comunidade acampada se pôs a construir um barracão de lona preta para iniciar as aulas. Após alguns meses, “[...] veio a então notícia da aprovação, da escola pelo Estado. O prédio seria construído em seguida” [...] (CAMINI, 2009, p. 106).

Tendo em vista os fatos enunciados acima, compreende-se que o processo educacional delineado no contexto dos acampamentos, iniciou-se frente a uma realidade fática de proporcionar aos *Sem Terrinhas* acesso à educação institucionalizada, tendo como princípio um projeto pedagógico diferenciado. Em vista dessa concepção que visa romper com as estruturas tradicionais de ensino e aprendizagem, De David e Fontoura (2006, p. 104) enfatizam que a escola apropriada para o MST: “[...] considera a cotidianidade dos sujeitos que vivem e trabalham no meio rural, a fim de evitar a influência da educação urbana, que não contempla as expectativas educacionais e sociais das classes populares”.

Vale sinalizar que os acampamentos se constituíam a partir da articulação de homens e mulheres provenientes de diferentes municípios, fato que denota a pluralidade cultural e étnica. Deste modo, “[...] as relações tecidas neste ambiente foram atravessadas por concepções de mundo diferenciadas; muitos acampados tinham pouca escolaridade, outros, ainda não eram sequer alfabetizados” (FONTOURA, 2014, p. 41). Essas peculiaridades subsidiaram as aspirações que conduziram as famílias acampadas para as lutas de cunho educacional, com vistas

às problematizações de metodologias que superassem os impasses sociais experienciados na condução da vida debaixo das barracas de lona.

Por conseguinte, presumia-se que as unidades de ensino inseridas no cenário dos acampamentos e dos assentamentos deveriam impregnar suas ações pedagógicas a partir das experiências tecidas nos espaços-tempo de enfrentamento para a obtenção de um lote, oportunizando aos estudantes e sua comunidade escolar a superação do silêncio, colocando-os na posição de protagonistas do processo de construção do conhecimento e autoconhecimento, a partir de abordagens críticas dos conteúdos escolares junto às reflexões acerca da sociedade e suas deformações.

Neste sentido, Caldart (2004) evidencia a relevância de perceber a importância da atuação do MST no que tange à criação de sua proposta pedagógica, posto que a Escola Itinerante passou a fazer parte da historicidade delineada pelo movimento. No entanto, a elaboração deste projeto caracterizou-se por meio de intensos momentos de conflitualidades, estudos, reflexões coletivas e conquistas. Assim, esta trajetória de luta inicia-se a partir de articulações organizadas pelas famílias, que se encontravam preocupadas com a escolarização de suas crianças e adolescentes, então

> [...] as primeiras a se mobilizar foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do movimento, aos poucos as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola (CALDART, 2004, p. 224).

Em seguida, através da compreensão referente à necessidade de uma escola no/do acampamento, todos os sujeitos engajados na luta pela terra, organizaram-se por meio de reuniões, cujo objetivo residia em refletir questões teóricos, para produzirem de forma consistente o projeto pedagógico da Escola Itinerante do MST, a qual se materializou com a criação do setor de educação. Com efeito, o movimento assumiu uma importante incumbência, uma vez que a escola passou a integrar o cotidiano da luta pelo acesso a terra e seu espaço era utilizado pelos sujeitos em resistência, como um território para reflexões sobre a sociedade e construção crítica do conhecimento.

Caldart (2004), ainda destaca que a existência da Escola Itinerante no cenário dos acampamentos apresentou-se como uma importante vitória, porque vários integrantes do MST não vivenciaram ou completaram as etapas inerentes à Educação Básica. Então, uma parcela de sua militância obtinha poucas vivências relacionadas

ao ensino institucionalizado e “[...] uma experiência pessoal de escola que não desejam para seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação e exclusão” (CALDART, 2004, p. 227).

> O processo de consolidação da escola que acompanharia a luta pela terra foi tecido pelo imaginário/desejo das famílias, junto à necessidade de se construir uma escola que possibilitasse aos *Sem Terrinhas* compreender a realidade do mundo no qual constituíam suas experiências. Assim, em meio a um panorama de contradições e desigualdades, era fundamental ensinar aos educandos a lutar por uma vida digna no campo. Neste sentido, tanto a escola, quanto o MST, deveriam ter um caráter político voltado à ruptura com a neutralidade, discutir de forma reflexiva as ações governamentais e a falta de políticas públicas para melhorar a vida dos sujeitos envolvidos com a terra, bem como reclamar a morosidade das negociações para efetivar a Reforma Agrária no Brasil (FONTOURA, 2014, p. 42).

Tendo como base o exposto, Caldart (2004), aponta que não existia uma receita como exemplo para a construção da proposta pedagógica de uma escola *diferente*, almejada pelas famílias do movimento. Frente a isto, a educação popular e libertadora constituiu-se como as principais proposições nos espaços-tempos discursivos no contexto dos acampamentos, assim, os militantes iam definindo o que seria uma *escola diferente,* cujos temas geradores possibilitariam reflexões acerca da realidade e profundas análises da conjuntura social.

> Desta forma, acreditava-se que o processo metodológico adequado para a alfabetização dos estudantes naquele contexto deveria começar com o estudo das palavras correspondentes aos objetos que denotavam a realidade na qual eles estavam inseridos, como por exemplo: terra, enxada, bandeira, luta, latifúndio, marcha, protesto, acampamento, assentamento e campo. Assim, junto ao processo de ler e escrever, as crianças e adolescentes poderiam construir uma visão crítica, por meio da problematização das palavras que fazem parte do seu mundo (FONTOURA, 2014, p. 43).

Nesta perspectiva, Freire (1987) sinaliza que a educação libertadora visa interpretar e valorizar os sentidos que compõem a trama na realidade dos sujeitos sociais, tendo em vista as experiências delineadas pela classe trabalhadora, na tentativa de elaborar estratégias metodológicas que possibilitem a autonomia reflexiva dos estudantes. Desta forma, é fundamental que o fazer pedagógico oportunize, inicialmente, a leitura do mundo – do universo de relações dos estudantes, para (re)significar as vivências do aprendiz no cenário educativo, despertando a curiosidade epistemológica, ou seja, o *querer conhecer no educando.*

Portanto, quando as vivências cotidianas da comunidade são interpretadas no contexto da escola, os estudantes vivenciam espaços-tempos dialógicos em que as

reflexões subsidiam a emancipação do pensar, como também se possibilita encontrar os fundamentos necessários para as tomadas de decisões inerente à reconstrução do mundo lido. À vista disso, as leituras coletivas da realidade desafiam os discentes a enxergarem o território que estão inseridos de forma substancial, subsidiando-os no processo de reflexão sobre os antagonismos sociais e seus sonhos de vida.

No que concerne ao MST, Camini (2009, p. 110) sinaliza:

> Como podemos perceber, o setor de educação do MST nasceu dentro da ocupação da Fazenda Annoni, quando a necessidade exigiu a organização de uma equipe que respondesse pelos problemas relacionados com a educação e a escola do acampamento. Progressivamente, essa primeira equipe foi se ampliando, chegando a outros assentamentos da região até formar o setor de educação do movimento. Podemos dizer que as primeiras ocupações e decisões tomadas nas duas ocupações (Natalino e Annoni) demarcaram a passagem e ampliação do setor de educação para outros estados.

Sobre este assunto, faz-se fundamental mencionar que no ano de 1996[4], as unidades educativas dos espaços de enfrentamento coletivo do MST (acampamentos) ainda não tinham sido oficialmente legalizadas pelo poder público responsável, fato que representava o descaso dos governantes frente à existência fática da luta pela Reforma Agrária no Rio Grande do Sul. Visto que com o crescimento dos espaços de reivindicações organizados pelo MST existia uma grande necessidade no que consiste às demandas educativas direcionadas aos jovens em idade escolar, os quais residiam junto às suas famílias em áreas de disputa territorial.

Camini (2009) ainda destaca que, até este período, as articulações de cunho governamental do Estado do Rio Grande do Sul apresentavam-se limitadas à implantação de algumas instituições de ensino nos territórios conquistados pela luta delineada pelo MST. Contudo, a organização de escolas dentro dos assentamentos ocorreu tendo como base em intensos processos reivindicatórios das famílias assentadas frente às instâncias representativas da educação nos âmbitos municipais.

Por conseguinte, em 19 de novembro de 1996, o projeto que apresentava a Escola Itinerante foi posto em votação, através de uma reunião plenária do Conselho Estadual de Educação. Este fato consolidou-se como uma representação histórica para o movimento, pois no momento em que os integrantes do MST observaram que

---

[4] Da página 96 a 100 representa a tessitura textual produzida nas reflexões inerentes à minha dissertação de mestrado (FONTOURA, 2014). A partir de espaços-tempos dialógicos observou-se juntamente com a orientadora dessa pesquisa a importância de apresentar novamente a historicidade da Escola Itinerante, visto que ela foi extinta e representou um marco para a Educação do Campo.

o cenário entre os conselheiros sobre a aprovação da proposta transbordava de incertezas, os *Sem Terrinhas* protagonizaram essa tomada de decisão, ao adentrarem em cena na luta pela garantia do direito deles à educação de qualidade *no* e *do* acampamento. Desta forma,

> O setor de educação do MST e a direção dos acampamentos mobilizaram um grupo de 70 crianças e adolescentes, pais e educadores dos acampamentos de Palmeirão, em Julho de Castilho, e Santo Antônio das Missões, onde havia escola funcionando para irem a Porto Alegre e participar do momento da votação (CAMINI, 2009, p. 119).

Em vista disso, tanto as crianças e adolescentes, como também os sujeitos que integravam a luta constituída MST, no momento da audiência, possuíam em suas mãos faixas e cartazes, cujos conteúdos e frases enalteciam o direito de acesso à educação para os Sem Terrinhas no contexto da luta pela Reforma Agrária. Por conseguinte, estes protestos articulados pelo Setor de Educação do MST teve o protagonismo do movimento dos *Sem Terrinhas*, fato que concretizou a aprovação da proposta pedagógica da Escola Itinerante, "[...] sob o parecer n° 1313, com base no artigo 64 da Lei Federal nº 5.692/71" (CAMINI, 2009, p. 120).

A respeito da estruturação da Escola itinerante, salienta-se que ela foi ligada à uma escola base, na qual tinha como finalidade a organização burocrática institucional, tendo em vista os registros da evolução dos estudantes que se encontravam inseridos nas Escolas Itinerantes. Desta forma, esta unidade educativa (escola base) envolvia-se com as matrículas, históricos escolares, do mesmo modo que observava e apoiava o trabalho pedagógico desenvolvido dentro dos acampamentos (CAMINI, 2009).

Neste sentido, Weide (2009) destaca que, inicialmente, a proposta da Escola Itinerante foi implantada no acampamento de Palmeirão/RS e, gradativamente este projeto de cunho educacional foi concretizado em todo o Estado do Rio Grande do Sul, ao oportunizar escolarização do 1ª a 5ª série (Ensino Fundamental) às crianças e adolescentes que residiam nos acampamentos do MST.

Segundo Bahniuk e Camini (2012, p. 331),

> Escola Itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso à terra, articulando-a ao projeto de transformação social. Denominam-se Itinerantes porque acompanham a luta pela Reforma Agrária, assegurando a escolarização dos trabalhadores do campo. Desta forma a escola itinerante, em seus objetivos

> gerais, não se diferencia das demais escolas do MST; o que altera são as circunstâncias em que ela está inserida: em um acampamento, que, em geral, tende a ser um espaço no qual a luta de classe é mais evidente.

Desta forma, entende-se que as Escolas Itinerantes foram organizadas com o objetivo de atender um contexto educacional caracterizado como fundamental. Em razão de que, a partir da existência de uma unidade escolar dentro dos acampamentos, os sujeitos em luta, conseguiram vivenciar a escolarização. Nessa perspectiva, a Escola Itinerante,

> Visava desenvolver um ensino de qualidade, criando condições e situações desafiadoras para que o educando fosse construtor de sua identidade e de seu conhecimento. O processo era construído visando à interação do aluno com o seu meio, através de experiências concretas, numa reflexão-ação sobre a realidade. A proposta permitia espaço para a vivência de um processo de socialização onde se respeitasse à liberdade de opinião e diálogo com elementos fundamentais para a participação de cada acampado envolvido no processo (WEIDE, 2009, p. 14).

Deste modo, observou-se que as ações educativas da Escola Itinerante consolidaram-se tendo em vista a realidade das crianças e adolescentes acampados. Sobre o assunto, Freire (1994, p. 28) menciona que "[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela", ou seja, faz-se necessário interligar o contexto de mundo dos educandos na elaboração e execução das aulas.

É, importante ainda sinalizar, que, a Escola Itinerante posta no cenário dos acampamentos do MST foi sistematizada pelo setor de educação do movimento. Fogaça (2006) enfatiza que, ao ser definido pelo grupo a necessidade de uma nova educação, inicia-se concomitantemente o processo de construção e planejamento da unidade de ensino, assim os educadores passam a refletir sobre as características do novo espaço geográfico da ocupação, a estrutura física da escola, o que pode ser aproveitado da anterior e o que seria necessário para a organização da nova.

Diferentemente das escolas convencionais, que são organizadas a partir da seriação, nas quais os alunos devem construir conhecimento estabelecidos nos currículos escolares em um tempo determinado, as Itinerantes são organizadas a partir de etapas para desenvolver a potencialidade dos educandos, de acordo com as suas necessidades e levando em consideração o ritmo de ensino e aprendizagem de cada um no processo de construção do conhecimento.

Em relação à 1ª etapa, às dinâmicas pedagógicas apresentavam como objetivo principal inserir no cotidiano escolar do estudante o processo de alfabetização. Criando estratégias metodológicas para que ele compreenda a lógica do sistema de representação da língua escrita e dos números, buscando sempre partir de um tema gerador para instigar a aprendizagem crítica. Em relação à 2° etapa,

> [...] busca-se aprimorar a alfabetização e inicia-se a introdução de estudos relacionados com a vida no campo, tais como: as estações propícias ao plantio e à colheita, tendo como pano de fundo as técnicas para a produção de alimentos que se estendem no decorrer de todo o processo educativo; na terceira etapa trabalha-se mais intensamente as noções matemáticas, o domínio da escrita passando pela compreensão de textos; na quarta etapa ampliam-se os estudos na área da matemática e do português dentro dos temas geradores. Tendo-se em vista a cognição das estruturas lógico-matemáticas e as produções textuais que são intensificadas na quinta etapa juntamente com a introdução das noções de geografia, à história e às ciências, que encerram as atividades do Escola Itinerante (DE DAVID; FONTOURA, 2006, p. 112).

Em vista disso, os autores mencionam que, além da preocupação com a organização do trabalho educativo, visando aproximar os conteúdos da realidade do educando, de forma a contribuir para que os temas estudados sejam problematizados a partir do diálogo, e realmente compreendidos pelos estudantes e não memorizados e decorados. Sobretudo, a Escola Itinerante também se preocupava em constituir espaços-tempos de formação continuada para seus educadores e educadoras, buscando, assim, oferecer uma educação de qualidade para os sujeitos envolvidos.

Este sistema de ensino, que acompanha o itinerário dos acampamentos do MST, não segue as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), referente aos 200 dias letivos, entretanto busca construir espaços de aprendizagem durante todos os dias do ano, levando em consideração o tempo de aprendizagem de cada estudante.

É necessário salientar, segundo Bahniuk e Camini (2012), que os educadores os quais atuavam na educação infantil e anos iniciais eram geralmente integrantes do próprio movimento e, na grande maioria das vezes, residiam nos acampamentos. Já os que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio eram profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, esta buscava estratégias específicas de seleção dos professores para trabalhar nas escolas dos acampamentos ou assentamentos.

De acordo com Fogaça (2006), muitos docentes do MST realizaram o curso normal de magistério, na Escola Josué de Castro, localizada no município de Veranopólis/RS. Outros, já possuíam "[...] curso superior em educação ou estavam cursando pedagogia em cursos conveniados entre Via Campesina/Brasil e Universidades públicas e privadas" (FOGAÇA, 2006, p. 55).

O autor também enfatiza que, na grande maioria das vezes, a Escola Itinerante não possuiu todos os recursos pedagógicos, o que por vezes demonstra o descaso da Secretaria de educação, com a escola localizada no espaço rural e no acampamento do MST. No entanto, isso nunca representou a impossibilidade de se ministrar as aulas por parte dos educadores. Sendo assim, mediante à falta de materiais didáticos, o fazer pedagógico constituía-se a partir dos elementos disponíveis na natureza, e no trato que as crianças e adolescentes iam estabelecendo com eles. Neste sentido, não foram poucas as vezes que a terra se tornou o quadro-verde, e os gravetos e pedaços de árvores o giz, na falta dos objetos pedagógicos, esses elementos ajudaram a alfabetizar inúmeras crianças, adolescentes e adultos.

Em relação à Escola Itinerante, Heidrich e Rego (2006, p. 86) ainda destacam:

> A Escola Itinerante, dentro do acampamento, é um de seus núcleos de atividade. Apresenta duas importantes funcionalidades: educar e contribuir para a coesão comunitária. Enquadra-se numa realidade de refletir a condição de seus membros participantes: ocupar espaços ocupados/sem ocupação – e itinerar, que consiste numa condição da estratégia adotada, implicando frequentes deslocamentos face aos embates e conflitos enfrentados. Ambas as ações constituem racionalidades objetivas pela finalidade da conquista da terra, por meio da inclusão social.

Nesta acepção, entende-se que a luta pelo acesso a terra caracteriza-se como uma luta legítima para a inclusão social de trabalhadores e trabalhadoras rurais ou sujeitos que se encontravam desempregados nos centros urbanos. Pessoas que por um motivo ou outro acabaram sendo marginalizadas no contexto das práticas sociais. E, o meio estratégico para conquistar uma condição digna de viver e a transformação social foi a partir das ocupações coletivas junto à luta pelo acesso à educação.

Portanto, em vista do exposto, compreende-se na proposta educacional do MST, e por meio da organização do trabalho pedagógico efetivado pelos seus educadores, a Itinerante, além de oportunizar conhecimento de conteúdos básicos, trabalha com a formação do próprio sujeito militante, para que este identifique a

importância da construção de uma identidade coletiva, para a interpretação crítica e ativa da sua relação com as desigualdades sociais instituídas pelo modelo capitalista.

Dalmagro (2011) aponta que, com o crescimento do capitalismo, as atividades de trabalho tornaram-se mecânicas e para as classes trabalhadoras, na grande maioria das vezes, resta os trabalhos braçais e manuais que, a cada momento, diminuem o espaço de reflexão sobre o mundo e as condições dignas de viver nele. E, em consonância a este sistema, encontram-se as escolas convencionais, as quais buscam produzir o conhecimento, por meio da fragmentação e memorização mecânica dos conteúdos, não oportunizando, assim, o processo de emancipação das classes de trabalhadores, pois os conhecimentos no cenário escolar não são construídos de forma dialética e reflexiva, mas sim decorados.

Em contrapartida, as experiências educacionais vivenciadas pelos trabalhadores do MST buscam formar o militante na sua totalidade: “[...] cognitiva, afetivas, artísticas, corporal, social, ética” (DALMAGRO, 2011, p. 62), portanto, a escola parte dos conhecimentos inerentes às experiências do educando com o mundo e busca transformá-las em um conhecimento crítico e científico, superando, desta forma, os padrões burgueses e excludentes.

Por fim, é ainda importante destacar que as Escolas Itinerantes possuíam muitas falhas, tanto no que diz respeito aos educadores, quanto à estrutura, sobre esta implica a falta de subsídio, a invisibilidade que a unidade tinha aos olhares dos governantes. Porém, referente ao corpo docente, aqueles que não eram licenciados e estavam exercendo a docência buscaram inserir-se no contexto institucionalizado, para responder às demandas educacionais dos estudantes.

4.2 ANTAGONISMOS E DESAFIOS DA REFORMA AGRÁRIA NO CENÁRIO ATUAL

Como já exposto anteriormente neste capítulo, homens e mulheres compreendendo seus direitos enquanto cidadãos e a terra como um bem natural protagonizaram, nas últimas décadas do século XX, espaços-tempos de luta, na tentativa de reivindicar pela distribuição justa das propriedades rurais do nosso país e reorganizá-las, construindo uma nova geografia no campo brasileiro, por meio da territorialização de assentamentos que emergem no seio do latifúndio, ao tornar a terra improdutiva e, por vezes, árida e infértil. Por conseguinte, este movimento em

suas ações proporcionou a construção da pequena agricultura como meio de sobrevivência familiar e comércio solidário de víveres, inclusive no setor da agroecologia.

De acordo com Mattei (2018), o delineamento de luta realizado pelo MST pressionou o Estado, fazendo-o observar que inúmeros sujeitos estavam desamparados sem políticas públicas e ações governamentais, fato que ocasionou a criação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) no início de 1999. Assim, "[...] tendo o MDA como um canal institucional foram abertas diversas possibilidades de criação e implantação de políticas destinadas ao fortalecimento do sistema familiar de produção, de apoio aos assentados rurais" (MATTEI, 2018, p. 294), então se buscou atender e construir medidas para atender às necessidades das diferentes populações do campo, as quais se encontravam historicamente invisibilizadas "[...] excluídos das relações entre sociedade e Estado".

Logo, o MDA na condição de órgão do Estado na era do Governo Lula e Dilma (entre os períodos de 2003 a 2015) assume um papel fundamental referente às classes populares, ao realizar medidas de inclusão social, uma vez que "[...] foi protagonista de grandes ações em prol da melhoria da distribuição da terra e da renda, do enfrentamento das desigualdades, da fome, da pobreza e da redução das desigualdades sociais e regionais do país" (MATTEI, 2018, p. 294), pois objetivava estratégias que oportunizassem o fortalecimento dos povos do campo e da agricultura familiar, "[...] assim o meio rural passou a ser concebido também como um espaço de justiça social, além de ser um local de produção agropecuária e de preservação de um modo de vida" (MATTEI, 2018, p. 296).

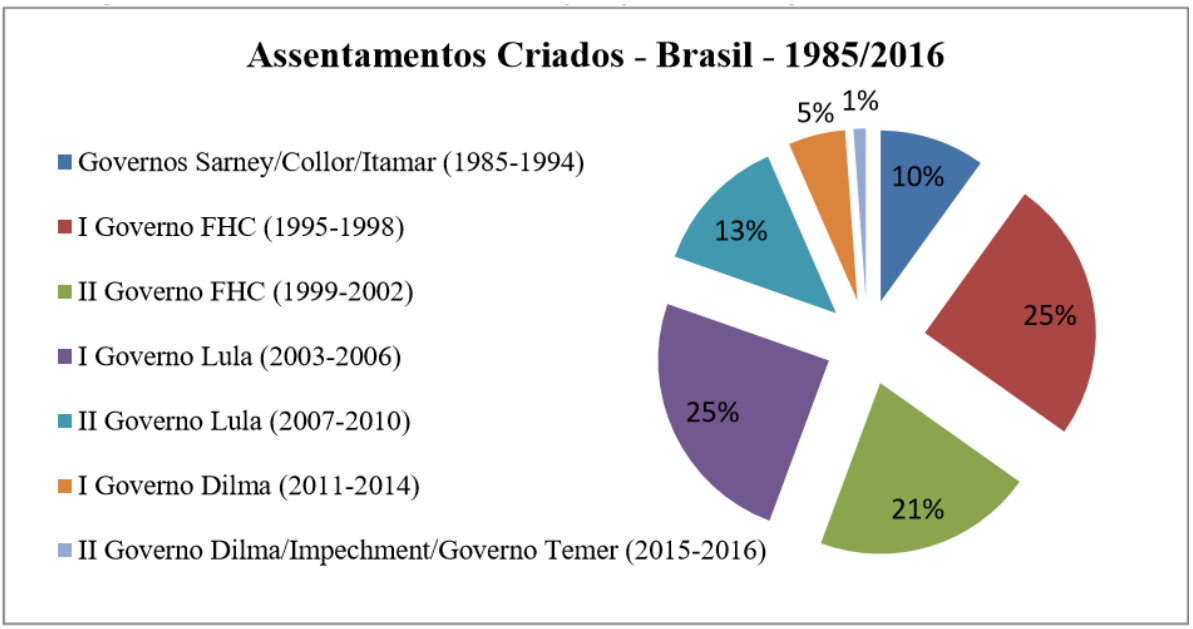
Desta maneira, todas as ações do MDA estavam direcionadas às políticas agrárias, voltadas à agricultura e ao desenvolvimento do espaço rural, como também atendia as demandas inerentes à Reforma Agrária e realizava medidas para auxiliar as necessidades do campesinato. No entanto, este ministério foi extinto logo após o procedimento, o qual resultou no impeachment da Presidenta, eleita democraticamente nas eleições de 2014, Dilma Rousseff.

De acordo com o autor mencionado acima, pode-se observar que no período entre 2003 e 2014 (era do Partido dos Trabalhadores – PT), o espaço rural ganha visibilidade nas ações governamentais, ao incentivar o aumento da produtividade no país, mas, principalmente, pelo fato de buscar medidas para promover a cidadania e acesso às políticas públicas para àqueles(as) que, até então, não estavam sendo

contemplados em programas e medidas sociais do Estado, como por exemplo: indígenas, comunidades quilombolas, nativos de florestas, pescadores artesanais, ribeirinhos e camponeses, assim esses sujeitos são inseridos nas pautas de prioridades para o desenvolvimento da área rural do país. Neste processo, também residia a preocupação de não deixar o capitalismo enfraquecer os costumes e saberes históricos impregnados no território dessas comunidades.

Vale destacar que no Governo Lula foi concebido o Plano Nacional de Reforma Agrária, em que os objetivos se centravam na reorganização agrária por meio da democratização de acesso a terra, na tentativa de efetivar os princípios de justiça social, ao facilitar a territorialização do MST em meio ao latifúndio para o desenvolvimento sustentável do espaço rural. Assim, entre 2003 e 2010, percebe-se um número significativo de novos assentamentos como se pode averiguar no gráfico (Figura 8), porém tais dados ainda não superam a quantidade de assentamentos criados no governo FHC.

Figura 8 – Gráfico referente aos assentamentos criados por períodos de governo – 1985/2016



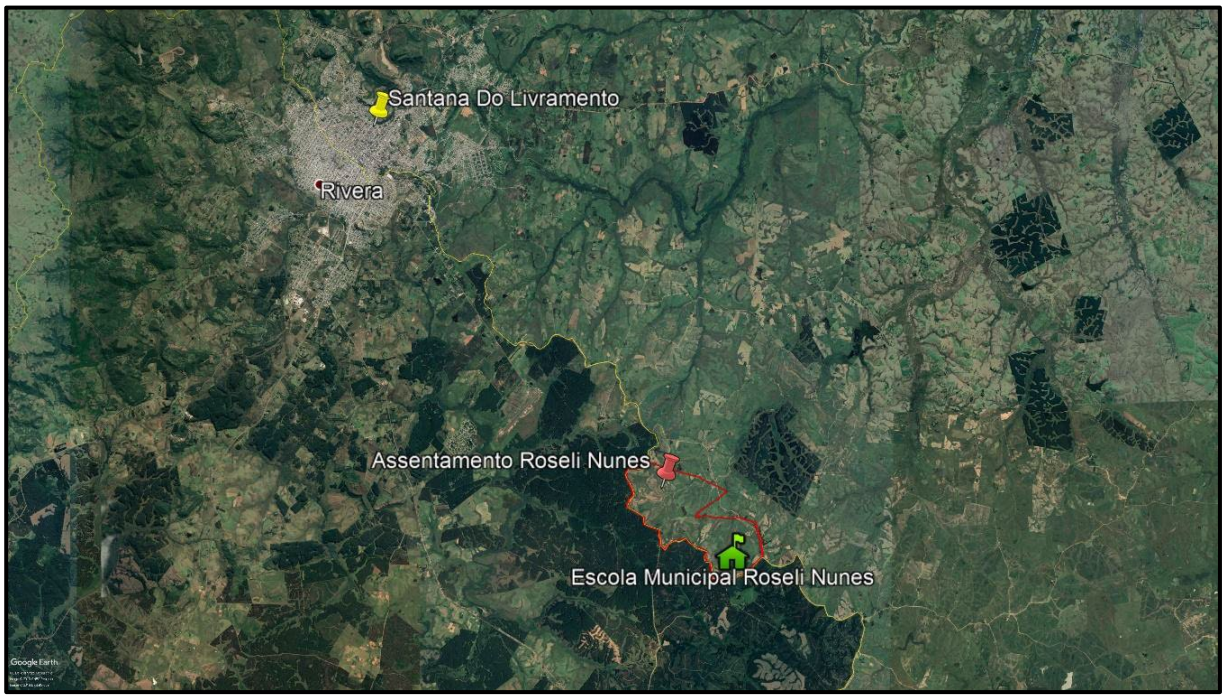
Fonte: Alentejano (2018).

Desta forma, Alentejano (2018) destaca que o período de grande mobilização social com a maior criação de assentamentos corresponde aos governos do Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula entre os períodos de 1995 a 2006, tais conquistas se

realizaram por meio de ocupações de terra e construção de assentamentos rurais, como pode ser verificado no gráfico (Figura 8), o qual mostra os assentamentos que emergiram entre 1985 até 2016 na linha de sucessória entre os governos. Assim, percebe-se que a Reforma Agrária foi acentuada apenas em 1995, porém vivencia um abandono a partir de 2011 na gestão do governo Dilma como se pode perceber na Figura 8.

Medeiros, Monteblanco e Robl (2012) destacam que a organização dos assentamentos rurais em áreas de latifúndio simboliza a luta pela territorialização camponesa, momento em que inúmeras famílias voltam a direcionar suas vidas a partir do trabalho com a terra, na produção diversificada de alimentos. Então, é necessário destacar que o território camponês que compõe a área de estudo desta proposta de pesquisa emergiu no ano 2002, período correspondente ao segundo mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, com o nome de Assentamento Roseli Nunes e abrigando 62 famílias em 1 742 ha, no segundo distrito de Ipamorati em Santana do Livramento/RS (Figura 9).

Figura 9 – Imagem do Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Google Earth Pro – 28/12/2018.

Consoante Alentejano (2018, p. 316), este fato não significa que o governo FHC apresentava mais compromisso com a reestruturação agrária do país em relação às ações administrativas efetivadas na era PT, mas as condições de existência junto à

> [...] conjuntura econômica e política dos anos de 1990, com a crise social e econômica desencadeada com a adoção das políticas neoliberais, criou condições favoráveis para a multiplicação das ocupações de terra, devido aos elevados patamares de pobreza.

Além disso, tem-se a diminuição dos valores dos imóveis no campo, como também muitos proprietários abandonaram seus hectares em vista de endividamentos bancários. Desta forma, pode-se averiguar que:

> Já nos anos 2000, ao contrário, o que temos é uma conjuntura social e econômica marcada pelo crescimento dos empregos, ainda que precários e de baixa remuneração e elevação do preço das terras em função do aumento do preço das commodities no mercado internacional (Delgado, 2010). Não se pode ainda deixar de mencionar os efeitos das políticas sociais, como o Bolsa Família, o aumento do salário mínimo e a expansão do crédito para as famílias de baixa renda, o que ampliou o acesso dessas a bens de consumo. Tudo isso contribuiu ao mesmo tempo para a desmobilização da luta pela terra e para a desaceleração das desapropriações de terra no país (ALENTEJANO, 2018, p. 317).

Em vista do exposto, o autor alerta para o crescente abandono da Reforma Agrária no país, pois nos últimos anos se construiu menos assentamentos e, consequentemente, menos famílias tiveram acesso a terra, esta ocorrência mostra o fortalecimento da Bancada Ruralista no Congresso, a qual não apresenta interesses nos avanços referentes ao processo de desapropriação de terra para fins de Reforma Agrária. Então,

> Com isso, fortaleceu-se um movimento que já vinha se delineando desde o início do governo Dilma, sob intensa pressão dos grupos que capitaneariam o golpe um ano mais tarde, em que as ações relacionadas à política de reforma agrária foram praticamente paralisadas. No ano de 2015 nenhuma terra foi desapropriada no Brasil e em 2016 apenas 21 imóveis foram desapropriados, somando minguados 35.089 hectares. Em compensação, após a consumação do golpe e sob nova orientação política do governo, foram entregues ao longo de 2017 um total de 123.553 títulos de terra a assentados, sendo 26.523 Títulos de Domínio e 97.030 Contratos de Concessão de Uso (Fonte: www.incra.gov.br – acessado em 05.02.2018) (ALENTEJANO, 2018, p. 311).

Tal ocorrência se comprova com a Lei nº 13.645/17 (BRASIL, 2017) a qual está relacionada ao processo de regulamentação fundiária rural, afetando de maneira direta os assentamentos federais. Até então, as famílias assentadas recebiam o

Contrato de Concessão de Uso, que se caracteriza como uma ação provisória e, posteriormente, os assentados ganhavam a Concessão de Direito Real de Uso. Desta forma, as famílias contempladas com a Reforma Agrária obtinham o direito ao lote e seus descendentes também poderiam usufruir do mesmo, porém as terras continuavam sendo da União.

Desta forma, o Contrato de Concessão de Uso (CCU), além de oportunizar ao sujeito beneficiado o uso da terra em caráter provisório, ele também possibilitava acesso aos programas de créditos oferecidos pelo Incra, bem como a outros programas de fortalecimento à agricultura familiar e camponesa. Sendo assim, desde a constituição do MST, o movimento defende que a terra continue sob posse do poder público, ficando cuidada na linha sucessória de gerações "[...] sob o controle das famílias assentadas, não sendo possível sua comercialização, o que significa que a terra se mantém como bem público sob usufruto dos camponeses e não como mercadoria disponível no mercado de terras" (ALENTEJANO, 2018, p. 331).

Logo, com o Título de Domínio (TD), o imóvel rural é transferido de forma definitiva às famílias, as quais conquistaram seus lotes por meio da Reforma Agrária, como prevê a Lei nº 8.629/93 que, após averiguado o cumprimento das disposições inerentes ao Contrato de Concessão de Uso e verificando, inclusive, as condições de produtividade no lote, o assentado pagará este título por meio de parcelas anuais ao longo dos anos, aponta Alentejano (2018).

No entanto, o MST rejeita tal imposição, até mesmo porque quando as famílias receberem o Título de Domínio pagando ao governo pelas terras conquistadas por meio de muita luta e resistência, esses lotes poderão voltar ao mercado, sendo possível a comercialização (venda das terras), pois com tal procedimento essas propriedades deixam de obter um caráter público e passam à condição de propriedade privada.

Macedo (2018) enfatiza outro aspecto importante sobre a Reforma Agrária, que mostra o desinteresse por parte do governo sobre as ações de desapropriações de terras. Trata-se da alteração do artigo 2 da Lei nº 13.260/16, proposta no ano de 2018 pelo Deputado Jerônimo Goergen do Partido Progressista Brasileiro (PP-RS), o qual apresentou um projeto cujo objetivo reside em identificar os movimentos sociais, principalmente, o MST e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), como organização terrorista. Assim, as ações de resistência e as estratégias de ocupação de terras se tornariam um crime. Além disso, na apresentação do projeto ao

Congresso, o parlamentar ainda ressaltou a necessidade de “colocar limites” nas práticas efetuadas pelos movimentos de acesso a terra. Então, este representante busca redefinir as ações que se caracterizam como ato terrorista, com vistas à aplicabilidade de penas mais acentuadas, chegando de 12 a 30 anos de cadeia.

4.3 A VIDA NA LONA PRETA: OCUPAÇÕES COLETIVAS E OS NOVOS DIRECIONAMENTOS ORGANIZATIVOS DO MST EM TEMPOS DE RESISTÊNCIA E FRAGILIZAÇÃO DE DIREITOS

Tendo em vista o conteúdo exposto no capítulo anterior, é de suma importância ressaltar que, no Brasil, atualmente, emerge no imaginário social um discurso impregnado de violência e repressão contra o MST, uma vez que as suas ações e direcionamentos não estão em consonância com os interesses do atual governo, com matizes consubstanciadas por ações extremistas, direcionadas aos interesses do capital e, portanto, da classe patronal, que por ora apresenta processos dialógicos e práticas que visam enfraquecer os projetos de amparo às classes populares, tal delineamento poderá acentuar – ainda mais – as margens de pobreza no país.

A partir da compreensão de que nosso país vivencia uma gestão, cujos interesses inerentes ao campo brasileiro residem na intensificação do agronegócio e no fortalecimento do sistema de produção capitalista, como também na contenção dos movimentos reivindicatórios, em particular aqueles agregados à luta pela terra. Nesse sentido, a Coordenação Nacional do MST (2019) destaca que seus partícipes continuarão constituindo práticas de enfrentamento ao governo, contra a Reforma da Previdência e aniquilação dos direitos sociais: “Seguimos na luta e a serviço do povo, de ter casa, terra, alimentação e direitos. Ninguém vai ser torturado com vontade de lutar! Com as bandeiras nas ruas, ninguém pode nos calar!” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2019, s./p.).

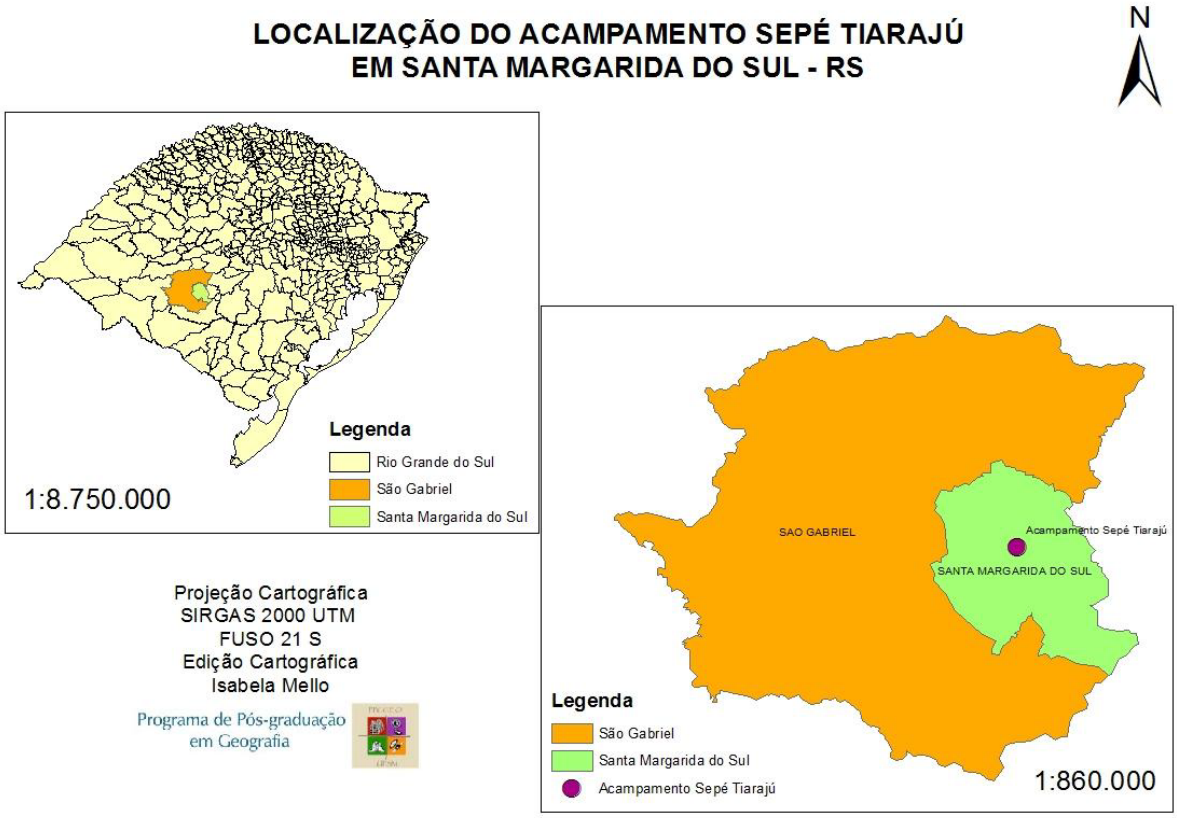
Tendo em vista que essas diretrizes institucionais buscam promover o enfraquecimento do Projeto de Reforma Agrária, a pesquisadora verificou a importância de trazer neste texto os trabalhos de campo realizados durante o percurso de delimitação/definição do objeto de estudo para o desenvolvimento da proposta de tese de doutorado. Desta forma, mesmo com uma forte repressão aos Movimentos sociais em contradição às estruturas constituídas pelas relações poder engendradas pelo capital, ainda existem sujeitos que revestem seu espírito de criticidade,

esperança e solidariedade coletiva, acreditando, sobretudo, na possibilidade de justiça social e acesso a terra para quem deseja viver e nela plantar.

Com isso, homens, mulheres e jovens buscam forças para se articularem junto a outros sujeitos, na tentativa de manterem e levantarem novos acampamentos, enquanto fonte de resistência, a qual sinaliza a luta, o desejo pela terra e a necessidade de Reforma Agrária no Brasil, em tempos de retrocesso de direitos e cidadania. Logo, esses sujeitos coletivos, ao viverem embaixo da lona preta, com cozinha compartilhada, expostos ao calor do verão e a rigorosos períodos de chuva no inverno e, ainda, sem Escola Itinerante para seus filhos, resistem formando acampamentos na microrregião da Campanha Central, para dialogar com a população sobre as condições de desigualdade e desemprego e pressionar o governo para execução de políticas sociais de inclusão às classes populares.

Tendo como base o exposto, obtive o entendimento da importância de acentuar que a pesquisadora, durante a disciplina de Educação e Movimentos Sociais oferecida pelo PPGGEO da UFSM e organizada pela professora Dra. Ane Carine Meurer, realizou junto aos demais discentes que frequentaram a mesma, um trabalho de campo no Acampamento Sepé Tiaraju no segundo semestre de 2017. Igualmente, neste momento, compreendeu-se que no dia treze de abril de dois mil e dezessete, inúmeras famílias se organizaram para estruturar um acampamento no município de Santa Margarida do Sul, na fronteira oeste do nosso estado. Assim, o lugar territorializado pelos integrantes do MST localiza-se à beira da rodovia BR – 209, entre os quilômetros 403 e 404, ficando cinco quilômetros do perímetro urbano do município (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2017), vide Figura 10.

Figura 10 – Mapa de localização do acampamento Sepé Tiarajú



Fonte: Contida na imagem.

No transcurso desta disciplina, realizamos reflexões teóricas e empíricas, na tentativa de problematizar a importância de observarmos os enfrentamentos delineados pelo MST na busca por um lote, devido ao fato de caracterizar-se como uma “[...] luta por um determinado tipo de território: o território campesino” (FERNANDES, 2008b, p. 274). Desta forma, o MST, tendo como base sua historicidade e o próprio antagonismo e instabilidade política vivenciada pelo nosso país na atual conjuntura, busca superar a fragilidade vivenciada a partir de ações governamentais, que objetivam enfraquecer as estratégias de ocupação, como por exemplo: o fechamento da Escola do Itinerante no RS.

Por conseguinte, é necessário relembrar que, após alguns anos de funcionamento, em fevereiro de 2009, na gestão da ex-governadora do Estado do Rio Grande do Sul, Ieda Crusius, as Escolas Itinerantes foram fechadas por uma decisão do Ministério Público, após a realização de um acordo do judiciário com o Governo do Estado. Nessa ocasião, foi encerrado o convênio existente entre o MST e o Governo

Estadual, que consolidava a contratação dos professores itinerantes. Essa determinação judicial custou o fechamento de oito Escolas instituídas nos acampamentos do MST no Estado do RS, bem como a desterritorialização educacional dos educandos/educandas que estudavam e estavam inseridos no contexto de luta pela Reforma Agrária.

Deste modo, as crianças e adolescentes que integram a luta pela Reforma Agrária junto a suas famílias vivenciaram um processo de desterritorialização educacional ao serem encaminhadas, após o fechamento da Escola Itinerante, às Escolas Municipais e Estaduais, cuja localização encontra-se deslocada dos espaços-tempos experimentados na luta por um pedaço de terra, pois foram encaminhados às instituições de ensino distantes de suas residências ou até mesmo para a cidade.

A ocorrência deste fato desconsidera de forma agressiva o processo pedagógico delineado pelo movimento, além disso, é fundamental sinalizar que, por consequência do fechamento das Escolas Itinerantes do MST, se constituíram – na conjuntura da luta pela Reforma Agrária – situações adversas, as quais acarretaram uma desmobilização, fragilizando o movimento, em virtude de que muitas famílias deixaram os acampamentos para prover o acesso de seus filhos à escola.

Em face do exposto, o MST, por meio de ocupações como esta (Acampamento Sepé Tiaraju) busca (re)existir, sob novas formas pensar/articular os acampamentos. Desta maneira, em relação ao sistema de organicidade do MST, suas bases sofreram algumas reestruturações no que concernem às unidades dirigentes do acampamento que, no tempo presente, caracterizam-se pelos seguintes setores: Direitos Humanos; Infraestrutura; Saúde; Secretariado; Alimentação; Produção; Juventude; Cultura; e no lugar do setor de educação surgiu a Ciranda, a qual desenvolve atividades com as crianças acampadas. Além disso, foi o setor financeiro que passou a desempenhar funções essenciais para a manutenção do espaço, ao administrar o fundo de reserva para os acampados. Isto, tendo em vista a solução dos problemas que emergem cotidianamente na vida do coletivo.

Neste acampamento, existem 132 pessoas cadastradas de acordo com a coordenação do núcleo de base, às quais se dividem em acampados internos, deste modo residem de forma permanente no local. Enquanto os acampados externos retornam ao espaço reivindicatório apenas aos finais de semana para manterem seus vínculos com o MST. Contudo, foi sinalizado que, em relação aos integrantes que não coabitam de forma integral o acampamento, cabe aos mesmos contribuírem com um

valor diário de dois reais, somando por semana 14 reais e por mês aproximadamente 56 reais. Este fato garante a estabilidade financeira do grupo, uma vez que não está ocorrendo repasse de verbas do Governo Federal para prover a alimentação destes sujeitos em luta.

Durante o trabalho de campo realizado, foram experienciadas intensas interlocuções discursivas, cujos atravessamentos das falas dos militantes apresentavam-se impregnadas de esperança e de força para conquistar a justiça social, por meio do projeto de Reforma Agrária e, principalmente, pela necessidade de se (re)pensar uma sociedade mais humana e igualitária. Neste sentido, os participantes do movimento sinalizaram que estão reavaliando as ações estratégicas de resistência, pois no lugar de cercas eles substituem por flores e, nos momentos onde bloqueiam as rodovias, executam essa prática por apenas alguns minutos para não prejudicar a mobilidade dos demais cidadãos.

No que se refere às questões estruturais, este espaço itinerante é composto de várias barracas de lona para abrigar as famílias e uma cozinha coletiva onde são preparadas as refeições do grupo. Ainda existe a presença de uma pequena horta (Figura 11), no entanto, eles destacaram que não possuem os materiais necessários para efetivar as atividades de plantio, as quais seriam fundamentais para subsidiar a dieta alimentar do grupo.

Figura 11 – Mosaico referente ao trabalho de campo realizado no segundo semestre do ano de 2017 na disciplina de Educação e Movimentos Sociais do PPGGEO/UFSM

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, um dos acampados fez uma importante reflexão sobre o movimento: *"- MST mudou e precisa mudar, pois a sociedade mudou. O MST precisa mostrar esse novo lado para a sociedade, infelizmente a mídia não ajuda a mostrar essa realidade"*. Assim, foram enfatizados os inúmeros preconceitos vivenciados pelos militantes em vista das ações de resistência delineadas pelo MST nas décadas de 90 e 2000, por conseguinte, averiguou-se que existe no cenário do acampamento um (re)pensar no que concerne às tomadas de decisões sobre as práticas reivindicatórias.

Neste sentido, vale ainda enfatizar que os enfrentamentos realizados pelos integrantes do movimento emergem por meio de processos de conflitualidades entre modos de desenvolvimento no cenário agrário do país em que disputam territórios, sendo eles: modelo capitalista de produção – *o agronegócio* e a produção camponesa. Haja vista que ambos constituem uma paisagem territorial distinta e são organizados a partir de relações/interesses sociais também diferentes, como aponta Fernandes

(2008ª, p. 02), pois “[...] o agronegócio organiza seu território para a produção de mercadorias” enquanto os sujeitos da terra encontram no território a possibilidade de promover a sua existência.

Ainda é importante sinalizar que, juntamente com a professora Drª. Ane Carine Meurer, realizou-se um projeto de pesquisa Fipe Sênior no decorrer do ano de 2017 intitulado: “A luta pela reterritorialização da Educação Básica nas áreas de Reforma Agrária na Microrregião da Campanha Central/RS”, neste momento foi realizado um trabalho de campo no acampamento do MST, localizado nas imediações do trevo da BR-293 e da BR-158 (Figura 12), em Santana do Livramento, na Fronteira Oeste, o qual abrigava em torno de 70 famílias.

Figura 12 – Mosaico referente ao trabalho de campo realizado no segundo semestre do ano de 2017 no acampamento do MST em Santana do Livramento/RS

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao estabelecer processos dialógicos com um membro do acampamento que, naquela ocasião, integrava o núcleo de base, percebeu-se muitas dificuldades em prosseguir as ações de resistências, em vista de que nenhuma ocupação estava recebendo recursos governamentais. Desta forma, eles obtinham apoio alimentar dos assentamentos da localidade, fato que possibilita a continuação da luta, que de acordo com as falas do acampado está perdendo força e militantes também.

Foi destacado que o núcleo de base do acampamento estava participando em 2017 de reuniões mensais realizadas no município de Passo Fundo, cuja finalidade concerne em problematizar melhorias estruturais nos assentamentos e acampamentos, além de aprofundar o estudo sobre a terra e formas orgânicas de produção, bem como a necessidade de aplicar esses conhecimentos construídos por meio deste espaço de aprofundamento teórico no próprio acampamento, para facilitar o acesso à alimentação dos acampados, como verduras e legumes.

Verificou-se que o acampamento possui água potável (figura 13) e luz elétrica, assim como uma cozinha comunitária, onde são realizadas todas as refeições em conjunto. Sobre a localização, o militante informou que o MST optou por organizar o acampamento à beira da rodovia como estratégia de conquistarem visibilidade social. Porém, o jornal GaúchaZH informou que, em novembro de 2018, a Justiça Federal determinou a reintegração de posse do local, devido ao fato de o acampamento estar sobre uma propriedade da rodovia federal. Com isso, a justificativa para esta ação reside no que tange ao elevado número de acidentes que ocorrem neste trecho, ocasionando perigo às famílias (DAROIT, 2018).

Figura 13 – Abastecimento de água no acampamento do MST

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

É importante salientar, também, que no decorrer desta pesquisa de doutorado vivenciou-se no cenário social, em termos mundiais, uma pandemia causada pelo Covid-19, a qual intensificou mobilizações do MST. Sendo uma delas “[...] ações de solidariedade” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2020a, s./p.), cuja preocupação foi em oportunizar alimentação à população brasileira por meio de doações (figura 14), desde cestas básicas, até alimentos prontos no formato de marmitas.

Figura 14 – Doações do MST no decurso da pandemia – Covid-19

Fonte: Elaborado pela autora a partir de imagens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2021a).

Tendo em vista a historicidade do movimento, já destacada nos capítulos anteriores, em que se percebe grandes preocupações desses sujeitos no que consiste ao acesso a terra para produzir, trabalhar e desenvolver a existencialidade, como também a soberania alimentar do país, já eram esperadas ações do MST para garantir alimentação à classe popular do nosso país. Desta forma, o MST protagoniza o compartilhamento das suas colheitas junto aos trabalhadores e trabalhadoras "[...] atingidos pela crise alimentar que padece sobre o país" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2021ª, s./p.), a qual se intensifica neste

contexto de pandemia, e fragiliza a garantia dos alimentos essenciais para uma dieta alimentar, na mesa da nossa população.

O MST destaca que, são inúmeras famílias passando dificuldade, aproximadamente "[...] quase 117 milhões sofrendo com insegurança alimentar e 19 milhões enfrentando fome severa" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2021ª, s./p.). Isso, de acordo com os dados apresentados no Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia (COVID-19) no Brasil, este trabalho de cálculo foi realizado no término de 2020, pela "[...] Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan)" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2021ª, s./p.).

Então, o movimento não mediu esforços para minimizar os impactos da pandemia, no que tange à fome, "[...] somente durante o primeiro ano da pandemia, em 2020 – o MST já doou mais de 4 mil toneladas de alimentos e 700 mil marmitas para famílias de trabalhadoras e trabalhadores em situação de vulnerabilidade social" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2021ª, s./p.). Tal fato mostra que, mesmo o movimento sofrendo com a falta ações governamentais voltadas à Reforma agrária, como também incentivos à produção inerente à agricultura familiar, o MST continua protagonizando ações de solidariedade e promovendo manifestações para oportunizar reflexões acercas dos problemas sociais, que se agravam, como a insegurança alimentar e condição de sustento da classe trabalhadora no país.

Ainda, é importante salientar, que no mês de maio de 2021, o MST realizou diversas manifestações, com a intenção de mobilizar a sociedade de forma emergencial, visto que o número de vidas perdidas se intensificara em decorrência da pandemia – Covid 19. Então, de bandeira na mão o grito de luta foi: "Vacina no braço, comida no prato e fora Bolsonaro!", os protestos aconteceram em "[...] 130 locais entre 18 estados brasileiros" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2021b, s./p.). Acerca do assunto o movimento destaca

> Só nesta jornada do 1º de maio, 124 toneladas de alimentos foram doados por trabalhadoras(es) Sem Terra. Além de 1.000 cestas básicas, 2020 marmitas, 300 máscaras, 250 litros de leite, centenas de botijões e "Gás à Preço Justo". Atos simbólicos, lives, mutirões, trabalho voluntário e plantio também fizeram parte das atividades (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2021b, s./p.).

O Rio Grande do Sul, a partir dos sujeitos que integram o MST, e tendo em vista toda a força construída por este coletivo social, tanto nos embates de

enfrentamento pelo acesso a terra e, como também na luta pela continuidade dos assentamentos, observou a necessidade de exigir vacina e a estabilidade alimentar que muitas famílias vivenciaram. Então, no âmbito do Rio Grande do Sul:

> [...] 58 toneladas de alimentos foram doados pelo MST de suas produções. Desse total, 18 toneladas de alimentos foram distribuídos nas periferias e comunidades de Porto Alegre, Pelotas, Cruz Alta e Santana do Livramento. Entre os produtos doados estão arroz orgânico, feijão, mandioca, batata, leite, carne de gado e porco, queijo, azeite, banha, moranga, abóbora, chuchu, moranga tronco, bergamota, laranja, cenoura entre outros. Na capital foram doadas 40 toneladas de alimentos, distribuídos para as famílias cadastradas no Morro da Cruz, Lomba do Pinheiro, Grande Cruzeiro, Alvorada, Farrapos e Ceasa (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2021b, s./p.).

Portanto, pode-se constatar a importância das ações do MST, principalmente, nesta conjuntura atual, em que nos encontramos, ocasionada pelo Covid-19, vírus que fragilizou a economia do país e impossibilitou o desenvolvimento de atividades laborais em determinados períodos, por meio de decretos, permitindo apenas a oferta de atividades essenciais para o comércio. O movimento já doou milhares de toneladas de alimentos (agosto/2021), mostrando a importância da solidariedade humana. As doações foram realizadas em todas as partes do país e, além de oportunizar ajuda alimentar à população mais vulnerável, realizou denúncias inerentes à ausência de ações, de cunho governamental, eficazes para combater a fome, neste contexto problemático, onde uma boa dieta alimentar é essencial para manter as condições favoráveis do sistema imunológico do organismo.

5 OS ANTAGONISMOS E A RESISTÊNCIA NO PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO CAMPONESA NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

O Assentamento Roseli Nunes está localizado no município de Santana do Livramento, no segundo distrito, chamado de Itaquatiá. Este se encontra demarcado com mil cento e dez marcos fronteiriços (figura 15) durante todo o seu entorno, sendo conhecido como fronteira seca, pois não possui divisões através de rios ou pontes. Esta região caracteriza-se pelo cultivo da silvicultura (eucalipto), tanto no território brasileiro, como no uruguaio, pode-se observar que este fato oportunizou às famílias a criação de abelhas para a comercialização do mel, visto que essas florestas proporcionam pasto apícola, elementos essenciais para as mesmas.

Já em outras áreas, de modo geral, percebeu-se a criação da pecuária extensiva e, em algumas propriedades, tem-se a bovinocultura leiteira, como uma alternativa viável de renda, por essa razão a cooperativa CooperForte faz o recolhimento periódico do produto. Sobre esse assunto, visualizou-se conflitos políticos entre os assentados e a prefeitura municipal, pois a situação das estradas é precária, dificultando a circulação dentro do assentamento nos dias de chuvas.

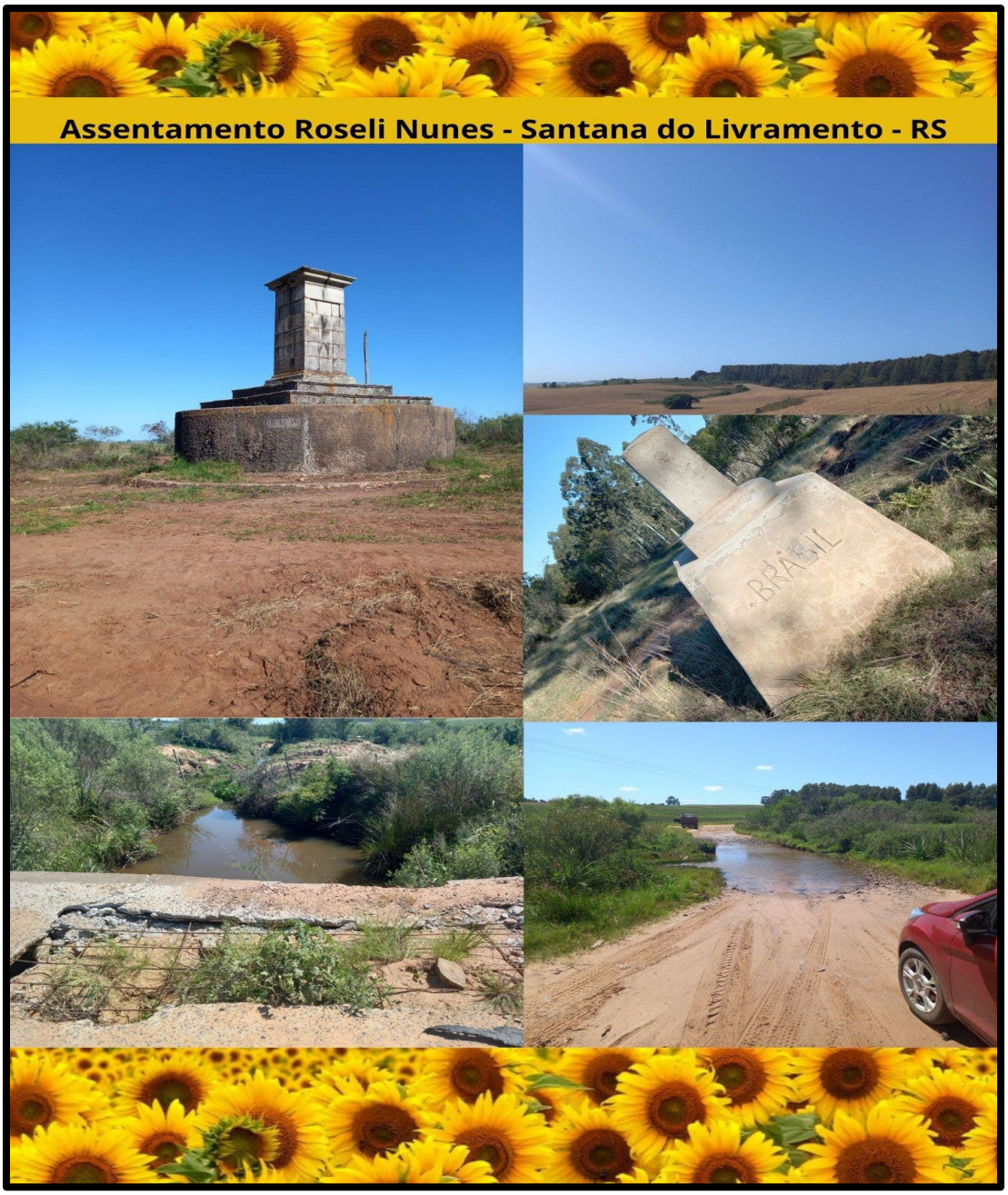
Segundo o MST, no dia vinte e quatro de setembro do presente ano, o movimento realizou uma manifestação na Prefeitura Municipal, reivindicando o direito de uma audiência pública, tendo como tema central o melhoramento das estradas dos assentamentos rurais. Esta articulação camponesa se fez necessária devido às dificuldades vivenciadas pelos caminhões no processo de retirada do leite. Além disso, de acordo com um dirigente estadual do MST, “[...] com o início das escolas presenciais, os ônibus escolares, de linha e carros de pequeno porte enfrentam o mesmo obstáculo” (RAUBER, 2021, s./p.).

Nas pesquisas de campo, todas as famílias destacaram a precariedade das estradas, fato que vem prejudicando de forma significativa o escoamento da produção de modo geral, como também o recebimento de insumos (rações, adubos, fertilizantes), para as criações e cultivos agrícolas lá existentes, o que afeta economicamente o desenvolvimento do território camponês. Desta forma, verificou-se que a precariedade das estradas dos assentamentos rurais é um problema de décadas, no entanto, com a gestão anterior existia mais facilidade de se instituir espaços dialógicos para a resolução de problemas, porém “[...] a administração atual não abre espaço em sua agenda para debater as nossas pautas, e nem propõe

soluções para resolver as dificuldades de deslocamento nos nossos assentamentos" (RAUBER, 2021, s./p.).

Em síntese, ao observar as reivindicações realizadas pelos assentados, ainda deve ser mencionado que a pesquisadora, no desenvolvimento das coletas de dados, também vivenciou momentos de dificuldades, estas somadas ao medo e tensão. Isto, frente à necessidade básica referente ao itinerário posto pelas atividades de campo, as quais exigiam locomoção/movimentação dentro do território camponês citado. Desta maneira, era necessário seguir os estudos no assentamento, porém a realidade se apresentava apenas com duas opções: 1) passar com o automóvel dentro do arroio ou; 2) passar por cima de uma ponte quebrada, prestes a ceder sua estrutura (figura 15). Então, frente a existência fática desse desafio, optou-se por passar em cima da ponte em processo de deterioração.

Figura 15 – Assentamento Roseli Nunes



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em vista disso, entendeu-se o significado de ser/viver camponês, bem como os processos de resistência constituídos pelo campesinato. Eles buscam, além da estruturação organizativa familiar no delineamento das atividades produtivas nos lotes de terra, espaços dialógicos junto ao Poder Público, na tentativa de garantir ações que possibilitem a permanência do sujeito da terra na área rural.

No cenário atual, o direito do camponês de sobreviver no campo com dignidade e acesso às estruturas fundamentais, as quais possibilitam o delineamento dinâmico da reprodução social no espaço agrário, está sendo negado, como por exemplo: o direito de ir e vir e, ainda, realizar os processos de locomoção dentro do território com segurança. A dialeticidade cotidiana, a invisibilidade do território camponês, constituem-se como elementos impulsionadores, para que esses trabalhadores busquem espaços-tempos de conflitualidades no âmbito político para o reconhecimento do seu papel no contexto social.

Por conseguinte, externaliza-se a fragilidade de políticas voltadas ao atendimento das necessidades estruturais dos assentamentos, isto na linha sucessória de governança municipal, visto que a grande maioria das ações se materializam no espaço urbano. Assim, as antíteses apresentadas nos processos dialógicos realizados no decorrer dos quatro anos desta pesquisa, ancoram-se em justificativas direcionadas à amplitude do espaço rural do município de Santana do Livramento/RS, fato que impossibilita a manutenção das estradas pelo poder executivo.

Tendo em vista este contexto, a interpretação dialética se materializa a partir de um projeto de governo, que não valoriza a vida cotidiana das famílias assentadas. Isso significa fornecer uma política de desenvolvimento contra o território camponês, favorecendo o seu desaparecimento. Nesses atravessamentos, tem-se como ação estratégicas a territorialização do agronegócio no território camponês, cujo objetivo não se pauta em reprodução social, historicidade e um cenário de diversidade plural, tanto no âmbito da produção, como da cultura.

Portanto, a manutenção insuficiente dos acessos ao território camponês, também geram obstáculos no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes. Segundo os assentados, no retorno das aulas presenciais, o transporte escolar já apresentou problemas mecânicos. Sobre o assunto, um camponês destaca: "[...] *a escola funciona só de manhã, está com problemas de ônibus, já quebrou três vezes. O meu neto chega às nove horas na escola e a aula termina ao meio-dia, porque só está com um ônibus*" (CAMPONÊS 1).

O assentado ainda completa sua explicação sinalizando que frequentemente é chamado para puxar o transporte escolar com o seu trator pessoal e, na tentativa de minimizar as dificuldades, ele e outras famílias realizaram uma ação coletiva, na qual colocaram pedras nas áreas de difícil acesso para facilitar a locomoção deste veículo.

Esta é a realidade do campesinato, o qual busca resistir ao projeto neoliberal e, por meio de ações de cooperação/consciência de classe sobrevivem à invisibilidade social e política.

Vale, ainda, sinalizar que o Governo do Estado do Rio Grande do Sul destacou por meio do decreto 56.171 o retorno obrigatório às aulas presenciais da Educação Básica, sendo assegurado apenas o ensino remoto para os estudantes que comprovassem problemas de saúde através da apresentação de atestado médico. Então, no dia 8 de novembro, este processo foi acompanhado pela pesquisadora, cujas famílias sinalizaram que a escola municipal do assentamento estava apenas com uma linha de transporte escolar, o qual não estava suprindo a demanda itinerária, sendo assim, alguns discentes estavam chegando atrasados no ambiente escolar. Já os estudantes matriculados no Ensino Médio encontravam-se sem acesso ao transporte escolar para frequentarem as aulas.

Em vista deste cenário, a investigadora instituiu espaços dialógicos junto à equipe da Secretaria de Educação, uma vez que foi destacada a situação da oferta insuficiente, de acordo com as demandas do assentamento, do transporte escolar. No entanto, os representantes educacionais não tinham conhecimento, nem dos atrasos, tampouco do funcionamento de apenas uma linha de ônibus, pois é ofertado dois veículos escolares para atender as necessidades educativas da escola. No que tange ao atraso dos alunos, obteve-se o seguinte argumento: *"O ônibus tem que sair mais cedo para pegar os alunos, é apenas uma questão de logística*" (COORDENADORA DE TRANSPORTE - SME).

Estes antagonismos experienciados nesta fração territorial apresentam-se como um descaso do poder público no processo dialético de (re)criação do território camponês, visto que torna o delineamento cotidiano do sujeito da terra uma experiência dolorosa, pois as dificuldades emergem no ato de estudar, de comercializar, de passear, de cuidar da saúde, enfim, de viver com dignidade. Romper essa invisibilidade significa incidir sobre o mundo, construindo conflitualidades para denunciar as precariedades e exigir ações efetivas de melhorias nas áreas de assentamento.

Figura 16 – Antagonismos discursivos

Fonte: Elaborado pela autora.

A importância da dialética na linha de interpretação deste estudo emerge a partir da necessidade de entender o território camponês constituído pelos atores sociais, os quais lutam cotidianamente contra as estruturas impostas às classes populares no sistema capitalista, cuja força de trabalho de homens e mulheres é a retroalimentação do capital. Então, a dialética possibilita observar os processos discursivos, que se materializam sob intencionalidades imperativas distintas.

Nesse encontro de ideias opostas, têm-se dois caminhos: A construção dialógica e a prática de soluções para os problemas que afetam os indivíduos no contexto social, ou revelar as intencionalidades de ações de cunho político voltadas às classes dominantes. Por isso, o materialismo histórico-dialético emerge a partir da luta de classe, a fim de romper com a invisibilidade de situações antagônicas presentes no cenário social.

Desta forma, pode-se compreender que o enfrentamento às estruturas hegemônicas integra a historicidade de muitos sujeitos que residem no assentamento Roseli Nunes. Isso se evidencia, primeiramente, na luta pelo acesso a terra e, há

duas décadas as mobilizações ainda continuam, pois busca-se ações governamentais de melhorias nas condições de vida dentro do assentamento. Essas famílias encontram-se em constante processo de subversão, ao exigirem do Poder Executivo o cumprimento das leis que organizam a sociedade brasileira e a educação, visto que o atendimento à saúde, educação e infraestrutura são fornecidos de modo precário.

Neste itinerário de pesquisa, percebeu-se que essas famílias projetam sonhos, almejam melhorias para possibilitar a continuidade da vida no espaço rural. No contexto das práticas sociais, contamos com o sistema de abastecimento de água, visto que esse elemento se constitui como fundamental para a organização da rotina domiciliar, como também à saúde, pois a partir do uso da água consolidamos, tanto nossa higiene pessoal, como da casa.

Dessa forma, muitas famílias, em seus lotes não possuem água para abastecer as demandas cotidianas que surgem em seus lotes, fato este que as faz recorrer ao abastecimento de água coletiva. Então, tendo em vista a necessidade de aumentar a oferta de abastecimento de água nesta comunidade, instalou-se uma caixa d'água, porém sem realizar os cálculos necessários para a sustentação da mesma, situação que ocasionou o rompimento, quando ainda estava sendo preenchida de água (figura 17). Isso gerou revolta e descontentamentos, principalmente, às famílias que não possuem esse recurso natural.

Figura 17 – Rompimento caixa de abastecimento de água

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

5.1 MEMÓRIAS, LUTAS, DORES E ORGULHO: O (RE)EXISTIR DO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

Além do exposto, no decurso das atividades de campo, pode-se compreender a caminhada constituída por essas dez famílias, as quais permaneceram acampadas nos espaços de enfrentamento constituídos pelo MST, entre o período de um ano e um ano e meio. Freire (1978, p. 10) sinaliza que "[...] o diálogo não é produto histórico, é a própria historicização" e, em meio a essa perspectiva, nas interações realizadas junto aos assentados, percebeu-se que, a grande maioria dessas dez famílias[5], participaram dos núcleos dirigentes do MST, até a territorialização do assentamento, o qual completa dezenove anos de existência.

A pesquisadora percorreu distâncias atenuadas na tentativa de localizar essas dez famílias oriundas do processo de formação inicial do assentamento. E, em cada visita, as argumentações desses sujeitos da terra se encontravam da seguinte maneira: "[...] *no início foi muito sofrido*"; "[...] *a terra é tudo para nós*"; "[...] *fomos largados aqui*"; "[...] *só tinha carqueja e alecrim quando chegamos aqui*" (CAMPONÊS 2). Deste modo, visualizou-se um transbordamento de emoções em cada enunciado emitido por esses homens e mulheres, cujos olhares representam a expressão do orgulho, pois eles (re)existiram.

Freire (1978, p. 92) destaca que: "[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão". Portanto, ao iniciar o processo dialógico junto aos assentados, eles acabaram sendo convidados a revisitar a historicidade de suas vidas e, em meio ao orgulho dos seus lotes, percebeu-se também a dor do abandono, isto no que concerne às Políticas Públicas no processo de implantação do assentamento até os dias de hoje. Eles entraram nos acampamentos do MST tendo a dimensão da situação social, a qual se encontravam e, sabendo que a terra traria a possibilidade de viver de forma digna, contudo, encontraram na linha sucessória de governos, muito descaso com o homem do campo.

Vale destacar, ainda, que, nos acampamentos do MST, eles ampliaram as problematizações inerentes à dialeticidade cotidiana, uma vez que perceberam as deformações sociais, de um lado: os detentores da terra, os grandes latifúndios; do

---

[5] Durante o texto irei me referir às 10 famílias que iniciaram o processo de territorialização do assentamento e continuam nele até o presente momento.

outro: eles, sem trabalho, sem moradia, sem garantias do acesso à alimentação nutricional básica à manutenção da saúde. Então, foi a partir desse cenário antagônico, o qual causava dor e sofrimento, que esses sujeitos tendo a consciência individual das deformações de cunho social, ocasionadas pelo sistema capitalista, partiram para a tomada de consciência coletiva, uma vez que as desigualdades podem ser superadas sob a organização de espaços estratégicos de reivindicação, na busca pela legitimidade de direitos humanos fundamentais.

Sobre esse delineamento, é importante salientar que a consciência de mundo não se caracteriza apenas por meio da visão e do espetáculo. Mas, sobretudo, a partir do processo de transgressão, em que a consciência se direciona para ações imperativas no enfrentamento das conflitualidades territoriais, na tentativa de superar as fragilidades e/ou limites ocasionados pela desumanização social. Nessa concatenação, tem-se o movimento dialético, no qual a consciência e o mundo se encontram, ao oportunizar a luta contra as forças opressoras vinculadas às desigualdades sociais. E, neste processo, a busca pela libertação materializa-se através do trabalho e das relações tecidas por ele, em um processo de humanização consciente do mundo (FREIRE, 1978).

Desta forma, embaixo da lona preta, expostos ao calor do sol, aos dias frios e chuvosos, esses homens e mulheres reafirmaram a importância da terra para viver, semear sonhos, plantar e colher e, insatisfeitos com a realidade na qual se encontravam, construíram uma luta justa – a luta pela terra, que se “[...] expressa em gestos, símbolos, marchas, celebrações, música, cultura” (CALDART, 2004, p. 13). A caminhada desses sujeitos foi delineada a partir da consciência de libertação, cujo objetivo direcionava-se ao enfrentamento contra os opressores, na busca de expor a desumanização da miséria social e a terra como esperança de trabalho e vida camponesa.

O processo de territorialização do Assentamento Roseli Nunes, exigiu luta e muita força. Força, no sentido de combater a vontade de desistir, pois as dificuldades eram imensas, mas a consciência da libertação, os saberes construídos debaixo da lona preta, somados a certeza de que “[...] esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho” (FREIRE, 1978, p. 11) obteve-se os elementos motivadores para esses sujeitos permanecerem em seus lotes. Os camponeses ganharam um pedaço de terra, mas ainda ficaram acampados por um longo período nos lotes conquistados, segundo eles: “- *no meio do nada, sem casa estruturada,*

água, luz, estradas e meios de locomoção", pois "[...] *a chegada no assentamento foi muito difícil*" (CAMPONÊS 3)[6].

Figura 18 – Trabalhos de campo desenvolvidos no Assentamento Roseli Nunes

Fonte: Arquivo pessoal.

[6] Durante os trabalhos de campo, a pesquisadora disponibilizou um termo de consentimento para todos os sujeitos que participaram dessa pesquisa, concordando com a participação na pesquisa e permitindo o registro fotográfica.

Por consequência, observou-se que o diálogo libertador emerge a partir da dialética historicamente construída. Contudo, ele não deve se ancorar apenas na criticidade intelectual, deve estar entrelaçado junto à prática. Pois, o discurso sozinho não é capaz de libertar ninguém dos processos de exclusão social, mas, sim, somados a linhas de ação. Portanto, tendo em vista as falas desses sujeitos, compreendeu-se, no que tange aos processos de constituição da liberdade, a necessidade de uma práxis comprometida, cuja responsabilidade com o coletivo social esteja como princípio básico de todas as estratégias imperativas de resistência ao capital.

Acerca do assunto, no livro *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, tem-se a seguinte explicação: "[....] a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido" (FREIRE, 1978, p. 40). Neste sentido, visualiza-se que os primeiros anos dentro da terra conquistada simbolizaram sofrimento, dificuldades e abandono, sendo um período marcado pela falta de incentivo voltados ao desenvolvimento do território camponês, pois para sobreviver no lote, era necessário preparar a terra, deixá-la em condições para o plantio, livrando-se da "[...] carqueja e do alecrim" (CAMPONÊS 4).

Nessa perspectiva, foi impossível não questionar os assentados, tendo em vista a seguinte pergunta: Na total ausência de Políticas Públicas voltadas à implantação do assentamento, como vocês conseguiram permanecer no lote, como conseguiram transformar essa terra em espaço produtivo, como conseguiram comer?

As respostas externalizam a produção da consciência, pois eles sabiam que os primeiros anos no assentamento seriam marcados por grandes dificuldades. Então, cada família efetivou alternativas de sobrevivência, alguns realizavam a alimentação principal nos acampamentos do MST, os quais estavam nas proximidades, outros deixaram a esposa e os filhos em casas de parentes no primeiro ano de assentamento, alguns tornaram-se trabalhadores rurais, para poder investir no lote e, outros ficaram esperando por recursos e acabaram comercializando a terra conquistada e voltando às áreas de periferia dos centros urbanos.

Portanto, no decurso dos trabalhos de campo junto às famílias assentadas, percebeu-se que o ato de resistir e superar as dificuldades do sujeito do campo, somado a ausência de atendimento eficaz, no que tange à estruturação do assentamento, constitui-se a partir da necessidade de se contrapor ao sistema

opressor capitalista, mas exigiu um planejamento familiar, visto que os camponeses tiveram que se adaptar às dificuldades iniciais.

Sobre isso, um assentado destacou: "*Ficaram aqueles que aprenderam a trabalhar, viver da terra, sem o auxílio do governo, ficou quem aprendeu a se defender*" (CAMPONÊS 5). Nessa perspectiva, percebe-se que a trajetória para alcançar a autonomia no ato de produzir e plantar, consolidou-se por meio da práxis e resistência, na busca de transformar o pequeno cotidiano familiar, ao romper as contradições de subalternidade nas relações opressor-oprimido (FREIRE, 1978).

Em vista disso, Medeiros, Monteblanco e Robl (2012, p. 01) expõem que "[...] o poder político e econômico sob o olhar das oligarquias rurais tem o campo como o lugar do agronegócio, das commodities, da exportação e, consequentemente, da territorialização do capital". Assim, o espaço agrário brasileiro vive em constante disputa, pois a agricultura capitalista busca territorializar o espaço de produção camponesa, a partir das fragilidades territoriais (já expostas) vivenciadas pelos sujeitos da terra.

Este fato ficou visível no decurso das atividades de campo, até mesmo porque se observou que três assentados, os quais iniciaram a territorialização camponesa no Assentamento citado, arrendaram os lotes de terra de muitas famílias para o cultivo da soja. Este processo tornou-se possível, a partir das manobras do capital, pois a Cooperativa Tritícola de Ibirubá (COTRIBÁ) faz o financiamento do plantio para esses três assentados, uma vez que eles não possuem escritura dos lotes, fato que impossibilita a conquista de linhas de crédito com vistas ao auxílio bancário.

Dessarte, como já é sabido, a proposta do MST não consiste em produzir em consonância com a agricultura capitalista. Entretanto, percebeu-se que alguns assentados ficaram imóveis a este processo, ao compreenderem o arrendamento como uma possibilidade de sobrevivência e permanência no campo. Com isso, ao verificar (nas atividades de campo) a estrutura dos lotes dessas famílias, notou-se que elas possuem no entorno de suas casas alguns animais (galinhas e porcos) e uma produção para o autoconsumo.

6 EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO TERRITÓRIO PROTAGONIZADO

Ninguém liberta ninguém,
Ninguém se liberta sozinho:
Os homens se libertam em comunhão
(Paulo Freire).

Atualmente, é importante que a educação escolar busque problematizar processos de ensino e aprendizagem que superem o engavetamento das disciplinas, assim, interligar os conteúdos curriculares junto aos acontecimentos que emergem no contexto das práticas sociais é uma possibilidade de oportunizar aos educandos e educandas saberes críticos e reflexivos. Neste sentido, questionar a sociedade é também proporcionar o entendimento de que vivemos em um sistema econômico e social, cujo principal objetivo reside no lucro e na acumulação de riquezas, a partir dos meios de produção.

Além disso, os sujeitos são incentivados constantemente ao consumo pelo mercado devido à forte influência midiática, condição que gera necessidades diárias de novas mercadorias e, na tentativa de suprir as imposições mercadológicas, a classe trabalhadora acaba vendendo sua força de trabalho, entretanto, não consegue usufruir da grande maioria de objetos (em geral) e espaços de lazer e consumo, pelo alto custo.

Desta forma, na busca de produzir de forma coletiva uma educação que caminha no sentido contrário à educação capitalista, ou descomprometida com os avanços sociais, emerge no cenário brasileiro a Educação do Campo, a qual passa a ser reconhecida como modalidade de ensino da Educação Básica a partir da Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), por meio das lutas e reivindicações realizadas pelos movimentos sociais do campo.

Frente a isso, tem-se como destaque o MST, que além de requerer a construção de escolas nos assentamentos territorializados, tencionava a construção de uma escola que contemplasse as contradições sociais camponesas, seus saberes e cultura, ao acreditar “[...] que não basta ler o mundo é preciso compreender qual a posição que os sujeitos ocupam em seus contextos sociais, quem trabalha para produzir e quem lucra com isso” (DAL’ONGARO; SCHIRMER; MEURER, 2016, p. 57).

De acordo com Caldart (2008), a Educação do Campo também já pode ser apresentada e discutida em seu caráter conceitual, pois no cenário atual que estamos

inseridos, pode-se averiguar produções de cunho científico com esta temática, legislações específicas e um conjunto de práticas pedagógicas realizadas em unidades escolares localizadas na área rural. Neste momento, observa-se o fortalecimento desta modalidade educativa no âmbito social a partir da constituição de "[...] secretarias ou coordenações de governo" (CALDART, 2008, p. 70).

No entanto, é necessário atentar para que a prática relacionada à Educação do Campo não esteja direcionada para fins específicos governamentais invisibilizando sua raiz identitária, pois "[...] a tendência é a de deslocar esses termos dependendo dos interesses em questão ou dos sujeitos envolvidos no debate ou nas práticas e situações de conflitos" (CALDART, 2008, p. 70). Desta forma, compreende-se que:

> Há, então quem prefira tratar a Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o "sangue") que as constituíram desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos emancipatórios. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E, há aqueles que ficariam bem tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada como uma proposta pedagógica para as escolas do campo (CALDART, 2008, p. 71).

Ao seguir a linha de raciocínio da autora, entende-se que a Educação do Campo nasce a partir das contradições históricas que afloram no campo brasileiro, em que os processos de conflitualidades direcionam-se em oposição à concentração latifundiária, como também a compreensão da terra como mercadoria e, sobretudo, a necessidade de uma escola contextualizada com as questões políticas, econômicas do país, que oportuniza espaços-tempos de reflexões sobre a realidade do mundo, seus antagonismos e a exclusão social causada pelo capitalismo.

A Educação do Campo nasce também com o objetivo de superar a visão de campo como apenas um espaço de produção de mercadorias. Assim, ela surge das problematizações concretas inerentes ao espaço rural, palco do agronegócio, assim como das lutas de classe, do enfrentamento de homens e mulheres junto às famílias para obter acesso a terra, da luta diária da classe trabalhadora, de indivíduos impregnados de culturas e saberes referentes à lida com a terra, de camponeses e camponesas que têm o campo como um território de produção de sentido para a condução da existência e lutam contra a condição subalterna em uma zona de limite, também demarcada pelos interesses do agronegócio.

Desta forma, Caldart (2008) sinaliza a importância dos movimentos sociais para a elaboração coletiva de ações e políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Hoje, temos esta modalidade no contexto educacional e como conceito teórico simboliza uma historicidade constituída a partir de antagonismos e fortes embates sociais, logo, ela simboliza um território imaterial que emerge por meio de confrontos incentivados pela busca (ou preservação) do território material, na tentativa de consolidar e fortalecer a comunidade camponesa, em que resiste em um impasse diário de interesses.

Portanto, a Educação do Campo constitui-se desde a sua origem contrapondo sua posição referente ao projeto de campo, ao mostrar através de debates, ações e discussões teóricas que objetiva superar a concepção de campo como espaço de negócio, o qual visa eliminar as famílias camponesas da área rural, pois não necessita de pessoas, de escola e muito menos de um projeto de educação.

Neste sentido, a Educação do Campo foi se consolidando a partir de enfrentamentos e, em uma perspectiva pedagógica que rompesse com o processo de ensino e aprendizagem caracterizado pela mera memorização dos conteúdos narrados aos estudantes, pois a "[...] narração os transforma em *vasilhas*, em recipientes a serem *enchidos* pelo educador" (FREIRE, 1978, p. 66) e, neste movimento, ainda se encontra a errada concepção: "[...] quanto mais vá *enchendo* os recipientes com seus *depósitos*, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixam docilmente *ench*er, tanto melhores educandos serão" (FREIRE, 1978, p. 66).

Assim, tem-se a valorização no ambiente educacional dos temas geradores, os quais "[...] existem nos homens, em suas relações com o mundo, referido a fatos concretos" (FREIRE, 1978, p. 116). Portanto, "[...] captá-los e repará-los é entender os homens" (FREIRE, 1978, p. 117) e o seu pequeno cotidiano (carregado de conteúdos, histórias, místicas e simbologias), como também oportuniza o aprofundamento de questões ligadas ao próprio território camponês, seja situações-problemas ou questões vinculadas à imaterialidade da comunidade que a instituição se encontra localizada. Pois, a construção do conhecimento se dá na invenção e reinvenção da realidade, na busca inquieta, reflexiva e impregnada de esperança que os sujeitos realizam do mundo (FONTOURA, 2014)

De acordo com Kist (2019), a Educação do Campo é um movimento de enfrentamento de classes sociais, que busca refletir a Escola do Campo no território camponês, tendo em vista à relação do sujeito da terra junto à Educação Ambiental.

Nesse sentido, a Escola do Campo protagoniza a possibilidade e manutenção inerente à reprodução social camponesa, assim “[...] é importante a efetivação de políticas públicas educacionais voltadas a formação de professores que promovem a perspectiva crítica da educação e o desenvolvimento de sujeitos cientes dos seus direitos e do seu papel na sociedade” (KIST, 2019, p. 83).

Quando educadores e educadoras, junto ao coletivo escolar, articulam-se de forma dialógica para elencar os temas que nortearão a prática pedagógica realizada em sala de aula, o docente também vivencia processos de construção e (re)significação de saberes, tendo a possibilidade de conhecer o estudante em sua totalidade, na relação com família – comunidade – escola. Portanto, se o processo de compreensão começar fora dele (o educador), 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” (FREIRE, 1978, p. 117).

Desta maneira, para a Educação do Campo constituir espaços-tempos dialógicos no contexto escolar apresenta-se como uma tarefa necessária a criação dos nortes de investigação, pois a elaboração dos temas geradores da unidade escolar, que “[...] se dá no domínio do humano” (FREIRE, 1978, p. 117), 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, 1978, p. 117).

Logo, Freire valoriza o processo de codificar o universo de relações vivenciadas pelos educandos junto à família na comunidade em que residem e, posteriormente, recriá-lo representa um importante esforço da escola na busca de apreender de forma crítica os elementos integrantes do território camponês. Desta forma, problematizar essa realidade junto ao coletivo escolar oportuniza a captação de novos elementos de compreensão, fato que possibilita uma aproximação substancial com o estudante, 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, modifica 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 território do educando.

6.1 ENXADA E LÁPIS NA MÃO: A CONSTRUÇÃO DO SONHO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A escola Roseli Nunes (figura 19) está territorializada no Assentamento Roseli Nunes, na área rural de Upamaroty, fazendo proximidades junto ao marco do Itaquatiá, no município de Santana do Livramento/RS. A instituição apresenta uma área de 391m², porém dessa totalidade apenas 200m² caracterizam-se em estrutura material, o restante destina-se ao pátio, o qual apresenta pomares, um jardim florido e um pequeno espaço destinado à manutenção de uma horta. A unidade de ensino foi organizada na sede de uma antiga estância, a estrutura escolar adaptou os antigos cômodos da casa, para abrigar as salas de aula e demais lugares, necessário para um ambiente educacional, não apresentando investimentos para a construção de novos espaços escolares (FONTOURA; CODEVILA; FOLMER, 2019).

Figura 19 – Foto da frente da escola

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A parte construída da escola é formada por frações onde se distribuem as salas de aula (Figura 20). Na parte central, ficam duas salas de aula, a recepção, direção, biblioteca, banheiro dos professores e cozinha. Ao lado em um outro espaço em formato de galpão ficam mais duas salas de aula, onde necessita passar dentro de uma para chegar à outra. Aos fundos desse espaço fica a sala da pré-escola e o banheiro para as crianças. Entre estas, no meio, ao fundo, ficam outras duas salas e ao lado distribuídos em outras peças ficam o laboratório de ciências, a sala do educador especial e o refeitório. Por fim, aos fundos do terreno, localizam-se a pracinha, um depósito e um espaço reservado para a futura biblioteca, isso até o ano de 2018.

A estrutura do prédio escolar (Figura 20) necessita de investimentos para uma adaptação mais adequada do espaço que a antiga casa (Sede da fazenda) apresenta. Percebeu-se, no decurso da pesquisa, que a equipe de professores juntamente com a diretora estão sempre fazendo o que podem no que tange às questões estruturais, inclusive com auxílio dos motoristas dos ônibus que encaminham as crianças até a escola. A equipe escolar vivencia um trajeto de aproximadamente uma hora e alguns minutos referente ao percurso casa – escola – casa e, como é uma característica do espaço rural, a estrada é de chão, então, durante os períodos de chuva não há aula em vista da impossibilidade de acesso à escola. Em dias letivos normais, os docentes, ao chegarem na unidade de ensino, tomam café e iniciam as atividades pedagógicas.

Figura 20 – Estrutura da escola – 2018

Fonte: Registrado pela autora.

Observou-se que algumas professoras utilizam o pátio da escola para trabalhar e observar os fenômenos da natureza, estudar os animais, o espaço rural, dentre outras inúmeras práticas e variados saberes que podem ser ensinados fora da sala de aula. O espaço físico da escola não é muito grande, no entanto tem espaços disponíveis como gramado para educação física, pracinha e um extenso pátio para brincadeiras e atividades externas. As salas de aula são pequenas, pois abrangem um número bem restrito de alunos. Algumas turmas são multisseriadas, organizando-se em até três categorias juntas (agrupamentos de turmas de anos diferentes).

O desenvolvimento da escola se dá por conta de filosofias e ideais que priorizam o ensino, visto que por ser uma escola do campo, não há muito incentivo para que se mantenham, logo a equipe de professores, colaboradores e diretora estão sempre lutando para se manterem, mesmo com pouca estrutura e auxílio financeiro, pois se percebeu que, além da organização pedagógica, os profissionais de ensino estão comprometidos com a segurança e permanência da escola, pelos educandos e pela comunidade.

Tendo em vista os espaços-tempos constituídos junto ao coletivo escolar no contexto da unidade educacional, compreendeu-se, no que concerne à historicidade vivenciada pela escola junto à comunidade, que o objetivo pedagógico inicial incidia em educar e auxiliar os sujeitos assentados no desenvolvimento do território camponês, incentivando à produção, à permanência e ao desenvolvimento consciente da sua realidade.

Desta forma, em 2018, averiguou-se que este espaço educacional, por meio dos professores e professoras, desempenhou um importante papel na (re)construção de saberes, materialização de costumes, ideias, ao incentivar e participar dos assuntos inerentes à consolidação do assentamento de forma ativa, tanto no âmbito da unidade, como em espaços voltados aos estudos e reivindicações do movimento. E, neste movimento dialético constituído entre escola e comunidade, as famílias foram compreendendo a importância da escola, inserida naquele território, para o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos.

Tem como foco a educação voltada à realidade dos movimentos sociais, a escola é pensada no plano da formação humana e não apenas da instrução ou do acesso ao conjunto de produções culturais de uma sociedade. Desta forma, ao dialogar com os sujeitos inseridos neste ambiente educativo, observou-se que o coletivo de professores busca pensar a educação para desenvolver as potencialidades dos educandos, englobando assuntos cotidianos como o meio ambiente, as relações sociais, dentre outros, mas buscando sempre conscientizar e 142repara-los para a vida em sua realidade.

Tendo em vista o exposto, pode-se mencionar que as práticas constituídas pelo MST, direcionam-se para uma efetiva transformação social. No seu ínterim, não se encontra apenas a materialização do sonho da terra conquistada, mas existe um projeto maior, direcionado à cidadania no cenário das práticas sociais. Então, esta escola assim como as demais, as quais se encontram territorializadas nos

assentamentos rurais que existem no Rio Grande do Sul, representam as conquistas coletivas concretas. Pois,

> Nos assentamentos e acampamentos, as famílias organizam-se em núcleos que discutem as necessidades de cada área. Desses núcleos, saem os coordenadores e coordenadoras do assentamento ou do acampamento. A mesma estrutura se repete em nível regional, estadual e nacional. Um aspecto importante é que as instâncias de decisão são orientadas para garantir a participação das mulheres, sempre com dois coordenadores, um homem e uma mulher. E nas assembleias de acampamentos e assentamentos, todos têm direito a voto: adultos, jovens, homens e mulheres (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2009b, s./p.).

Assim, compreendeu-se que a historicidade do movimento constitui-se através da luta permanente, a primeira foi pela terra, a segunda foi direcionada à organização escolar e, atualmente, a luta se intensifica junto à comunidade escolar, para manutenção da escola, que se caracteriza como um direito desses sujeitos. Neste sentido, a "[...] Educação tem representação ímpar, conquistada a partir de mobilizações sócio-espaço-territoriais nomeada Educação do/no campo, para que, assim, o projeto pela emancipação social seja, sobretudo, um sonho concretizado" (FONTOURA; CODEVILA; FOLMER, 2019, p. 7344).

> Nesta acepção, vale ressaltar que a Educação do Campo emergiu dos movimentos sociais, bem como das articulações inerentes destes no que trata do asseguramento de leis educacionais e políticas públicas das quais visam ao reconhecimento da diversidade encontrada entre os povos do campo e estabelecem, principalmente, a importância de se valer um fazer pedagógico direcionado às necessidades dos sujeitos do campo, cuja metodologia seja em consonância com as peculiaridades, os traços culturais, o modo de vida e, ainda, com a organização socioespacial destes sujeitos, haja vista a garantia da qualidade de vida dos povos do Campo (FONTOURA; CODEVILA; FOLMER, 2019, p. 7347).

Tendo em vista o exposto, ao direcionar um olhar crítico para o objeto de análise deste trabalho, percebe-se que a Escola Municipal de Ensino Fundamental Assentamento Roseli Nunes, localizada no assentamento Roseli Nunes no município de Santana do Livramento/RS, foi um espaço articulador para fortalecer as demandas educacionais e o desenvolvimento do território camponês, após a efetivação do projeto de Reforma Agrária na área citada. A escola se consolidou a partir de experiências simbólicas e com a participação de professores(as) e comunidade escolar e, atualmente, está impregnada de historicidade por meio de componentes visuais que retratam a luta delineada pelos integrantes do MST nesta localidade, os

quais demonstraram compreender e reivindicaram pela construção e manutenção deste espaço escolar institucionalizado.

Em vista deste contexto, para que a instituição educacional estivesse em consonância com as demandas e intencionalidades que emergiam cotidianamente no desenvolvimento e consolidação do assentamento, segundo os diálogos instituídos com a diretora da unidade escolar em pesquisas de campo realizadas no decorrer de 2017, com o auxílio do projeto financiado pelo PROLICEN/UFSM e intitulado: "*A reterritorialização da Educação Básica nas áreas de Reforma Agrária no Município de Santana do Livramento: A escola do Campo como território protagonizado",* coordenado pela professora Drª. Ane Carine Meurer, averiguou-se que os membros do movimento realizavam reuniões no cenário escolar, para problematizar sobre os assuntos educacionais, na tentativa de assegurar às crianças e aos adolescentes uma educação contextualizada com as vivências instituídas pela luta em que estão inseridas, bem como a garantia de transporte escolar, merenda, professores e estrutura.

Portanto, a escola se consolidou dentro assentamento com forte influência do MST, fato que possibilitou à equipe diretiva a participação de eventos, encontros e reuniões organizadas pelo movimento. Para isto, tal processo oportunizou aos docentes conhecimentos inerentes ao saber social e pedagógico elaborado pelo MST na trajetória de luta, em que se pode compreender as necessidades da Reforma Agrária, as ações educacionais da Escola Itinerante e as dificuldades experienciadas durante o acampamento, como também os inúmeros problemas vivenciados pelas famílias na estruturação do assentamento, pois necessitavam organizar todas as dimensões territoriais para obterem acesso à educação, saúde, transporte escolar /urbano e estradas.

No final do segundo semestre de 2018, realizou-se uma intervenção pedagógica (Figura 21), na turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, sobre sustentabilidade, neste momento, percebeu-se a valorização que alguns estudantes apresentam em relação ao território desenvolvido pelas famílias no processo de luta delineada pelo MST.

Desta forma, os educandos sinalizaram, em sala de aula para a pesquisadora e bolsista do PROLICEN, que no início foi muito difícil a vida dentro do assentamento, mas hoje eles já se encontram estabilizados, produzindo de modo diversificado e comercializando. Além disso, a turma também destacou que muitas famílias venderam

seus lotes, pois não conseguiram superar as dificuldades e tornar fértil a terra conquistada, porém hoje essas famílias não possuem qualidade de vida como as pessoas que continuaram no campo e sofrem com a falta de emprego na cidade.

Figura 21 – Produção de cartazes referentes à problematização sobre sustentabilidade realizada com o sétimo ano da EMEF Assentamento Roseli Nunes

Fonte: Foto de Eduarda Marques.

Desta forma, é necessário compreender que o espaço rural é composto por inúmeros territórios, assim, ao longo dos anos e com o avanço e fortalecimento do capitalismo e agronegócio, o campo vem sofrendo constantes transformações

espaciais envolvendo dinâmicas de destruição e construção territorial e, em meio a este processo, destacam-se os movimentos sociais do campo, como por exemplo: O MST, que organiza sua luta para obter um pedaço de terra, e no processo de construção dos assentamentos, eles também constroem o território camponês refazendo a geografia do espaço territorializado, o qual passa a apresentar outras necessidades (estradas, acessibilidade, escola, paradas de ônibus, transportes escolares e, também, para a área urbana, comércio na localidade, postos de saúde, espaços de festividades e organização política).

Portanto, tendo como base os múltiplos fatores que compõem o território, Saquet (2007) destaca que é importante compreender esta complexa categoria de investigação, considerando que a sua compreensão emerge por meio de significativas relações instituídas pelos sujeitos no campo do pensamento (ideias) a partir de um olhar crítico direcionado às ações inerentes ao modo e à forma que grupos e/ou comunidade social realizam a condução do processo existencial, como também as mais diversas manifestações humanas efetuadas em um determinado território. Assim, é necessário que o pesquisador – ao discutir este conceito – observe "[...] as articulações/interações existentes entre as dimensões sociais do território, em unidades entre si e com a natureza exterior do homem, o processo histórico e a multiescalaridade de dinâmicas territoriais" (SAQUET, 2007, p. 13). Desta forma:

> 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 (CODEVILA; FONTOURA; VARGAS, 2018, p. 95).

Logo, o território funde-se tendo como base os processos relacionais constituídos a partir da interação - sociedade e natureza, assim os sujeitos sociais organizam-se em seus arranjos tendo como base influências econômicas e políticas, por isso as demandas e necessidades territoriais mudam de lugar para lugar. Desta forma, "[...] cada sociedade produz seu território (s) e territorialidades (s) a seu modo, em consonância com suas normas, regras, crenças, valores, ritos e mitos, com suas atividades cotidianas" (SAQUET, 2007, p. 24), então, cada comunidade constitui elementos materiais e imateriais que os caracteriza, e essas relações simbólicas

denotam os processos de enraizamento territorial, bem como a cultura, as relações de poder, identidade e ideologia que se presentificam cotidianamente no local.

7 DO LÁPIS AO CELULAR: A EXCLUSÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA NO TERRITÓRIO CAMPONÊS

> Fernando Pessoa declamou ao mundo: “O poeta é um fingidor, finge tão **completamente**, que finge que é dor a dor que deveras sente”. João Gabriel não finge, depura a solidão, o sofrimento e a angústia dos seres mortais assombrados pela dor e pela morte destes tempos sombrios. Fernando Pessoa declamou ao mundo: “O poeta é um fingidor, finge tão **completamente**, que finge que é dor a dor que deveras sente”. João Gabriel não finge, depura a solidão, o sofrimento e a angústia dos seres mortais assombrados pela dor e pela morte destes tempos sombrios (Paulo Nogueira).

A educação escolar é um importante elemento para o desenvolvimento da cidadania e do processo formativo de crianças e jovens, inseridos no território brasileiro, além de subsidiar a (re)construção de saberes no campo científico inerente às áreas do conhecimento, também contribui para a transformação social. Além disso, ela pode oportunizar o rompimento ou interpretação crítica das relações de subalternidade existentes na sociedade capitalista, pois a classe trabalhadora necessita experienciar uma prática educativa, cujas significações direcionam-se para o entendimento dialético dos conteúdos programáticos; tendo como foco a consciência de ser humano, em meio a uma perspectiva ontológica materialista.

Neste sentido, faz-se necessário construir espaços formativos junto aos estudantes das escolas públicas deste país, a partir de práticas pedagógicas voltadas à formação humanizadora das classes populares, haja vista que a escola pode ser o lugar para reconstituir a visão humanitária e solidária de mundo (FRIGOTTO, 2017). Contrapondo-se, deste modo, aos paradigmas da classe dominante, a qual é regida pela meritocracia e individualismo e, por vezes, isenta de uma formação crítica dos educandos, frente à leitura crítica inerente à sociedade capitalista.

Neste contexto, os escolares são desafiados a problematizar no ambiente da sala de aula pela busca da conhecença objetiva da realidade, seu processo estruturante, o qual concerne à economia, política e à educação. Visto que a interpretação ontológica materialista compreende que os sujeitos sociais recriam constantemente o mundo e seus modos de vida, no desenvolvimento da existencialidade. Em linhas gerais, é nessas dimensões que se produzem, em grande medida, as relações entre homens e mulheres no campo do vivido, seja no cotidiano das suas casas ou inserções coletivas tecidas nas suas experiências junto às instituições sociais.

E, portanto, com os outros sujeitos, no entrelaçamento entre as dimensões subjetivas e objetivas, as quais se objetivam dialeticamente na práxis social. Enquanto um espaço coletivo, em que os sujeitos históricos, constituidores e constituídos por meio da consciência humana, protagonizam suas emoções, ideias, abstrações e desejos, na busca pelo bem-estar e reinvenção da vida, conforme Frigotto (2017). Vale dizer que, a partir dessa totalidade, visualiza-se as bases que necessitam ser alteradas no âmbito educativo, a fim de romper com o modo burguês e capitalista de entender o ser humano e o conceito de Estado-Nação, pois essas contradições sociais emergem do individualismo, e para superá-lo é necessário buscar a sensibilização humana e a solidariedade social, e a escola pode ser um espaço para isso.

Frigotto (2017) também destaca que o delineamento educacional passa pelo processo de pensar/agir a partir dos interesses governamentais e legislativos nos três âmbitos: municipal, estadual e federal, porém com o movimento conservador da *Escola sem Partido,* cujas discussões iniciam-se em 2004, tendo a compreensão de que os educadores e educadoras, por meio do seu fazer pedagógico praticam a seguinte denominação: doutrinação, a qual se materializa no processo de construção de saberes em sala de aula junto aos estudantes. De acordo com Silva (2018), esta problematização social de cunho capitalista ganhou, no contexto das práticas sociais, notabilidade popular em 2014, ao adentrar o cenário parlamentar no Brasil.

Portanto, isso gera um retrocesso no que se refere às lutas de inclusão social, pois o discurso presente na *Escola sem Partido* (ESP)*,* aumenta os processos discriminatórios com a (des)sensibilização social inerente às lutas que visam romper paradigmas de raça, gênero e ideologia. Em meio a esta circunstância, Frigotto (2017) aponta para o fato pertencente ao sistema educacional estar sendo discutido no âmbito da política com tal temática regressista, pois tem-se um interesse educativo voltado à formação de crianças e adolescentes, que inibe o (re)pensar crítico sobre as mais variadas formas de vivenciar as diversidades sociais, situação que amplia as desigualdades e enaltece o preconceito, ao inviabilizar uma práxis pedagógica crítica aos estudantes, na problematização do sistema capitalista.

Com o desenvolvimento socioeconômico e opressor, a educação passa a desempenhar um papel crucial no cenário dos fazeres sociais. Desta forma, verifica-se no atual governo representado pela figura de Jair Bolsonaro, cuja frase é: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”, um desinteresse em consolidar uma educação de qualidade ancorada nos processos dialógicos e emancipatórios, pois o interesse

da classe dominante é formar mão de obra assalariada, a fim de impulsionar o mercado de trabalho. Desta forma, pode-se observar a estratégia governamental ancorada no silenciamento da criticidade dos estudantes com a proposta da ESP, afinal é possível explorar ou evitar revoltas sociais com estudantes comprometidos com a leitura social a partir do entendimento das faces exploratórias do capitalismo?

Pode-se observar que

> [...] o capitalismo financeiro vem se expandindo – capitalismo do capital especulativo que nada produz, mas que assalta os Estados nacionais, agora enfraquecidos, com a cobranças de juros de dívidas públicas. Neste contexto, há o acirramento da luta de classes – já que há o recrudescimento da miséria global – e o aprofundamento das desigualdades sociais. Numa tentativa de justificar e promover a manutenção de seus privilégios, a burguesia procura manipular as massas pela "pedagogia do medo e da violência", pela doutrina do ajuste e da austeridade e pela doutrina do "capital humano", comumente chamada de "meritocracia". Frigotto aponta que, nesta conjuntura, promove-se um desmanche na escola pública – a qual vira um empecilho para os grandes empresários do mercado educacional – e uma revisão da função docente, e surgem institutos empresariais dedicados a pensar a educação e a política brasileiras. Associado a estes, surge finalmente o ESP, uma esfinge que precisa ser decifrada antes que nos devore (SILVA, 2018, p. 100).

Em vista desta concepção exposta, pode-se dizer que as artimanhas conversadoras buscam consolidar formas de pensar/agir, as quais impregnam o senso comum com interpretações inadequadas voltadas à escola e à profissão docente, pois se tem um movimento que caminha na contramão das lutas e reivindicações dos educadores e educadoras do nosso país. Logo, materializa-se no contexto social e político, ações voltadas à desqualificação dos(as) professores(as), os quais passam a ser vigiados pelos familiares dos seus alunos, porque a prática docente deve ser construída por meio da neutralidade política.

Desta forma, os docentes experienciam no exercício da prática profissional a desconfiança social e o constrangimento. A sala de aula deveria ser um espaço de transformação social enriquecida por múltiplas leituras da realidade, ao transverter-se em um território fiscalizado, monitorado, uma vez que qualquer atividade que ofereça a leitura crítica da conjuntura política, a qual vivenciamos é entendida como um ato de doutrinar e pode ser filmado e exposto em redes sociais, revela-se altamente prejudicial no fazer educação.

Tendo em vista este contexto, ainda, deve-se problematizar outra questão, além da ESP: atualmente, no contexto mercadológico brasileiro, também somos constantemente "enfeitiçados" pelos conteúdos das vitrines de moda, por imagens,

cujo objetivo é um chamamento para o consumo. Além disso, tem-se o processo midiático das redes sociais, as quais, em determinados assuntos, buscam manipular a opinião pública com a divulgação de inverdades, denominada no universo cibernético como *fake News.* Desta forma, Ciavatta (2017, p. 09) enfatiza que "[...] há uma coisificação geral da vida e dos sentimentos. As modernas condições de produção tornaram toda a vida social uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo se tornou uma representação".

Em meio a essa perspectiva, pode-se destacar a busca incansável pela manipulação da verdade e, principalmente, a própria interpretação da mesma, pelos sujeitos sociais, fato que denota a fragilidade da consciência da realidade para os cidadãos. Desta forma, é comum às classes populares protagonizarem dupla jornada de trabalho, junto aos afazeres domésticos, assim, muitos destes grupos, os quais têm acesso às redes sociais se confrontam com um número elevado de informações e notícias diversificadas, cujo objetivo é formar opiniões. Neste processo, na condição de *ser social* passamos a experienciar o antagonismo da vida real, contra a imagem que se constrói diariamente nos meios de comunicação: "[...] imagens simulando a vida, confundindo a aparência com a realidade" (CIAVATTA, 2017, p. 09).

Desta maneira nebulosa, e a partir da ingenuidade que permeia o senso-comum emerge, como já exposto anteriormente, a Escola Sem Partido, constituindo-se e fortalecendo-se socialmente, por meio de exploração de inverdades, as quais são apresentadas nas redes sociais e compartilhadas por centenas de homens e mulheres. Tais circunstâncias produzem a distorção da realidade, tornando estes fatos fictícios em verdade, difíceis de serem desconstruídos, junto aos receptores destas informações. Observa-se que o cenário político constituído pelo atual governo, através do uso das ferramentas tecnológicas, rompe com o verdadeiro conceito de verdade, dando lugar às *Fake News*.

Portanto, entende-se que o processo discursivo delineado pela ESP se materializa no contexto social a partir de uma linguagem simplista e utiliza-se de *memes* para alcançar seu objetivo, ao apresentar quatro concepções primordiais: "[...] primeiro, uma concepção de escolarização; segundo, uma desqualificação do professor; terceiro, estratégias discursivas fascistas; e, por último, a defesa do poder total dos pais sobre os seus filhos" (CIAVATTA, 2017, p. 09). Assim, vivencia-se, além da desvalorização do professor, a perda de suas qualidades morais, em um

movimento de desumanização docente, no qual a figura do professor passa a ser um perigo social.

Em uma entrevista realizada com Frigotto (2021) pelo Comitê Editorial da *Revista Germinal*, tem-se de forma clara os principais impactos vivenciados no cenário político brasileiro referente à educação pública e de qualidade do século XXI. Este, marcado pelo golpe ocorrido em 2016, o qual ocasionou o impeachment de Dilma Rousseff, cujo objetivo foi o impedimento da continuidade do mandato como presidente da República Federativa de nosso país (Brasil), empossando para este cargo o vice-presidente Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Sobre o assunto Frigotto (2021, p. 638) destaca:

> [...] a quadra histórica que vivemos no Brasil reedita este processo com o golpe de Estado de 2016 e golpe de Estado de 2016 e impõe à classe trabalhadora a violência do congelamento por vinte anos do investimento público, único espaço que pode garantir direitos universais, e as contrarreformas trabalhistas, da previdência e da educação. Um processo marcado pela desmedida do capital, mormente em sua face financeira especulativa. Uma realidade que se tornou mais perversa com a eleição, em 2018, de um bloco de forças de extrema direita, definida por Norberto Bobbio (1994) como a que adota concepções e práticas fascistas. O tratamento dado pelo capitão Presidente da república à Pandemia Covid-19 explicita de forma clara esta orientação fascista por seu negacionismo, resistência a todas as orientações mundiais da ciência e dos cientistas e pela postura fria, cínica, perversa, insana e mórbida em face à morte de milhões.

A partir desta acepção de Frigotto (2021), pode-se observar que nosso país sofre o crescimento das concepções vinculadas à extrema-direita, cujo se tem o transbordamento de discursos ancorados em linhas de pensamentos fascistas e antidemocráticas, fato que se evidenciou ainda mais com a pandemia, devido ao negacionismo do Presidente em relação às orientações mundiais inerentes à pandemia causada pela Covid-19.

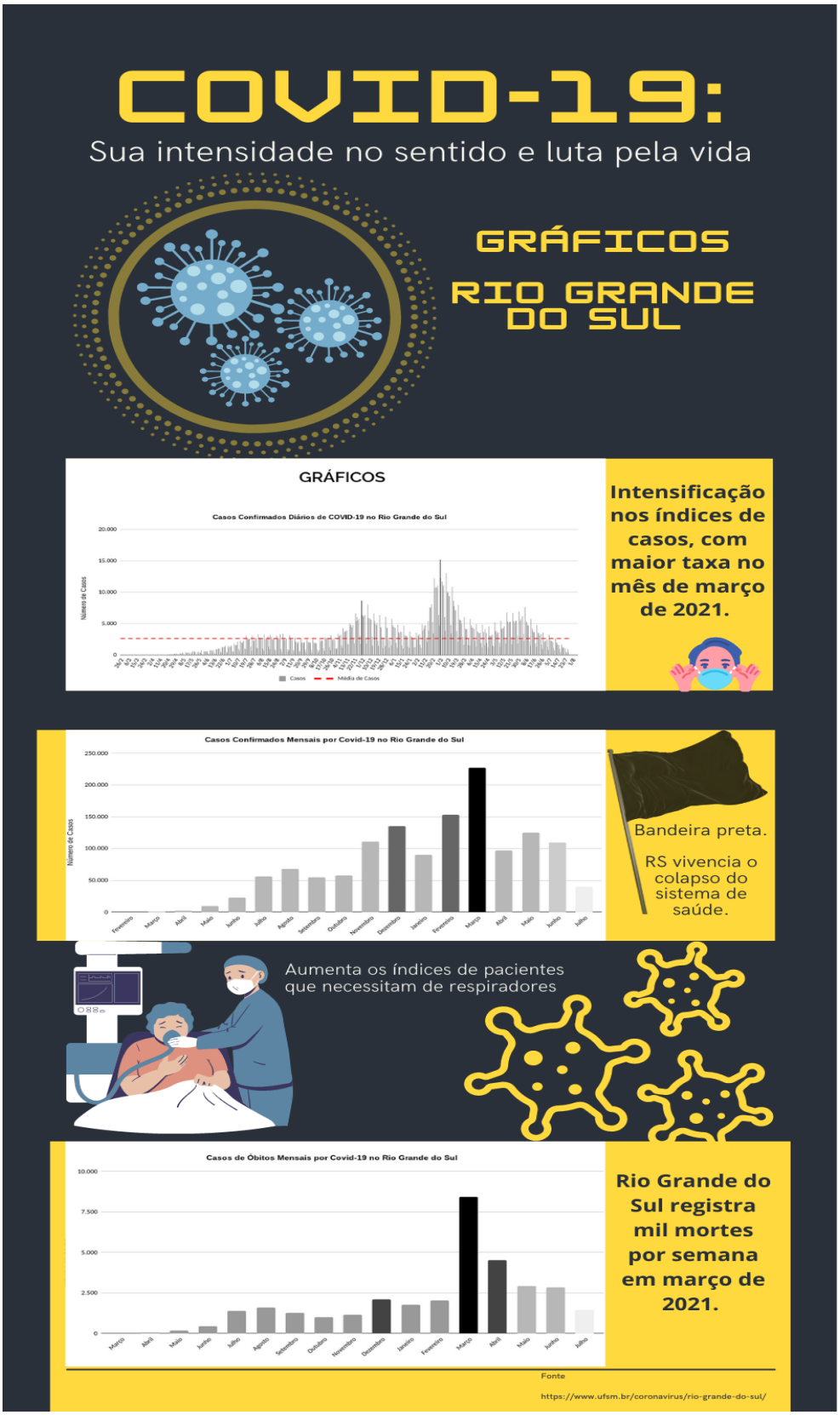
Desta forma, o autor sinaliza que a Pandemia representa uma intensa crise sanitária, a qual fragiliza o mundo e, principalmente, o Brasil, pois até o dia vinte seis de julho de dois mil e vinte um, totalizaram-se “55.586 mortes e 19.706.704 casos”, de acordo com as atualizações realizadas no G1 (2022). A partir deste cenário aterrorizante e doloroso para muitas famílias que perderam entes queridos, o autor utiliza a expressão “sociometabolismo do capital” para elucidar as ações discursivas ancoradas na irracionalidade de uma prática de governança desumana e devastadora para a contenção dos impactos da Pandemia.

Além disso, Frigotto (2021), alerta para o fato da consequente desumanização efetivada pelo sistema econômico vigente. Desta maneira, durante o decurso da pandemia, cujas orientações sanitárias alertavam para a manutenção do isolamento social e contenção do fluxo dos sujeitos sociais nos espaços públicos, como alternativa à diminuição dos riscos de contágio do Covid-19, os empresários e detentores dos meios de produção demonstraram maior preocupação com a manutenção do funcionamento do comércio, assim, tornou-se frequente a seguinte afirmação: *"a economia não pode parar, pois seus efeitos seriam mais desastrosos*" (2021), esta discursividade mostra a crueldade humana e a supervalorização do capital em detrimento à vida, pois a classe trabalhadora, composta por homens, mulheres, jovens, pais, mães, pessoas com algum tipo de comorbidade tiveram que se manter na execução de suas atividades, seguindo os protocolos de prevenção para se proteger dessa doença.

Vale destacar que a Covid-19, segundo Farias (2020), caracteriza-se como um grave problema de saúde pública que estamos experienciando no mundo e no território nacional, visto que o potencial de transmissibilidade desta doença é extremamente intensa, além de até o momento não existir medicamentos de prevenção, além do isolamento social, como os possíveis tratamentos para a cura ainda se encontram no âmbito de análises e pesquisas científicas laboratoriais, fato que torna a sensibilização pelo isolamento social, a forma mais eficaz de prevenção da doença.

Os autores destacaram que uma das ferramentas mais precisas para compreender os impactos do Covid-19, resulta-se na aplicação de testes rápidos e na análise da lotação hospitalar que, neste primeiro semestre de 2021, entrou em colapso no Rio Grande do Sul, aumentando os casos de internações e intensificando os números de óbitos, visto que a demanda por respiradores, em virtude dos casos graves, aumentou drasticamente, como pode ser observado na figura (22). Ao observar os índices apontados pelos gráficos figura (22) é possível compreender que a falta de fiscalizações rigorosas no Estado do Rio Grande do Sul nos períodos alusivos às festividades de encerramento do ano, junto às férias escolares, somado ao feriado do carnaval, como também às eleições municipais, resultaram no enfraquecimento do isolamento social, ocasionando aglomerações em espaços públicos, praias e lares, facilitando o contágio pelo vírus, como também ocasionando variantes.

Figura 22 – Casos intensificados do Covid-19



Fonte: Universidade Federal de Santa Maria (2021).

A partir da análise desta figura, vivenciamos a expansão dos números de casos graves de Covid-19, ligada a protestos contra a congestão social e a favor do retorno das aulas presenciais, principalmente, no âmbito da esfera privada (primeiro semestre de 2021). Na tentativa de localizar o leitor, é necessário destacar que em 19 de março de 2020 o governo estadual do Rio Grande do Sul direcionou à população o Decreto nº 55.128 (RIO GRANDE DO SUL, 2020a), declarando situação de calamidade em todo o território gaúcho em virtude do novo coronavírus, cujo objetivo pautou-se na prevenção e disseminação dessa doença. Este fato ocasionou o fechamento das escolas, tanto públicas, quanto privadas, da Educação básica ao ensino superior, técnico e preparatório (suspensão de todas as atividades escolares).

Logo após, tem-se o Decreto nº 55.292, de 4 de junho de 2020:

> Art. 1º Enquanto perdurar o estado de calamidade pública declarado pelo Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020, reconhecido pela Assembleia Legislativa por meio do Decreto Legislativo nº 11.220, de 19 de março de 2020, e reiterado pelos Decretos nº 55.154, de 1º de abril de 2020, e nº 55.240, de 10 de maio de 2020, para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19), as aulas, os cursos e os treinamentos em todas as escolas, faculdades, universidades públicas ou privadas, municipais, estaduais ou federais, e demais instituições de ensino, de todos os níveis e os graus, bem como em estabelecimentos educativos, de apoio pedagógico ou de cuidados a crianças e a adolescentes, incluídas as creches e as pré-escolas, situadas no território do Estado do Rio Grande do Sul, observarão as normas do Sistema de Distanciamento Controlado estabelecidas no Decreto nº 55.240, de 10 de maio de 2020, as respectivas medidas permanentes e segmentadas, bem como o estabelecido em Portaria Conjunta da Secretaria Estadual da Saúde e da Secretaria Estadual da Educação e o disposto neste Decreto (RIO GRANDE DO SUL, 2020b).

Por consequência desses decretos, em que se visualiza a impossibilidade do retorno das aulas presenciais, em razão do contágio e propagação do Covid-19, em julho de 2020 o governo do Rio Grande do Sul, junto aos municípios, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEDs), passou a planejar e organizar a continuidade do ano letivo através de aulas remotas, configuradas no modelo híbrido de ensino. A partir da necessidade de dar seguimento ao processo escolar de crianças, adolescentes e estudantes em geral é organizado um plano de formação continuada para integrantes da gestão escolar, professores e professoras, os quais passam a vivenciar um letramento digital, com vistas à organização da ação pedagógica por meio das aulas remotas.

7.1 ROMPENDO O PARADIGMA DO CAPITAL: A LUTA DA COMUNIDADE ESCOLAR PELO ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19 NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES

A educação, como elemento necessário para o desenvolvimento intelectual e reflexivo da sociedade, passa a produzir medidas emergenciais em vista da situação pandêmica que emerge de forma violenta no território brasileiro. Uma delas caracteriza-se, como mencionado acima, pela alternativa das aulas remotas, ou seja, os alunos recebem as atividades escolares, referentes aos componentes curriculares que integram as áreas do conhecimento, por meio de grupos do *WhatsAplp* ou plataformas de aprendizagem (*Classroom*). Essa providência demonstra a compreensão de que todos os sujeitos sociais possuem os mecanismos e ferramentas digitais necessários para dar seguimento ao processo de escolarização.

Dessa forma, Frigotto (2021) salienta que expressões como “sociedade do conhecimento” e “sociedade tecnológica” constituem um entendimento equivocado no imaginário social, pois induzem à interpretação “[...] de que agora todos podem apropriar-se do conhecimento e da tecnologia quando, na verdade, o conhecimento científico e tecnológico se tornou a força produtiva privada do capital” (FRIGOTTO, 2021, p. 643), visto que se observa a exclusão da classe trabalhadora desse processo. Nessa perspectiva pode-se produzir sobre o ensino remoto a mesma compreensão que permeia o senso comum da população inerente ao agronegócio:

> O agronegócio utiliza-se, atualmente, dos avanços científicos e tecnológicos de última geração. Sua propaganda é de que ele traz a segurança alimentar. O que de fato ele realiza é a expansão do latifúndio jogando milhares de famílias sem acesso à terra e que vivem em acampamentos ou nas periferias das grandes e médias cidades. Por outro lado, o que produz o agronegócio, grande parte, é com venenos que contaminam o solo, a água e os alimentos. Mas, sobretudo, o que produz não é para gerar alimentos para todos, mas sim para quem pode comprar (FRIGOTTO, 2021, p. 643).

Tendo em vista a argumentação do autor pode-se averiguar que, no âmbito do ensino, vinculado à Educação Básica, as aulas remotas e o ensino híbrido, consequências da Covid-19, materializaram-se na consciência social a partir de uma veneração obsessiva, “[...] passando a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos” (FRIGOTTO, 2021, p. 643). E, ainda, que o envio de atividades semanais e

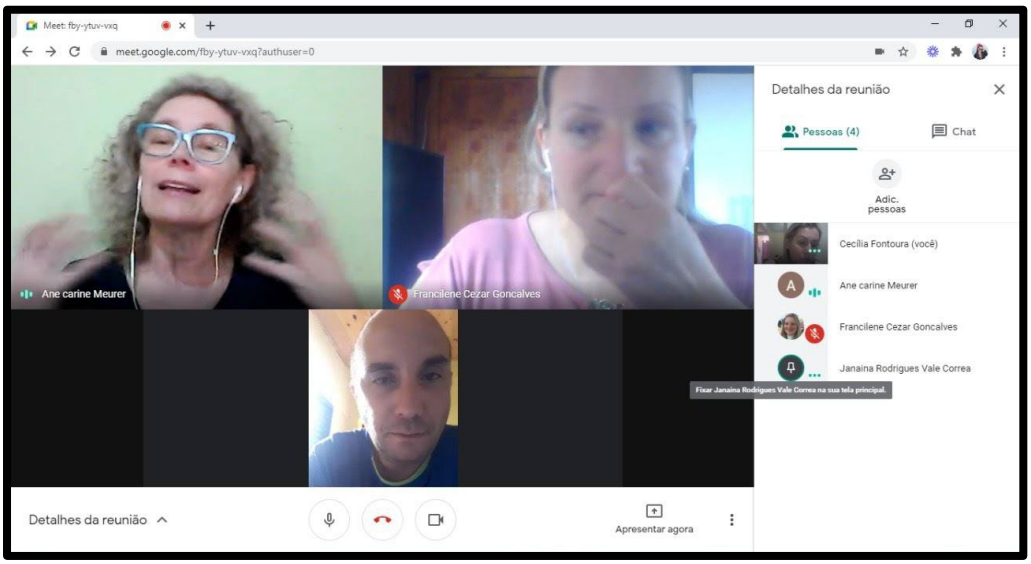
suas devolutivas por parte dos estudantes representariam a continuidade das aprendizagens das áreas do conhecimento que englobam o currículo escolar.

Então, a partir desse processo antagônico instaurado no Brasil em relação à educação e no decorrer das ações de diagnóstico referentes às devolutivas dos estudantes, verificou-se um imenso paradoxo de aprendizagem. Essa metodologia tornou possível a continuidade do ano letivo escolar, porém não alcançou de forma satisfatória os objetivos de aprendizagem, visto que uma notória parcela estudantil, ou teve dificuldades de se organizar nessa nova configuração educativa, ou foi excluída deste processo pelo fato de não possuir as ferramentas essenciais para a sistematização do conhecimento a partir de aulas remotas como, por exemplo: internet, computadores ou celulares. Dessa forma,

> Dados do Comitê Gestor da Internet do Brasil (Cetic) indicam que 70 milhões de pessoas no Brasil têm acesso precário da internet; 56% acessam por celular sendo que destes, 51% têm celular pré-pago. A fetichização se expressa por um conjunto de palavras de ordem para justificar o ensino remoto ou híbrido: protagonismo juvenil, autonomia para a escolha e, a mais apelativa, o do jovem ou aluno digital (FRIGOTTO, 2021, p. 643).

Nesse sentido, a partir de uma reunião realizada no dia 22 de novembro 2020 - via *Google Meet* (Figura 23), junto aos educadores que lecionam ou lecionaram na escola envolvida nesta pesquisa, observou-se por meio das falas desses profissionais um cenário educacional permeado de dificuldades e desafios no que tange à efetivação do ensino remoto nas escolas localizadas no campo, uma vez que a grande maioria dos estudantes não possuía internet ou aparelho de celular adequado para baixar e realizar as atividades encaminhadas pelos professores e professoras.

Figura 23 – Reunião com os professores



Fonte: Registrado pela autora.

> *Professora 1 - Tanto a escola do campo, quanto a escola da cidade, já tem essa polêmica de não ter internet, só que, claro, no campo é muito pior então a gente pensou nos alunos que não tinham internet, mas como a gente procedeu? A gente imprimia as atividades e levava até próximo a escola, daí os alunos pegavam as atividades ali. Dizer que funcionou, eu estaria mentindo, né! Porque funciona, funcionou de certa forma, alguns recebiam pelo WhatsApp, quando eles tinham acesso à internet eles perguntavam sobre as atividades, tiravam dúvidas, eles davam retorno quando conseguiam internet, eles não entregavam sempre as atividades e a gente foi fazendo uma avaliação em cima disso, pois não estava tendo um retorno satisfatório, nem pelo WhatsApp, nem pelo pessoal que estava buscando as atividades no lugar combinado (22/11/2010).*

Tendo em vista os espaços-tempos dialógicos, que se construíram junto aos professores(as) municipais que participaram da reunião, averiguou-se que a grande maioria busca vencer a desvalorização e desqualificação docente, ao procurarem alternativas viáveis para inserir os educandos dos territórios camponeses no processo de ensino e aprendizagem, pois muitos encontravam-se excluídos das atividades escolares pelo fato de não obterem acesso às ferramentas necessárias que concretizam o Ensino Remoto no estado do Rio Grande do Sul, instituído no ano letivo de 2020 em decorrência da pandemia. E sem uma alternativa concreta estabelecida pela SME os docentes do campo passaram a utilizar recursos próprios para cumprir a tarefa de ensinar e aprender.

Tal circunstância pode ser identificada na fala de uma das professoras que participou da reunião:

> *Professora 1 - A gente precisava remanejar, ver como ia funcionar essa dinâmica, para que conseguisse chegar a definitiva para os alunos, então o que a gente fez, estamos imprimindo todo o material de todos os professores e a gente vai a cada 15 dias agora na escola, mas é por nossa vontade, é nosso gasto, nós não temos uma contribuição financeira, nós não temos um apoio da Secretaria Municipal de Educação* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET - 22 DE OUTUBRO 2020).
>
> *Pesquisadora: Então vocês estão indo com o carro pessoal de vocês?*
> *Professora 1 – Sim.*
> *Pesquisadora: E vocês estão se organizando em grupos de carona, de 15 em 15 dias vai um carro para a escola?*
> *Professora 1 – A gente vai em grupos pequenos em função da pandemia, nós cuidamos tudo isso, nós compramos todo o equipamento de proteção, compramos as máscaras, compramos aquela outra de proteção que tem acrílico, capas de chuva para a gente, para usarmos, nós estamos tendo todos os cuidados para que a gente vá até a escola e para que a gente tenha o contato também lá. Na hora que a gente chega na escola temos todo o cuidado com o uso do álcool gel de passar no aluno que vai receber, no aluno não! Pois, geralmente são os pais que vão receber as atividades e cuidamos para que eles usem máscaras, o que é um pouco difícil na região do campo, esse cuidado. Daí a gente vai até a escola em cada 15 dias, não vai todos os colegas, se divide assim, dois carros geralmente, daí não vai todo grupo, porque o grupo é grande, daí a gente divide, por exemplo: vai dois professores dos anos finais, dois dos anos iniciais, por vez, a cada 15 dias, e quem vai é responsável por entregar o material de todas as disciplinas* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET -22 DE OUTUBRO 2020).

Desse modo, pode-se observar, por meio das falas dos professores e professoras, que o ano letivo nas escolas do campo do município, quase sempre, inicia-se posterior às escolas urbanas. Este fato se dá em virtude das licitações que a SME realiza para garantir o transporte gratuito para os estudantes e docentes que residem e lecionam nas escolas do campo. No entanto, como a pandemia intensificou-se no Rio Grande do Sul na segunda semana de março, as aulas nas escolas do campo não começaram de forma presencial e a licitação não foi realizada. Assim, os professores tiveram que custear o processo pedagógico do ensino remoto com recursos próprios, subsidiando os gastos com gasolina, aparatos de proteção e disponibilizando em forma de rodízio os próprios automóveis. Tudo isso para os educandos e educandas do território camponês não ficarem à margem do ano letivo/2020.

> *Pesquisadora- Mas esses ônibus não estão sendo pagos?*

> *Professora 2 – Até o que se sabe não. Porque eles não têm um contrato com os ônibus, fechou em dezembro do ano passado e esse ano ficou na questão da licitação, no início do ano letivo, antes da pandemia a gente não tinha transporte ainda por conta da licitação, daí veio a pandemia e encaixou tudo, nem começamos o ano letivo, essa é uma dificuldade de colegas que não conhecem a escola e nem os alunos* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET - 22 DE OUTUBRO 2020).

Em vista desse cenário e da necessidade de estratégias para facilitar a aprendizagem dos discentes, as professoras instituíram um projeto com temas geradores para todas as turmas da escola na tentativa de organizar materiais no formato de apostilas, no segundo período letivo de 2020. Dessa forma, os estudantes teriam acesso aos conteúdos de todos os componentes curriculares e também ao processo de ensino e aprendizagem, como pode ser observado:

> *Professor 1 – Daí fizemos apostilas, fizemos um projeto, agora estamos com um projeto planeta terra, então nós estamos trabalhando dentro desse projeto de forma que todas as atividades são interdisciplinares para facilitar para o aluno, porque um conteúdo está elencado no outro né, e facilitar também para o professor a explicação para os pais ou alunos, porque a gente explica como é para eles fazerem, todos os professores estão inseridos, todos sabem como está funcionando, todos sabem explicar direitinho. Desta forma, está funcionando, já estamos na terceira vez que a gente vai até a escola e faz essa troca, tanto alunos como pais, eles estão tendo mais essa responsabilidade de ir até a escola, de pegar o material, de fazer a troca do material e entregar a atividade pronta, dessa maneira está funcionando melhor. É como eu disse, nós partimos para fazer essa experiência, essa troca com o aluno e verificar se ia dar certo, porque da secretaria de educação eles tem um projeto que está para funcionar que é o "Baú educativo" que seria com os ônibus, os ônibus iriam sair pela manhã com um ou dois professores que passariam na casa dos alunos e entregariam o material, explicariam e os pais assinariam que receberam o material, mas até então não sai nada por conta da terceirização dos ônibus* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET - 22 DE OUTUBRO 2020).

Além dos aspectos sinalizados pela educadora, outra questão preocupante caracteriza-se pelos delineamentos relacionais constituídos no espaço da sala de aula entre professor e aluno, pois o contato entre esses sujeitos possibilita a sondagem inicial para a organização do planejamento didático anual, cuja intencionalidade consistia na realidade do território escolar em que o aluno se encontra, bem como o papel educacional da escola neste contexto.

Portanto, averiguou-se a partir do delineamento discursivo, que os profissionais consideram as pesquisas antropológicas na comunidade escolar um elemento fundamental para que o trabalho da equipe diretiva e dos educadores(as) oportunize a construção de diálogos junto aos estudantes, em um compartilhamento de saberes

inerentes aos conteúdos escolares e sobre as dinâmicas territoriais vivenciadas pela comunidade escolar.

> *Professor 2- É o meu caso, em fevereiro de 2020 me chamaram e me deram a Escola Roseli e na Escola Rafael e eu atendo 17 alunos, mas tem só dois que estão engajados, porque o resto não muito, mas eu estou mandando as atividades pelo diretor e estou enviando, e assim também estou usando o meu outro serviço que fica no centro, que é uma farmácia, que os pais pegam as atividades na sexta-feira, vão ali e eu estou lá, daí eu converso, então a gente está se adaptando aí, né! Foi logo que começou a pandemia a diretora nos chamou, conversou conosco, daí nós fizemos algumas reuniões via internet, inclusive aos domingos, para irmos trabalhando. E às vezes vamos no domingo na escola para levar o material* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET - 22 DE OUTUBRO 2020).

Tendo em vista a situação exposta anteriormente, causada pela Covid-19, o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) destacou publicamente na “Carta do MST em defesa da educação e da vida” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2020b, s./p.), publicada em agosto de 2020, que a luta do movimento também ancora-se “no acesso à Educação Pública”, pois as reivindicações por escolas para os sujeitos que protagonizam o enfrentamento em prol da Reforma Agrária está presente na historicidade do movimento, desde as primeiras ocupações, as quais ocorreram na década de 80, como as já relatadas anteriormente. Pois a compreensão do MST pauta-se em: “[...] fortalecer o papel da escola e incentivar o estudo entre o povo Sem Terra tem se tornado cada vez mais estratégico na luta e construção da Reforma Agrária Popular, na disputa e construção de um Projeto Popular para o Brasil” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2020b, s./p.).

O MST sinaliza que, no cenário atual, a saúde e a vida da população brasileira estão ameaçadas pela Covid-19, a qual nos mostrou as faces mascaradas da política neoliberal que prioriza o sistema mercantil, expondo a saúde do trabalhador e intensificando os patamares da desigualdade social, cujo representante maior do Estado Jair Bolsonaro manifesta em seus discursos e canais de comunicação uma retórica impregnada de ódio e que, de certa forma, estampa a:

> Morte contra as trabalhadoras e os trabalhadores. O governo Federal assumiu um posicionamento negacionista, contrário às recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) para atenuar o risco de contágio com o vírus, negligenciando o combate à pandemia sem tomar medidas que atendam efetivamente a população em situação de vulnerabilidade social, colocando em risco a vida das brasileiras e brasileiros (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2020b, s./p.).

Em consequência disso, o MST afirma que o representante governamental compreende a situação calamitosa que se expande no Brasil em função da pandemia como uma oportunidade para impulsionar os processos de privatizações no que tange à educação, por meio da oferta que grandes empresas ligadas à tecnologia da informação (transnacionais) oferecem a partir do ensino remoto, assim "[...] essas corporações estão realizando experimentos sobre como implantar a educação à distância e, com isso, abriu um bilionário ramo de negócios" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2020b, s./p.).

Portanto, a educação passa a ser alvo do capital em meio a esta conjuntura vivenciada no contexto das práticas sociais em que as plataformas de ensino ganham espaço no ambiente educacional público e registram, diariamente, os fazeres pedagógicos dos professores e professoras, os quais passaram a vivenciar um processo exaustivo e passam a cooperar de forma obrigatória com a "pedagogia do capital".

Isto pelo fato de compartilharem (os professores) um ambiente virtual de aprendizagem padronizado que faz emergir uma nova cultura na historicidade escolar, em que crianças e adolescentes tornam-se cada vez mais prisioneiros dos aparatos tecnológicos que limitam a infância, a arte de criar, recriar espaços-tempos voltados às brincadeiras, sem considerar o aumento da consciência individualista e, principalmente, a exclusão das classes populares neste processo.

De acordo com a crítica realizada pelo MST, na referida carta, buscou-se investigar junto aos professores, que lecionam na escola citada ou que já lecionaram na instituição, como ocorreram as ações norteadoras efetivadas pela SME para dar início ao ensino remoto. Tendo em vista a realidade das escolas do campo do município de Santana do Livramento, mediante ao contexto da pandemia, agregado aos demais problemas que essas comunidades rurais já vivenciam cotidianamente, enquanto resultado da desassistência parcial do poder público municipal às demandas gerais dos assentados, de modo particular no tocante à provisão de um ensino de qualidade nas escolas do campo.

Nessa perspectiva questionou-se como se materializou as intervenções da SME, tendo em vista as novas exigências educacionais que passam e necessitam de atenção e formação pedagógica. Sobre o assunto percebeu-se a fragilização de estratégias eficazes para combater as dificuldades de cunho educacional, ocasionada

pelo acesso limitado das tecnologias as quais assumem um papel fundamental para a continuidade do ano letivo de 2020. Então, observa-se que:

> *Professora 1 – inicialmente, eles nos deram um curso, era um curso que para eles seria um preparatório para que pudéssemos iniciar as atividades, fomos orientados a criar os grupos no WhatsApp e seguir enviando as atividades, foi bem difícil de início pelo fato que nós não tínhamos todos os números, tinham números que não eram de lá, e o pessoal do campo mora distante, o que dificultou conseguir todos os contatos, depois disso a gente foi adaptando conforme a nossa visão de melhora para o nosso trabalho, que realmente a gente pode fazer a diferença na vida do aluno, porque se for para fazer por fazer ou enviar sem ter um retorno, que é o que está acontecendo, a gente não estava tendo um retorno legal, não via uma aprendizagem em cima disso, agora se pode dizer que para esse segundo semestre a gente está tendo uma melhor aprendizagem, está tendo uma troca maior com o aluno, eles estão se interessando mais, porque tu imagina mandar um conteúdo pelo WhatsApp e ele ter que copiar em um celularzinho, porque nem todos eles têm computador, a minoria que vai ter um computador, que vai ter uma internet boa, que consiga instalar o WhatsApp dentro do computador.*

Nesse contexto, os professores ainda sinalizaram que tentaram orientar as famílias para se direcionarem até o centro da cidade na intenção de realizarem a impressão desses materiais encaminhados pelo *WhatsApp*, assim os estudantes não perderiam tempo copiando os conteúdos para o caderno. No entanto, as dificuldades de locomoção também passaram a vigorar com intensidade em razão da pandemia, visto que se vivenciou uma escassez voltada à oferta de transporte público, fato que gerou a desmotivação na comunidade escolar, bem como a ineficácia inerente às devolutivas das atividades escolares.

Em linhas gerais, pode-se compreender que umas das principais dificuldades neste cenário de calamidade pública se deve em função da ampla distância geográfica em que os sujeitos assentados se encontram do centro urbano, lugar o qual se tem o funcionamento eficaz das redes de telefone e internet, visto que o aplicativo conhecido como WhatsApp tornou-se o principal meio de comunicação dos professores junto aos estudantes. Isto quando as redes de *wi-fi* funcionam, pois não havia, até o momento desta entrevista, regularidade nas redes provedoras destas tecnologias de comunicação no meio rural, onde situa-se a Escola Municipal Roseli Nunes.

Então, os professores destacam que uma alternativa para minimizar os impactos educacionais causados pela pandemia de Covid-19 foi utilizar a rádio como principal veículo de comunicação dos professores com a comunidade escolar. Assim, a professora 1 destaca:

> *Hoje, eles têm um projeto que se chama Rádio, que até eu tive uma reunião com a Secretaria. Eles têm um projeto, que já está para entrar em prática esta semana e funcionará da seguinte forma: nós temos que pensar numa atividade para os alunos, tendo a compreensão que o estudante não tenha acesso à internet, pois, não existe nenhuma determinação que destaque a obrigatoriedade de os profissionais da educação utilizarem o veículo pessoal, com recursos pessoais para efetivar a entrega das atividades escolares. Desta forma, eles estão vendo outros meios para que a gente não diga que não está trabalhando só pelo WhatsApp. Então, foi lançado esse projeto Rádio agora, que vai funcionar assim: nós vamos montar a atividade para o aluno pensando que ele não tem internet, é uma atividade de no máximo 10 minutos, o objetivo é fazer um diálogo com o aluno, na tentativa de explicar o conteúdo e essas atividades por meio da rádio tendem a ser mais práticas* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET - 22 DE OUTUBRO 2020).

Nessa perspectiva, os professores ainda destacaram que não era necessário realizar o deslocamento até a rádio para fazer a explicação dos conteúdos e propostas pedagógicas, bastaria encaminhar áudios explicativos para os responsáveis da rádio, pois iriam editar e expor. Então, os docentes ainda destacaram que para o funcionamento desse projeto era preciso a contratação de uma rádio, preferencialmente aquela com maior audiência nas comunidades rurais. Sobre esse assunto a professora 1 enfatiza:

> *Não sei como vai funcionar, porque é uma coisa mecânica, não é como eu ir lá e expor, eu falar, eu explicar, eu propor a atividade para o aluno, eu vou propor, vou explicar sim, mas tudo em uma coisa gravada, não é a mesma coisa do que estar ali, pois de repente ele poderia até ligar para a rádio e fazer uma pergunta, mas não terá essa possibilidade* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET - 22 DE OUTUBRO 2020).

Os professores ainda destacam que a comunidade buscou se mobilizar para dar seguimento ao processo de aprendizagem das crianças e adolescentes do assentamento, uma vez que alguns pais buscavam as atividades na escola a cavalo, outros iam caminhando, percorrendo de 3 a 4 km, e ainda havia aqueles que tentavam conseguir carona para chegar à escola. Por conseguinte, a comunidade escolar passou a vivenciar de forma substancial o afastamento, o isolamento social, o silenciamento e o medo.

Nesse cenário, a instituição, que era permeada pela vivacidade, pelo dinamismo, passou a representar o silêncio e sua estrutura era carregada de cadeados e trincas de proteção, a grama cresceu, a poeira tomou conta e a unidade de ensino sofreu ataques, sendo violentamente depredada, tendo os vidros das janelas do refeitório quebrados.

> *Professor 2 – o que aconteceu na Pandemia é que nós estávamos preocupados com a estrutura da escola, porque o pessoal estava indo lá, estavam depredando a escola, quebrando janelas, aí nós fomos em um domingo lá e fizemos uma faxina lá, organizamos, e agora o pessoal vai de 15 em 15 dias, quem não pode ir, dá as atividades para os colegas. Os materiais da escola com maior valor estão em uma colega nossa, da comunidade (televisão, computadores, panelas)* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET - 22 DE OUTUBRO 2020).

E, para finalizar esse espaço dialógico, constituído junto aos professores, questionou-se como eles conseguem materializar essas apostilas, tendo a compreensão das necessidades e inquietudes dos estudantes do campo, a partir de uma abordagem pedagógica que valorize a historicidade do assentamento e do sujeito da terra, pois o material impresso, sem o processo dialógico instituído pelos docentes na problematização dos conteúdos, pode oportunizar um fazer educativo conteudista, distante da realidade cotidiana do território camponês. Em vista disso foi destacado o seguinte:

> *Professora 1 – A questão da Educação do Campo, para que se tenha esse pertencimento, toda a experiência que eu tenho foi construída na Escola Roseli Nunes, tenho quase 8 anos lá, e quase um ano e pouco em outra escola. Atividades de matas nativas, faziam pesquisas de campo. Hoje, como estamos com um projeto Planeta Terra, eu estou trabalhando com essa parte assim, trabalhei toda a parte do bioma Pampa, para que eles possam conhecer toda a parte da fauna, flora, o que tem em cada um, o que já entrou em extinção do território deles que eles moram, para que eles conheçam mais o local onde eles moram* (REUNIÃO PELO GOOGLE MEET - 22 DE OUTUBRO 2020).

Por fim, pode-se compreender que o delineamento discursivo constituído nesta reunião online junto aos professores (as) é permeado pela preocupação com o seguimento do trabalho pedagógico, mas principalmente com o acesso educacional dos estudantes da escola neste período de pandemia. A partir dessas elucidações torna-se perceptível que esta modalidade educacional, mais uma vez, experiencia a negligência dos setores políticos, responsáveis pela sua organização e fortalecimento. Portanto, a Educação do Campo nesta área de assentamento fica às margens do processo de problematização social no âmbito municipal, visto que a opressão do capital e o próprio fator geográfico dificultam a compreensão popular inerente a esta realidade social.

7.2 TERRITÓRIO ESCOLAR PROTAGONIZADO: COMUNIDADE ESCOLAR CAMPONESA E OS ENFRENTAMENTOS EDUCACIONAIS

A educação no âmbito nacional é defendida como um direito social a partir do artigo 6º, presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), tanto no âmbito da cidade quanto no espaço rural. E em consonância com este princípio fundamental temos a LDB, que dispõe, também, sobre a educação, apresentando-a como necessária para o desenvolvimento do país, bem como a cidadania dos sujeitos no contexto das práticas sociais. Dessa forma, a educação é um "[...] dever da família e do Estado" (Art. 2º), ancorada nas concepções de autonomia/liberdade e, principalmente, sensibilidade e empatia humana, para que os estudantes vivenciem um desenvolvimento intelectual, na esfera escolar, voltado ao respeito e solidariedade para, assim, exercerem a condição de cidadão no delineamento da vida e do trabalho (BRASIL, 1996).

Então, tendo em vista o exposto, e no aprofundamento dos estudos inerente à educação do campo em territórios camponeses, compreendeu-se no desenvolvimento da dissertação de mestrado, trabalho este intitulado "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" (FONTOURA, 2014) que para a unidade de ensino abranger o desenvolvimento da cidadania os movimentos sociais de resistência necessitavam protagonizar espaços-tempos de luta, os quais oportunizem processos de problematizações voltados à escola do campo.

Assim, em consonância com o artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e o Art. 2º da LDB (BRASIL, 1996), o MST, que na luta pela Reforma Agrária e contra as desigualdades constituídas pela hegemonia do capital, tanto no âmbito da distribuição das terras no Brasil como também no âmbito educacional, organizou-se por meio de um coletivo social para: pensar; estudar, analisar e, finalmente, planejar uma nova tecitura pedagógica no cenário escolar, a partir da implantação da Escola Itinerante do MST no estado do Rio Grande do Sul.

Uma escola que, diferentemente das demais, não separava os estudantes do mundo que os cerca a partir de "muros de concreto", muito pelo contrário, suas práticas emergem do enfrentamento ao latifúndio e concentração de capital. Ela caracterizava-se por ser "andarilha" na busca pela igualdade social e diminuição dos cinturões de pobreza, os quais passam a se acentuar ainda mais neste período de crise econômica e de saúde pública em razão da pandemia.

Tendo em vista os índices de casos de Covid-19 e, principalmente, o número de óbitos, as pesquisas de campo no Assentamento Roseli Nunes (primeiro semestre de 2021) realizaram-se a partir da solidariedade, na busca de superar o medo de romper o isolamento social. Dessa forma, os diálogos foram instituídos apenas junto às famílias que aderiram e que já apresentavam a primeira dose da vacina contra o Coronavírus. Nesse momento, uma das mais antigas assentadas (figura 24) foi convidada a revisitar suas memórias, em que descreveu suas lembranças das marchas de lutas e o processo de territorialização do MST nas terras, as quais representam a concretização de um sonho.

Figura 24 – Trabalho de campo

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Dessa forma, foi explicado que as dinâmicas de reprodução da vida neste território iniciaram-se na sede da fazenda, onde atualmente se encontra a escola, caracterizando-se como espaço de moradia, de articulação e constituição de saberes para os integrantes do assentamento. Então, ali eles moravam e estudavam e o município encaminhava professores para que as crianças e adolescentes tivessem o

desenvolvimento educacional escolar. No entanto, as professoras eram acostumadas com a cidade, o que gerou alguns impasses pedagógicos no processo de territorialização do MST neste território camponês.

Sobre este fato, a diretora da escola destacou:

> *Quando eu comecei a trabalhar aqui na escola, a gente dava aula com toda a militância do MST na volta da escola e, quando menos esperava, surgia um grito de guerra ou místicas que eles desenvolviam. E, neste contexto, a gente foi entendendo-os, a luta pelo lote e por Políticas Públicas para o desenvolvimento do assentamento. Nós e o MST debatemos/discutimos muito, no início o processo de problematização era intenso e o trabalho foi se ajustando e a ação pedagógica também* (DIRETORA DA ESCOLA).

Igualmente, neste dia, uma das assentadas argumenta (figura 24), que a escola foi fundamental para o desenvolvimento da vida no assentamento; dos 9 filhos que ela possui, todos frequentaram a unidade escolar e dois ainda estão frequentando as aulas na instituição. Porém, ela destaca que as dificuldades neste momento são imensas, uma vez que a figura do professor, bem como a rotina de frequentar as aulas, auxiliam de forma eficaz o processo de ensino e aprendizagem. Ainda, foi destacado o anseio pelo retorno às atividades presenciais, pois sua família compreende a ação pedagógica como fundamental para o fortalecimento do campo, pois se a educação oferecida não for direcionada à realidade camponesa, ela destacou que seus filhos dificilmente permanecerão no assentamento, seguindo esta luta contra o capital.

Em vista disso, percebe-se que a escola em estudo emerge no contexto de organização territorial do assentamento e a comunidade se fez presente neste processo de delineamento educacional. Assim, visualiza-se a articulação contínua entre escola e comunidade, isto a partir das falas da diretora que acompanhou a organização das famílias nos lotes, bem como a luta delas para (re)existir às dificuldades apresentadas naquele momento.

Nessa perspectiva foi entendido muito cedo que para transformar a Escola Roseli Nunes em uma escola do campo era necessário problematizar junto à comunidade os delineamentos voltados aos conflitos e disputas pelo acesso e permanência na terra, como também elencar os problemas de cunho social e econômico vivenciados no território camponês, transformando-os em conteúdos pedagógicos para que a escola participasse de forma ativa na organização do território camponês, tendo em vista a educação como um elemento fundamental para compreender as dinâmicas sociais e suas desigualdades.

Portanto, a escola se constituiu junto à luta pela territorialização dos camponeses na consolidação do Assentamento Roseli Nunes e este emergiu a partir de articulações e estratégias realizadas dentro do espaço que funcionava como moradia e escola. A partir dessa dialeticidade faz-se a formação de um elo, cujo objetivo parte da necessidade de desenvolvimento territorial e educacional desses sujeitos. Dessa forma, tem-se o emergir de uma nova comunidade escolar, formada por professores, crianças, adolescentes, pais e também novas famílias, as quais foram adentrando neste território e incorporando a continuidade da luta pela educação e cidadania.

Todos os sujeitos inseridos neste processo histórico passam a consolidar o *território escolar camponês protagonizado,* o qual se materializa no cotidiano do assentamento por meio das ações imperativas, tangenciadas no delineamento das conflitualidades territoriais, as quais se exteriorizam através da necessidade efetiva de (re)significação da vida frente às contradições sociais impostas pela concentração do capital. Portanto, a escola passa a ser o espaço da comunidade e os professores e professoras passam a ensinar, mas também aprendem sobre a luta do MST, as divergências territoriais que consolidam os processos de disputa na relação agronegócio *versus* campesinato.

Então, foi possível observar no decorrer da pesquisa que o *território escolar camponês protagonizado* se materializa a partir de uma teia (figura 25) de relações socioespaciais, em que a terra simboliza e representa fonte de vida e possibilidades de reprodução social e cultural, do mesmo modo que a escola representa a responsabilidade de questionar o mundo, oportunizando espaços-tempos de sonhos e ações voltados à consolidação de projetos de vida. Dessa maneira, o Assentamento Roseli Nunes é um território camponês porque surge a partir da luta pela terra, fato que propiciou aos sujeitos a compreensão de classe social, pois nos territórios capitalistas oprimem e colocam em posições subalternas o homem do campo, visto que os atravessamentos relacionais são tecidos sob óticas mercadológicas.

Figura 25 – Teia de relações territoriais

Fonte: Elaborado pela autora.

À vista disso, constata-se que, assim como as políticas públicas voltadas ao meio rural e também as ações do coletivo social no que se refere a educação, podem fortalecer a permanência do território camponês e, consequentemente, a construção e a manutenção existencial da escola do campo, uma vez que ambas estão interligadas e, quando a prática discursiva entre escola e comunidade escolar está em consonância, tem-se um elemento fundamental para dar seguimento ao processo de existir e reexistir, pois a modalidade da educação do campo vivencia diretamente os

impactos do agronegócio, o qual não prioriza os espaços/tempos colocados pelas nuances da historicidade produzida pelos sujeitos da terra, mas, sim, de expansão de terras para produzir em grande escala.

Sobre esse assunto, Camacho (2019, p. 50) destaca:

> O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Por isso, a Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa (CALDART, 2005; CAMACHO, 2014). Sua origem se dá, concomitante, com a formação das identidades territoriais no campo. A conquista e a resistência nestes territórios permitem a criação e a reprodução da Educação do Campo. Logo, entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que contribua em seu processo de resistência.

Dessa forma, entende-se que a educação do campo, na condição de modalidade educativa brasileira, nasce e movimenta-se a partir dos embates territoriais, os quais, neste caso específico da Escola de Ensino Fundamental Roseli Nunes, caracterizam-se através da luta de classes constituída pelo MST, o qual apresenta um percurso estratégico e uma caminhada de resistência para efetivar a Reforma Agrária em nosso país. Então, quando se menciona o território escolar camponês protagonizado enfatiza-se as ações de um coletivo social formado pela comunidade.

Nesse contexto, a escola caracteriza-se como fundamental, pois os assentados compreendem que possuem uma identidade e que lutam cotidianamente para a permanência de seus modos de vida. Isso significa, para eles, que estudar em uma escola distante dos seus lotes representa a desterritorialização cultural constituída coletivamente no delineamento das conflitualidades territoriais as quais eles protagonizam.

Portanto, a escola está inserida nas dinâmicas do assentamento ao articular espaços-tempos dialógicos para a problematização e organização das atividades produtivas que ali acontecem, como também articula interlocuções pedagógicas de aprendizagem, tendo em vista as histórias presentes naquela localidade. Isto na tentativa de subsidiar um repensar crítico inerente ao assentamento e a busca de ações que garantam a continuidade do território camponês ao arquitetar, de forma comunitária, estratégias para romper a invisibilidade educacional que esses sujeitos vivenciam.

Assim, é possível interpretar, a partir dos trabalhos de campo junto à comunidade escolar do Assentamento Roseli Nunes, que o território camponês se constitui baseado na necessidade de cidadania social, como também por meio das relações de reciprocidades e interesses no que tange a estruturação da vida desses sujeitos que, devido a compreensão do Projeto de Reforma Agrária e o direito de acesso a terra, passam a estabelecer elos e protagonizam alterações no cenário geográfico, pois essas relações, cujos sujeitos da terra passam a efetivar, oportunizam a constituição e o gerenciamento de um novo território o qual passa a demandar políticas públicas diferenciadas por parte da gestão municipal.

Se antes o latifúndio não tinha estradas, escola e atendimento à saúde, hoje esses elementos são fundamentais para a comunidade camponesa prover o delineamento da existencialidade nos territórios que residem. Então, o MST, ao passo que em sua trajetória tem “[...] afirmado a necessidade da construção de um projeto de sociedade alternativo ao capital”, a partir de uma “[...] práxis política organizativa [...]”, também tem “[...] contribuído para a distribuição e a democratização da propriedade privada da terra e do conhecimento” (GROF; MEURER, 2019, p. 27).

Sobre esse assunto vale ressaltar que o assentamento possui 62 famílias, mas somente dez residem no assentamento desde o processo de implantação. Em vista desse fato, no itinerário de pesquisa, buscou-se dialogar junto aos sujeitos que lutaram para a territorialização camponesa nesta localidade e ainda se encontram nas linhas de frente no que tange às reivindicações, como já exposto anteriormente.

Neste período de pandemia, em que as escolas estavam atuando a partir do Ensino Remoto, um dos assentados destacou: "[...] *no ano que não teve aula, parece que o assentamento não tinha vida. A escola representa o crescimento da comunidade, é a segunda casa das nossas crianças*” (CAMPONÊS 6). De modo geral, todas as famílias destacaram a importância da escola para a continuidade da vida no campo e, ainda, mencionaram que a unidade de ensino dialoga cotidianamente junto à comunidade a partir de reuniões e assembleias.

Dessa forma, compreendeu-se a importância da escola para a comunidade, pois eles acreditam no fazer pedagógico que emerge naquele espaço educativo, visto que todos destacaram que a escola interage junto aos assentados e, assim, de forma coletiva e participativa todos buscam construir ações educativas voltadas às demandas do território camponês. E nesse movimento dialético interacional a escola tem consciência das precariedades vivenciadas pelos sujeitos da terra, então ela

passa a ser um espaço, também, de reuniões voltadas à cadeia produtiva do assentamento, bem como das necessidades de saúde, visto que sua comunidade recebeu as doses de vacina da Covid-19 e de outras campanhas no estabelecimento educacional.

Sobre as questões vinculadas à saúde, visualizou-se que tanto a escola, como a Igreja Consagração Roseli Nunes (Gideões da fé) articulam-se junto às famílias para oportunizar acesso às campanhas de vacinação e, também, a palestras esclarecedoras de vários tipos de doenças. Isso acontece pela dificuldade de acesso que a população rural deste território possui ao sistema de saúde, visto que é disponibilizado transporte coletivo com destino ao centro da cidade apenas nas sextas-feiras pela manhã, com retorno à tarde. Portanto, dentro dessa lógica, os assentados, quando estão com problemas de saúde, esperam até a sexta-feira para poder marcar consultas as quais devem se realizar no decorrer do mês, porém neste mesmo dia da semana.

E, nessa perspectiva, Caldart (2010, p. 27) já mencionava que “[...] a Educação do Campo é maior que a escola e abrange o conjunto de relações sociais e os variados espaços formativos que constituem as comunidades e os movimentos sociais”. Assim, o papel da escola vai além do fazer pedagógico realizado pelos professores nas áreas do conhecimento, pois a instituição educacional precisa compreender as necessidades dos sujeitos que atende e como subsidiar os processos de transformação social com vistas ao fortalecimento do homem da terra. E, nesse movimento, os problemas sociais que emergem no assentamento geram impactos na escola, como também os problemas que aparecem nela geram mobilizações no território camponês.

Este fato se evidenciou nos espaços-tempos discursivos efetuados junto à gestão da escola. Dessa forma, o isolamento social causado pela Covid-19 foi ainda maior, com vista à precariedade de acesso aos elementos essenciais no assentamento, tais como: falta de transporte coletivo, estradas sem manutenção de patrolas, escola fechada, ensino remoto, internet inadequada e ausência de equipamentos por parte das famílias para aulas nessa configuração; o que tornou a continuidade da vida no campo mais difícil e preocupante. Esta situação gerou impactos escolares e muitas preocupações por parte do corpo docente, pois a unidade educacional vivenciou a diminuição de estudantes matriculados neste período de pandemia. Então, sobre o assunto, a diretora destaca:

> *Atualmente, estamos com 45 alunos, de 68. Sabe o que é isso? É como se fecha uma escola do campo, não dando manutenção para ela, não dando estrutura para funcionar. Outro dia eu falei para as novas professoras que estão chegando, se eu tiver que buscar um aluno, mesmo longe, eu vou lá e busco, porque eu sei o valor que ele tem para a escola, da mesma forma que eu sei o valor que a escola tem para o assentamento* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

Vale destacar que uma notícia apresentada no site de Alfonsin (2021) intitula a realidade da Reforma Agrária no cenário de Santana do Livramento como "deturpada", fazendo uma crítica ao abandono de lotes e atribuindo este fato à falta de vocação para lidar com a terra, destacando, também, as péssimas condições das estradas que dão acesso aos lotes. Em uma pesquisa de campo, realizada na tarde do dia 16 de julho de 2021, na Emater do município citado, os extensionistas disponibilizaram à pesquisadora o Cadastro Ambiental Rural do assentamento e destacaram que existiram muitas dificuldades para as famílias permanecerem nos lotes como, por exemplo, a dificuldade de locomoção para o centro da cidade, pois, além de ser um público diversificado, o solo caracteriza-se como enfraquecido.

No entanto, talvez não seja perceptível à população, de modo geral, sobre a importância das ações realizadas pelas 61 famílias que iniciaram o processo de territorialização do Assentamento Roseli Nunes, uma vez que esses sujeitos foram os impulsores do processo de recriação campesina nesta área geográfica, a qual era representada pelo latifúndio. Então, a partir da defrontação frente a esta realidade, esses sujeitos construíram estratégias organizacionais e viveram períodos debaixo da lona preta, nos acampamentos do MST, contrapondo “[...] ao projeto de integração/subordinação capitalista” (CAMACHO, 2019, p. 42).

Portanto, os integrantes do MST que, desde 2002, continuam residindo no assentamento, como também as famílias que desistiram dos seus lotes e foram em busca de outros projetos de vida, tal como as que ingressaram posteriormente, fortalecem esse território camponês e a Escola Roseli Nunes, a qual vivenciou um processo de formação continuada inerente à pedagogia do MST ao participar de manifestações e encontros nacionais e internacionais organizados pelo movimento. A equipe pedagógica foi oportunizada a (re)significar seus saberes a partir do entendimento vinculado às conflitualidades existentes no território camponês, então, o corpo docente passa a (re)significar na prática pedagógica a luta de classe a qual foi fundamental para a criação do assentamento.

Isto fica evidente nas falas da diretora da escola que, neste período de pandemia, tomou inúmeras medidas para garantir a continuidade do ano letivo junto à comunidade:

> *Nós fizemos todo o ano letivo de 2020 com recursos próprios, nós vínhamos de dez em dez dias, dividíamos a gasolina. Eu vinha sempre. Nós se juntávamos, éramos um grupo que já estamos trabalhando há oito anos juntas aqui na escola, então íamos de casa em casa, para entregar as atividades. Eu também tive que vir com transporte próprio aqui na escola para trazer o pessoal da manutenção. Este ano nós temos o transporte que foi licitado e desde novembro está em funcionamento, foi interrompido em dezembro e iniciou agora aqui para nós. Desde que iniciou, eu estou entregando tarefas, mas não estamos recebendo alunos ainda, pois não foi liberado, pois a secretaria de educação alega que ainda existem escolas sem transporte escolar, pois aqui na área rural tem escolas muito distantes. Porém, nós vamos começar um atendimento personalizado, pois a comunidade está gritando que necessita de ajuda no que se refere ao desenvolvimento educacional das crianças e adolescentes. Eles já assinaram um termo de compromisso e de responsabilidade, apenas dois alunos que continuarão na forma remota, o restante deseja retornar às aulas presenciais. Então, temos em ata o atendimento personalizado, que representa a organização de grupos familiares para desenvolver atividades de cunho pedagógico na escola, até porque a maioria das famílias possuem mais de um estudante frequentando a escola. A gente já foi até as famílias durante o ano passado e início deste ano entregar as atividades, agora com vacina ficaremos mais seguros para dar andamento ao trabalho escolar (Diretora da escola, 2021).*

Percebeu-se, a partir dos espaços-tempos dialógicos constituídos junto aos professores e diretora da escola, que a igreja também assumiu um papel importante neste processo de pandemia, pois a professora responsável pela igreja, cuja comunidade costuma frequentar, entregava e recebia as atividades escolares. No entanto, as devolutivas dos estudantes ainda não eram expressivas, fato que causava desconforto na equipe educacional da escola, que também observou que os estudantes tinham acesso limitado à internet: eles conseguiam responder as mensagens pelo WhatsApp, mas não conseguiam baixar os documentos, no formato *PDF*, que continham as atividades remotas das disciplinas curriculares.

Então, a diretora destacou que agrupou as turmas em grupos para fazer as “salas de aula” via *WhatsApp*: 1º e 2º anos em uma sala; 3º, 4º e 5º anos em outra; 6º e 7º em mais uma sala; e 8º e 9º anos em outra sala, no aplicativo. Essas salas de aula auxiliavam o processo dialógico junto à comunidade, mas a eficácia aconteceu realmente com as entregas/buscas domiciliares das atividades.

Referente às devolutivas, a diretora destacou que o retorno realizado pelos anos iniciais era maravilhoso, todavia os estudantes que integram os anos finais

apresentavam muitas dificuldades em desenvolver de forma assídua as atividades pedagógicas. A partir desse cenário ela destaca que vai de casa em casa dialogar junto às famílias e o retorno é significativo, porém a escola exige, também, demandas internas e serviços burocráticos, os quais a afastam da comunidade. Diante disso, a participação dos estudantes na entrega dos trabalhos apresenta uma diminuição no percentual.

> *Então eu volto a visitar as famílias com uma ata, alerto para a necessidade de os estudantes realizarem as propostas educativas encaminhadas pelas professoras, pois elas representam a frequência dos alunos em aula, fato que possibilita o recebimento do bolsa família e evita problemas e, a partir do diálogo, as devolutivas se efetivam, com um retorno expressivo* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

Tendo em vista os desafios pedagógicos enfrentados na pandemia e a ineficácia de ações de cunho governamental para as escolas do município localizadas nas áreas de assentamento, a equipe pedagógica da escola foi elaborando estratégias educativas para dar continuidade nos processos educacionais dos estudantes assentados. Uma alternativa, como já foi mencionada na entrevista online realizada, foi a elaboração de polígrafos contendo sequências didáticas. Sobre o assunto, a gestora destaca:

> *Os professores de cada disciplina organizam as atividades que serão entregues aos alunos, porém a escola trabalha a partir de projetos, na busca da interdisciplinaridade. No entanto, neste período de pandemia, tivemos que adaptar as atividades para aquelas conhecidas anteriormente como: exercícios de treinamento, pois acreditamos que o estudante não pode ficar com o cérebro em descanso, então estão sendo oferecidas atividades do tipo "siga o caminho", "ache o caminho", "siga o exemplo", "pontilhe a letra inicial", coisas que antigamente se faziam no ambiente da escola. E, hoje, percebemos que eles conseguem fazer essas atividades com o auxílio da família, pois sem a problematização dos conteúdos em sala de aula mediado pelo professor, eles apresentam dificuldades. Porque tu não vais conseguir ensinar grande coisa a distância, eles não têm aula online, a nossa distância é maior, não é como o Estado que tem a sala de aula virtual, o professor está ali filmando, explicando e contando histórias. Nós nos organizamos assim: áudio de explicação nas salas de aula do WhatsApp, polígrafos, onde cada dia da semana tem um tema para desenvolver, uma sequência pedagógica e não é isolada assim. Os primeiros polígrafos fizemos para ativar o cérebro e agora (julho/2021) a gente já planeja, um planejamento trimestral, daí a professora fotografa o primeiro tema que tem no polígrafo e manda um áudio explicativo juntamente com a foto, se tiver uma musiquinha, algo que tiver relação com o tema abordado, dá para postar no grupo, mas algo curto, uma professora colocou uma historinha, mas apenas um aluno conseguiu assistir, daí ela teve que desmembrar em pedacinho para enviar, porque não carrega nos aparelhos que eles possuem* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

As falas da diretora, assim como as falas dos professores e professoras, estão impregnadas de preocupação com a ética profissional - *o ser professor -,* pois percebe-se uma constante inquietação no que tange às estratégias para dar seguimento às práticas pedagógicas junto a atividades escolares que oportunizem aprendizagens aos estudantes. Também, averiguou-se que os docentes vivenciaram um processo de (re)pensar o planejamento, tendo a compreensão de que os discentes se encontram distantes das relações que emergiam na escola junto às problematizações dos conteúdos escolares. Então, foi destacada a necessidade de organizar tarefas, em uma perspectiva de flexibilização, para que os educandos e educandas pudessem realizar com autonomia as atividades em casa, mesmo sem o auxílio do professor.

Outra questão que foi salientada é a presença da equipe pedagógica três vezes por semana na unidade educacional. De acordo com a diretora, ficou acordado junto à Secretaria de Educação que as escolas do campo deveriam funcionar três vezes por semana, então ela busca cumprir criteriosamente essa orientação e, ainda assim, segundo ela, tem-se dificuldades de cumprir as metas semanais estabelecidas pelo grupo, visto que as demandas voltadas à educação são grandes.

Desse modo, nas segundas-feiras realizava-se a entrega das atividades nas residências dos estudantes, com o auxílio do transporte escolar; nas quartas-feiras busca-se completar as entregas que não foram feitas no dia anterior em razão do tempo. Depois, os professores se encaminham para a escola na tentativa de organizá-la. Então, foi sinalizado que enquanto algumas professoras(es) organizam o planejamento semanal, outras organizam a recepção dos estudantes e disposição das salas de aula. E, nesse movimento, toda a equipe se envolve com a organização da estrutura da escola. Já nas sextas-feiras, os docentes retornam às casas dos estudantes recolhendo as atividades. Em relação às entregas residenciais das atividades educativas a gestora destaca que:

> *As primeiras abordagens, se a gente inventava de fazer todo o assentamento, como uma vez a gente inventou, demoramos muito. Como não teve a festa junina que normalmente acontece, visitamos todo o assentamento, então chegamos em cada lote, com lembrancinhas, referente ao arraiá da Roseli. Chegávamos com as cestinhas, com doces alusivos à festa, daí tiramos fotos dos alunos, levamos junto um quadro de arraiá e as crianças estavam nos esperando vestidas de caipiras. Foi muito legal esse momento. A situação já estava mais controlada e as vacinas estavam acontecendo. Então, começamos a buscar uma aproximação maior para dialogar e mobilizar a comunidade com os assuntos escolares. Mas, a gente evita entrar dentro das*

> *casas, os diálogos acontecem na parte do pátio* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

Outra questão que foi levantada pela gestora foi a mudança no quadro de professores, pois a escola possuía uma equipe de trabalho que atuava há 8 anos. Todos conheciam a realidade do assentamento e vivenciaram a formação continuada voltada à Educação do Campo. No entanto, em vista do concurso municipal, que ocorreu no início de 2021, para provimento de cargos efetivos na área da educação foram oportunizadas nomeações as quais ocorreram no primeiro trimestre letivo do corrente ano. Tal fato cancelou os contratos temporários dos professores(as) que compunham a equipe pedagógica da instituição.

Dessa forma, a gestora passa a receber novos profissionais, alguns iniciando a carreira docente, mas que, de modo geral, estão conhecendo cotidianamente a realidade da Educação do Campo. Para tanto, como a gestora vivenciou um processo de formação oportunizado pelo próprio movimento, para compreender a gênese e historicidade desta modalidade de ensino, ela acredita que os docentes que passam a integrar o quadro de efetivos na unidade de ensino, além de entender o processo histórico de consolidação do Assentamento Roseli Nunes, precisam vivenciar espaços-tempos de reflexão sobre esta modalidade, bem como entender as relações de conflitualidade, tensões que emergem no território camponês em oposição ao estado e as políticas de concentração de capital.

Ainda, é válido destacar a fragilidade vivenciada pela educação do campo que, além de estar situada em um território de disputa, vivencia os interesses políticos, sobrepostos ao conhecimento prático e epistemológico. Além do concurso, com as eleições municipais foi reorganizada a equipe responsável pelas escolas no campo no âmbito rural, porém os professores que se encontram neste cargo não apresentam práticas pedagógicas significativas nesta modalidade de ensino.

Sobre este assunto a diretora destaca que, anteriormente, fazia as atividades vinculadas à demanda de direção, de coordenação pedagógica, de supervisora e de secretária e, atualmente, além de ainda fazer, tem que ensinar o trabalho para a profissional que foi encaminhada à escola, e ensinar para as demais professoras que começaram a lecionar, fato que a sobrecarrega. A escola possui uma identidade muito forte, mas que precisa ser (re)significada para dar seguimento ao trabalho pedagógico.

Então, a gestora destaca a importância de oportunizar a formação continuada para essas profissionais que estão entrando na rede municipal, pois, segundo ela:

> *Nós estamos virando dinossauros da Educação do Campo, os antigos da Educação do Campo, a gente está se aposentando e saindo, daí o pessoal novo está fazendo novamente uma cópia da cidade para o campo. Eu tenho uma escola que eu critico faz dois anos, pelo não cumprimento adequado do horário, pois 15 minutos que se atrasa ou que se libera mais cedo, para uma escola do campo faz falta. O nosso município é sistema, e o sistema pode legislar sobre a educação do campo, mas o que foi feito, copiaram e colaram a lei maior da Educação do Campo e não especificaram como vai ser dentro de Livramento, falta colocar no papel aquilo que a gente fez durante a pandemia, que a gente legalizou, que a gente já faz há um tempo, que é o que eu sempre disse, que eu não estou ilegal, eu estou fazendo o que é legal da Educação do Campo lá de cima, Paraná já fazia, Santa Catarina já fazia, aqui não querem fazer, porque não querem legislar, que é obedecer o sistema de produção da região, o fator tempo, até o frio, agora que temos a Educação Infantil. O que eu faço, choveu, segunda, terça, quarta, quinta e sexta, eu acredito ser desumano recuperar dias letivos em janeiro, colocar crianças e adolescentes dentro de um ônibus, com temperaturas elevadíssimas, isso tem que acontecer a partir das horas que os alunos estão aqui* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

A gestora também acredita na necessidade de construir um concurso específico para o educador do campo, pois não adianta ela receber novos professores que necessitam trabalhar à tarde, sendo que a escola possui uma organização diferenciada. Ademais, ela destacou que já teve dois profissionais encaminhados à escola que desistiram pelo fato de não quererem lecionar em escolas localizadas no meio rural. A maioria das unidades escolares do município são localizadas na área rural, pois Santana do Livramento possui 30 assentamentos rurais, fato que deveria reforçar a Educação do Campo, tanto para concursos específicos como para formação continuada dos docentes.

Acerca desse assunto destaca-se sobre a necessidade do homem, enquanto sujeito social, integrar o território na sua totalidade; isso perpassa a ideia de estar presente, sobre o território, “mas com ele”, vivenciá-lo, e nesse delineamento construir experiências com o outro, em um processo de humanização e solidariedade. Nesta perspectiva, quando a gestora destaca a importância de fazer processos seletivos específicos às escolas do campo, seu processo discursivo é permeado da compreensão que é expressa por Freire, na qual a integração do educador(a) junto ao território escolar oportuniza ações de criticidade tendo em vista as relações sociais. Caso isso não aconteça e, ainda, tendo ausência de espaços-tempos formativos, inerentes à realidade escolar, emerge-se a “acomodação” ou o “ajustamento”, e esses

dois elementos são impedidores da libertação do indivíduo, o qual fomenta a criticidade e o bem-estar (FREIRE, 1967).

> A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura (FREIRE, 1967, p. 43).

Logo, o fazer pedagógico, as ações em sala de aula, os contornos epistemológicos junto às discursividades oriundas da relação docente *versus* discente fundem-se em um dado contexto territorial que, no caso em estudo, caracteriza-se pelas conflitualidades inerentes à luta de classe, a qual não se faz pela "acomodação" ou "ajustamento" territorial, mas a partir da conexão dos homens, tecidas por experiências estabelecidas e articuladas uns com os outros. Fato este "[...] que não permite a imobilidade" (FREIRE, 1967, p. 43), visto que, no exercício da cidadania, o sujeito social integrado em um determinado contexto territorial protagoniza, construindo, reconstruindo, por meio da tomada de decisões, características culturais de viver e contrapor ao sistema capitalista - imobilizador e opressor.

Em vista disso, a gestora destacou que são apenas nove escolas urbanas e 17 escolas do campo, no último governo (anterior às eleições/2020); algumas foram desativadas e, na atual gestão, estão sendo reabertas. Porém, algumas escolas apresentam distância geográfica acentuada referente ao centro urbano do município. Dessa forma, recomenda-se que o professor(a) resida no ambiente da escola, pois algumas instituições disponibilizam moradia, mas isso gera desistências e, como ela expressou, "muito choro".

Outra questão preocupante que foi destacada neste processo dialógico vincula-se ao fato de alterações inerentes ao transporte escolar, o qual buscava os professores nas proximidades de suas residências, sendo que eles habitam lugares e bairros diversificados em Santana do Livramento e, ainda, necessitam embarcar no ônibus entre 5h e 6h da madrugada. No entanto, essa ação foi cancelada e os profissionais da educação são obrigados a pegar o transporte em uma praça central da cidade. Este fato dificulta o acesso dos docentes, visto que muitos se hospedam longe do ponto de embarque do ônibus e alguns não possuem veículos para realizar essa locomoção.

Diante desse cenário, a Educação do Campo é fragilizada e os professores e professoras vivenciam dificuldades e perigos para exercer a docência. Sobre isso foi sinalizado:

> *Nós temos aqui professores com mestrado, doutorado, e estão aqui porque são profissionais que atuam na área do campo e gostam de lecionar em escolas do campo, que escolheram vir para cá. Mas também tem aqueles que vieram à força. Eu sempre digo para as gurias: eu não estou aqui por ser incompetente e não ter outro tipo de trabalho para eu desenvolver e sim porque eu gosto mesmo. Esse tipo de ação, faz pensar que você está naquele lugar porque tu és tão incompetente, porque só sobrou aquela vaga. Então, parece que o aluno do campo não é digno de ter uma boa educação, de ter um bom professor, já não tem boas paredes, porque se parte do princípio de que eles podem ser atirados em qualquer lugar. Vou te mostrar as cadeiras que têm lá, no ano retrasado quando eu pedi 60 cadeiras, me chamaram para uma vistoria e eu disse: - vocês estão achando que eu vou vender cadeira, classe. Até hoje as cadeiras não chegaram. Agora eles tiram o transporte* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

A partir dessas falas é notável que, historicamente, as escolas também vivenciam os mesmos problemas inerente à infraestrutura fragilizada junto à precarização de mobílias e aportes didáticos como transporte escolar e formação continuada para os professores e professoras. Por mais que se denomine “Educação do Campo” as ações dos gestores municipais pautam-se, ainda, na visão de educação rural, compensatória, cujos problemas ancoram-se na invisibilidade social e acentuam as contradições e representações sociais que caracterizam o campo como um espaço de atraso. Em vista deste contexto, a escola fortifica-se com o auxílio da comunidade escolar a qual é chamada para problematizar essas questões fundamentais para o desenvolvimento educacional dentro do Assentamento Roseli Nunes.

> *O quilômetro para mim ficou 68 por dia, para eu ir e vir, isso dá da praça até aqui na frente da escola, sendo que eu tenho que entrar lá no tambo e na igrejinha, pois lá no fundo tem aluno. Os alunos pegam o transporte na beira da estrada. E toda a equipe educacional terá que pegar na praça. Por enquanto, que não estamos recebendo alunos, o transporte sai da garagem às 6h, nós pegamos às 7h. Depois será muito mais cedo. Tem que colocar no papel, é legal, tu podes te articular, colocar legalmente na lei do transporte escolar, e colocar um adendo, que esse diferencial vai sair do NDE ou do LIVRE, eles só não querem pagar, tu achas isso certo? Ano passado foi tudo do nosso bolso, e esse ano dessa forma. A gente sabe de onde vem a verba, eu que fazia a prestação de contas do fundo. Isso causa indignação, então é necessária uma articulação para colocar essas questões no papel, caso contrário, só piorará* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

Sobre isso pode-se afirmar que a oferta inadequada de transporte escolar para atender as demandas educacionais das escolas localizadas no meio rural, bem como a precarização delas, cujas condições não são adequadas para dar conforto ao estudante no processo de aprendizagem, vão contra a própria legislação brasileira vigente. Pois tem-se o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), o qual foi estabelecido a partir da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, tendo como base a "[...] transferência automática de recursos financeiros aos estados, Distrito Federal e municípios, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere [...]" (BRASIL, 2004). Portanto, a disponibilização do recurso contempla todas as necessidades ligadas ao transporte escolar direcionado às escolas do campo, assim como aos serviços terceirizados, tendo em vista reparos nos veículos de modo geral como, por exemplo:

> Reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou da embarcação utilizada para o transporte dos estudantes (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, [201-], p. 02).

Outro programa que subsidia a oferta do transporte escolar às comunidades rurais é intitulado "Programa Caminho da Escola", o qual foi instituído em 2007, tendo em vista o Decreto nº 6.768, de 2009, e prevê a compra de meios de locomoção para garantir o acesso dos estudantes que residem no meio rural à escola. Essas compras acontecem a partir de licitações eletrônicas e podem ser: ônibus, barco e até mesmo bicicletas. Vale ainda destacar que

> [...] essa aquisição é feita por meio de recursos orçamentários do Ministério da Educação, de linha especial de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) ou de recursos próprios dos entes federativos que aderirem ao programa (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO, [201-], p. 02).

Por conseguinte, a elaboração e a oferta desses programas, por parte do Ministério da Educação, inerente ao Transporte escolar, fundamenta-se a partir dos aparatos legais que estão em vigência como, por exemplo, a própria Constituição Federal/1988. Esta destaca, por meio do artigo 208, os deveres do Estado referente à garantia de oferta educacional, sendo um deles:

> VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1998).

Igualmente, tem-se o reforço dessa oferta na LDB, a qual determina, por meio do Art. 10, a seguinte incumbência: “VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual” e o Art. 11 sinaliza que cabe aos municípios “VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal” (BRASIL, 1996).

Tais ações inerentes à oferta inadequada de Transporte Escolar, além de irem contra as legislações existentes, mostram as intencionalidades implícitas existentes nessas ações. O campo, como um espaço de desenvolvimento de vida e diversidade cultural, não é priorizado com a oferta de uma educação de qualidade, mas, sim, como um espaço de capital, visando a mercantilização da terra e a expansão capitalista agrária, vinculada ao agronegócio, em detrimento aos projetos de desenvolvimento de cidadania e existencialidade camponesa.

Ainda sobre as dificuldades referentes ao transporte escolar, a gestora enfatiza:

> *E quem entrar agora vai concordar, ficar quieto ou vai querer sair ou vai negligenciar, porque eu também penso assim, apaixonados pela situação têm poucos, as pessoas querem o salário delas e se começa a apertar, vem a lei do menor esforço, aí vai a educação pelo ralo, tudo que se conseguiu conquistar na educação do campo vai retroceder, isso aí vai fazer voltar a educação rural* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

Tendo em vista essas falas, em que se visualiza a preocupação da diretora com a Educação do Campo, de modo geral, é válido salientar a existência do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), o qual foi instituído em 2013 e cujo objetivo pauta-se em viabilizar recursos financeiros, tanto na esfera estadual como municipal. Tais ações buscam expandir a oferta referente à Educação do Campo, seja no âmbito da Educação Básica ou no Ensino Superior.

É importante salientar, a partir desse contexto enfatizado, que a própria UFSM oferece à população o curso de Licenciatura em Curso de Educação do Campo, o qual apresenta um polo de formação em Santana do Livramento. Além disso, o curso propõe ações e ciclos de formação continuada para professores e professoras que lecionam em escolas do campo, ou acadêmicos em formação, porém ainda não se

verificou edital específico de concurso público (magistério) para os profissionais que estão se formando.

Além do contexto problemático sinalizado acima, também foi destacada a falta de uma escola técnica na área rural com vistas a formar técnicos agrícolas. Uma vez que o município de Santana do Livramento/RS apresenta uma potencialidade territorial imensa e os estudantes que residem nos assentamentos não encontram oportunidades de ampliar os saberes, tendo em vista a necessidade de atuação dentro dos lotes, acabam dando seguimento aos estudos ligados ao meio rural em Alegrete/RS, pois somente lá a juventude rural encontra possibilidades de aprofundar os estudos voltados às atividades agrárias. Existe uma escola de Ensino Médio localizada no campo, porém disponibiliza à comunidade cursos técnicos.

A partir do exposto, a gestora expõe sua percepção em relação ao entendimento da Educação do Campo no município:

> *Um problema que sempre ocorre aqui no município, reside no fato de quem pega de gestor municipal direciona mais atenção às escolas da cidade acreditando que elas representam a base educacional. A Educação Infantil pode ser entendida como a base, pois são várias distribuídas pelo município, mas as escolas de Ensino Fundamental não, elas não são a base, são tidas como a base, é uma visão invertida, porque a base deveria ser as escolas do campo, pois o nosso município é zona rural. A obrigatoriedade do município é cuidar da Educação Infantil, mérito deles, porque estão conseguindo ampliar as vagas. Quem vai trabalhar na SMED, eles têm uma visão urbana, então não existe um foco significativo no rural. A Educação do Campo, ela é uma ponta, bem grande, tem muito o que se fazer, mas ela fica no campo. Eu sempre digo, acho que eu virei até militante de tanto conviver com os assentados, mas vejo assim, nós somos o tapete, onde a sujeira é escondida de baixo. E quando eu falo em reunião, me criticam, mas é verdade. O que não é visto não é lembrado. Embora eu já esteja com a minha coluna detonada, eu adoro andar pelos assentamentos, na área rural, então comecei a ir com as gurias nas escolas da campanha, e o que eu descubro: estão atiradas às traças, péssimas condições e sem acesso à água* (DIRETORA DA ESCOLA, 2021).

Além dessas questões destacadas observou-se, por meio do trabalho de campo realizado em julho/2021, que as próprias professoras encontram-se realizando as atividades estruturais, voltadas à limpeza, pintura e reorganização da escola (figura 26). Para essas ações elas contaram com a ajuda de seus companheiros e familiares que, juntos, uniram forças para proporcionar um espaço limpo e digno para receber os estudantes no ambiente escolar, depois de tanto tempo longe da escola em virtude da pandemia. Então, percebe-se a sobrecarga docente da equipe, pois além de realizar a organização das sequências didáticas semanais

inerente ao ensino remoto, também viraram pintoras, deixando os livros, cadernos e canetas de lado, e apresentavam em mãos martelos, vassouras, pincéis e baldes de tinta.

Figura 26 – Reestruturação da EMEF

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nos espaços-tempos dialógicos constituídos junto à diretora da escola percebeu-se que, enquanto conversávamos sobre os desafios educacionais vivenciados neste período de pandemia (Covid-19), sua equipe pedagógica trabalhava incansavelmente realizando a limpeza e o embelezamento do prédio. Mesmo com poucos recursos materiais, e muitos destes comprados pelas próprias professoras(es), o grupo encontrava-se impregnado de determinação e criatividade, tendo a compreensão que os estudantes do campo, assentados pela Reforma Agrária, também merecem uma unidade escolar organizada, colorida e decorada, com instalações pedagógicas que oportunizem o transbordamento da imaginação e

criticidade, partindo desde a magia dos contos de fada até o transcurso histórico das lutas de classe, pois a escola compõe o território camponês causando belezas, emoções e, também, problematizações acerca dos antagonismos sociais.

Por conseguinte, no que concerne à precarização das escolas e, no caso em estudo, à falta de encaminhamento de bens financeiros para as demandas estruturais do prédio, tanto internas quanto externas, outra questão foi mencionada pela diretora referente à falta de editais específicos direcionados ao magistério das escolas do campo, além de ofertas no âmbito da secretaria municipal de formação continuada que contemplem as peculiaridades do território camponês aos docentes que lecionam e às unidades escolares localizadas no meio rural.

Então, de acordo com as falas estabelecidas, visualizou que a inexistência desses elementos enfraquece a Educação do Campo enquanto um território educacional voltado à construção de saberes mediados pela criticidade, na busca pela emancipação dos sujeitos da terra. Dessa forma, as escolas com condições estruturais inadequadas, como falta de transporte escolar eficaz e um corpo docente distante das questões epistemológicas que envolvem a dinâmica territorial dos conflitos camponeses, voltam-se à educação compensatória, nomeada como rural.

As pesquisas de campo desenvolvidas no Assentamento e no ambiente educacional Roseli Nunes oportunizaram a compreensão de que esses sujeitos constituem, no ambiente da escola, um território escolar protagonizado, como já destacado anteriormente, pois cada membro se faz imprescindível. A unidade educacional produz saberes inerentes aos conteúdos programáticos, mas está ao lado da comunidade para fortalecer a cultura e, principalmente, a historicidade das famílias que integram ou já integraram o assentamento, construindo um elo de saberes, resistência, solidariedade e esperança, mantendo vivos os motivos resultantes do enfrentamento para a efetivação da Reforma Agrária como, por exemplo: a terra como uma oportunidade de desenvolvimento da existencialidade, de cultivos diversificados, de sustento, de vida.

8 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A MATERIALIZAÇÃO DO CONTRADITÓRIO: O SISTEMA E O CAMPONÊS

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida, com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra:
O trabalho e os mutirões

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas,
que não tenha muros
que iremos aprender
a sermos construtores do futuro.

Eu quero uma escola do campo
onde o saber não seja limitado
que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja os símbolos da nossa semeia,
Que seja como a nossa casa,
Que não seja como a casa alheia.
(Gilvan Nunes)

O poeta Gilvan Nunes externaliza, por meio da arte, a importância da Educação do Campo, visto que esta modalidade educacional possibilita aos camponeses construírem um futuro no meio rural. Então, a partir da composição de rimas, tem-se versos que trazem de forma imperativa a luta pela valorização do sujeito da terra e, nessa perspectiva, o eu lírico afirma: "*Eu quero uma escola do campo; que tenha a ver com a vida, com a gente*", ou seja, um fazer pedagógico voltado à historicidade cultural dos homens da terra, que relacione as fórmulas matemáticas e demais conteúdos programáticos junto aos saberes, a lida com a terra e os mutirões solidários que envolvem a vida camponesa.

Logo após, o poema é finalizado trazendo a seguinte crítica relacionada à educação rural: "*Eu quero uma escola do campo; onde esteja o símbolo da nossa semeia; que seja como a nossa casa; que não seja como a casa alheia*". Dessa forma, pode-se mencionar novamente que a Educação do Campo representa uma conquista dos movimentos sociais, tendo como protagonistas nas articulações e enfrentamentos políticos o MST, o qual ressalta a necessidade cotidiana de diálogos junto às

instâncias governamentais, as quais incidem sobre a educação, tanto no âmbito Federal como nas esferas estaduais e municipais.

Por conseguinte, romper com a estrutura cultural hegemônica a que somos expostos diariamente pelo sistema econômico vigente se constitui em um desafio. Frente a este entendimento os sujeitos da terra enfatizam a importância de se construir um projeto educacional voltado às escolas do campo, na tentativa de contemplar as necessidades e intencionalidades presentes no território camponês, superando a imposição cultural e o estilo de vida dos centros urbanos.

Portanto, a compreensão dialética emerge a partir do delineamento cotidiano no qual homens e mulheres, ao lado de suas famílias, vivem as deformações sociais no simples ato de viver/existir, pois os direitos básicos são negados ou inacessíveis às classes populares. Nesse sentido, no que se refere à Educação do Campo, os antagonismos se evidenciam a partir dos processos dialógicos os quais são permeados de interesses e confrontos de ideias, materializando-se em ações que afetam a qualidade da educação.

Dessa forma, a dialética emerge nos espaços discursivos que desmascaram intencionalidades políticas, seja de descaso ou seja de interesse. Por esse motivo que olhar para as deformações historicamente vivenciadas pelos camponeses consiste em descrever e narrar, pois essas duas tipologias textuais oportunizam a identificação dos antagonismos que instituem as relações sociais no território camponês. E as contradições que se evidenciam através das relações comunicacionais possibilitam o entendimento da ineficácia do atendimento governamental.

Isto posto, a interpretação dialética é baseada nas reflexões oportunizadas pelo contexto teórico marxista. Pois a construção de conhecimentos emerge a partir de um processo de totalizações em que os atores sociais estão expostos diariamente a novas aprendizagens. No entanto, é importante compreender que essa fração territorial, que se caracteriza como um território camponês, constitui-se como parte de um todo e cada parte possui relações com outras partes. Por isso, é necessário entender de modo mais objetivo o projeto educacional do município citado direcionado à Educação do Campo, enquanto modalidade educativa, pois todas as ações políticas resultaram em impactos na escola citada e nas vidas das famílias que se encontram residindo no Assentamento Roseli Nunes.

Para os trabalhadores rurais construírem ações com base na luta para o melhoramento do território camponês é necessário buscar o entendimento dos “polos

de conforto” que corporizam as relações sociais, isto para entender a própria “[...] relação dialética entre o particular e universal, específico e geral” (CALDART et al., 2012, p. 14). Portanto, “[...] há contradições específicas que precisam ser enfrentadas, trabalhadas, compreendidas na relação com as contradições mais gerais da sociedade brasileira e mundial” (CALDART et al., 2012, p. 14).

Nesta esteira de pensamento pode-se observar que a Educação do Campo nasce interligada com a Educação Rural quando os camponeses alcançaram a consciência coletiva de que a escola rural se caracterizava como uma reprodução sistemática das práticas pedagógicas produzidas pelos docentes nos centros urbanos. Então, como Gilvan Nunes ressalta em sua poesia, a Educação do Campo não pode ser como “casa alheia”, fazem-se necessárias ações de cuidado constante com essa modalidade educativa, em cada troca de governo, para que o projeto educacional esteja efetivamente em consonância com as intencionalidades do sujeito da terra e isso exige conflitualidades permanentes.

Frente ao exposto, na tentativa de compreender os espaços-tempos constituídos pela Secretaria de Educação Municipal junto à comunidade e à escola foi necessário, no encerramento das atividades de pesquisa, instituir processos dialógicos junto aos representantes da Secretaria de Educação Municipal de Santana do Livramento. Isso aconteceu no término do ano letivo de 2021.

Nesse momento observou-se que esses representantes passaram a desenvolver suas funções no início do presente ano (2021), tendo como base o resultado das eleições municipais que ocorreram no segundo semestre de 2020. Dessa forma, esta equipe, diferentemente das anteriores, começa o desenvolvimento das ações de cunho educacional em um período de colapso no sistema de saúde do país devido às necessidades de internações e número crescente de óbitos causado pela Covid-19.

A Secretaria de Educação da gestão anterior apresenta fragilidades significativas no decurso do Ensino Remoto voltado ao atendimento educativo das Escolas do Campo, como já foi exposto anteriormente. Os principais problemas ancoram-se na falta de licitação para ofertar o transporte escolar com destino à área rural, fato que deve acontecer anualmente e, ainda, professores e professoras, no exercício de suas atribuições, tiveram que utilizar recursos financeiros e veículos pessoais para cumprirem a entrega e receberem as devolutivas das atividades

escolares dos estudantes do assentamento, visto que pela internet e aparelhos eletrônicos o processo educacional das crianças e adolescentes não aconteceria.

Dessa forma, no final de 2020, a SME passa a oportunizar um projeto educacional, chamado “Baú educativo”, para atender as peculiaridades do campo, cujo objetivo reside em diminuir as distâncias educacionais dos alunos da área rural, os quais foram extremamente afetados pelos impactos da Covid-19, e reforçar os laços de conhecimento entre professor, aluno e comunidade. O projeto foi desenvolvido apenas nos dois últimos meses letivos; neste período os discentes receberam as atividades na porta de suas casas e tinham em torno de 30 minutos com os professores para receberem explicações sobre as atividades e sanarem possíveis dúvidas.

Com a posse da nova gestão esse projeto foi cancelado. Atualmente, o município citado possui 19 escolas do campo e as aulas, gradativamente, passam a ser iniciadas em meados de abril, três vezes por semana, tendo em vista o rodízio de alunos para evitar aglomerações, tanto no transporte como na instituição de ensino. Então, a pesquisa questiona a equipe, a qual participava da reunião, fazendo a seguinte pergunta: Qual a pretensão de projeto voltado à Educação do Campo, tendo uma visão mais ampla, que englobe esta modalidade educacional, visto que o processo educacional nas unidades de ensino situadas no espaço rural ficou fragmentado?

Em vista desse questionamento obteve-se a seguinte resposta da secretária de educação: “*Nas escolas do campo nós temos diretores com o olhar bem atento para isso, eles lutam por esse caminho, os diretores que estão lá realmente gostam, querem estar lá, então tu podes ter certeza, tem uma série de projetos que eles fazem*”(SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO, NOVEMBRO, 2021). Além disso, foi sinalizado que todos os profissionais da educação hoje vivenciam espaços-tempos de formação continuada e atendimento psicológico. Existe um psicólogo que atua dentro da SME e busca auxiliar as escolas e a comunidade.

Percebeu-se que, de modo geral, existem muitas restrições financeiras as quais impedem o andamento eficaz no que tange à Educação, então a secretária ressaltou que eles estão trabalhando com a realidade. Essa preocupação existe devido ao fato do imenso isolamento que as comunidades camponesas vivenciaram neste período de Covid-19, com escolas fechadas, sem linhas diárias de transporte coletivo para a circulação assentamento-centro urbano municipal.

Outra questão levantada nesta reunião concerne ao fato de inserção de uma nova equipe de professores no início do ano letivo na escola situada no assentamento em estudo. Grande parte dos professores e professoras eram contratados e/ou terceirizados e já estavam lecionando na instituição há anos. No entanto, a gestão municipal anterior realizou um concurso público para o magistério e foram nomeados por volta de 100 professores.

Este fato gerou inúmeros transtornos e insegurança à direção da escola, a qual perde de forma significativa sua equipe pedagógica e passa a receber novos professores e, em um contexto de pandemia, não tinham conhecimentos amplos voltados à realidade do campesinato e, tampouco, da Educação do Campo. Isso gerou desistências dos profissionais (pois não queriam lecionar na área rural) e muitos conflitos, já que alguns discentes nomeados foram encaminhados para unidades escolares extremamente distantes, restando apenas duas alternativas: residir nas escolas (um carro da SME levaria o professor na segunda-feira de manhã e buscaria na sexta-feira à tarde) ou utilizar o difícil acesso para custear com o veículo pessoal a ida e vinda, diariamente.

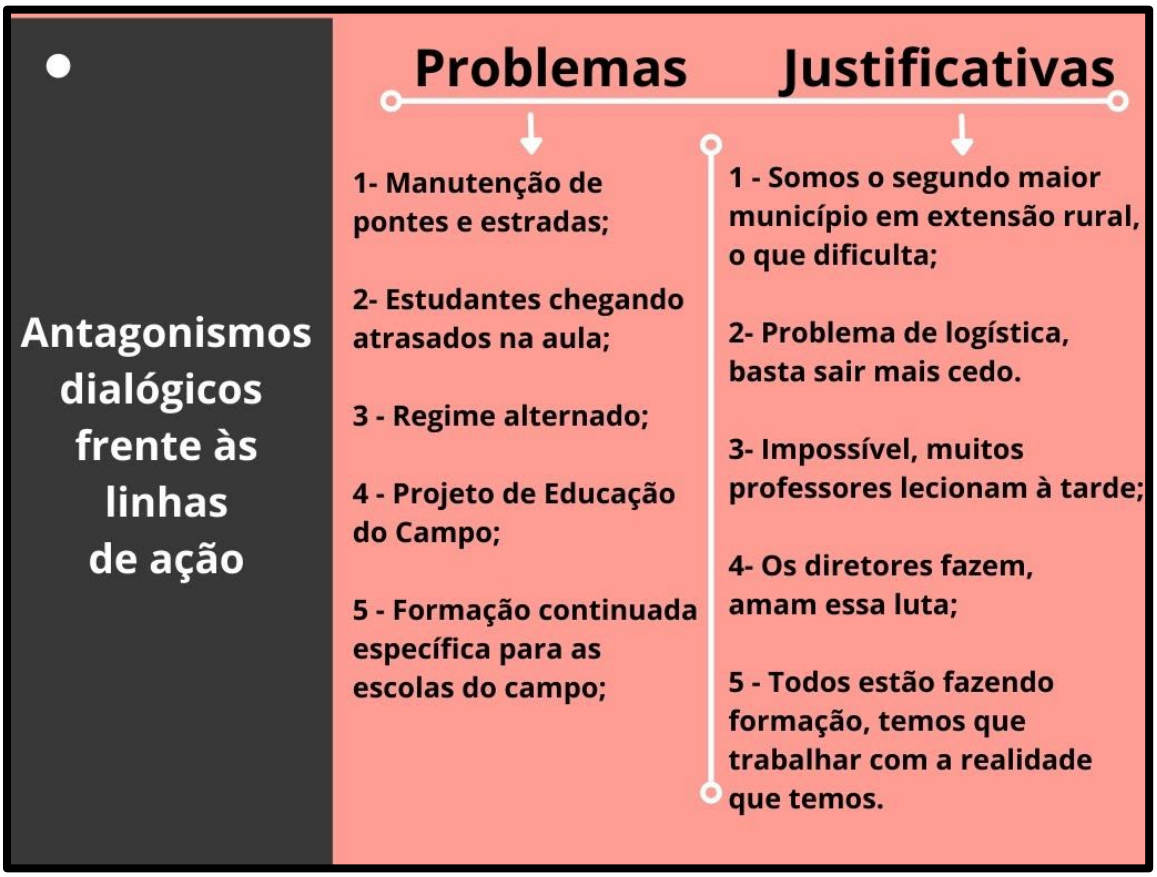
Porém, para esse profissional da educação não perder a vaga conquistada por meio da aprovação em concurso público, foi preciso realizar escolhas. Desse modo, aqueles que escolheram ir e retornar todos os dias vivenciam uma rotina exaustiva, pois a situação das estradas é precária e a velocidade do veículo para circular nas vias de acesso é extremamente lenta, o que aumenta a duração do percurso, causa desgastes no veículo, consumo maior de gasolina e, principalmente, estresse emocional.

A SME reconhece que um concurso específico voltado às escolas do campo, exigindo a formação adequada para esta modalidade de ensino, seria o mais adequado e evitaria os problemas que eles estão vivenciando atualmente. Em razão de que é impossível efetivar uma Educação Pública de qualidade, a qual atenda às necessidades que emergem no território camponês, com profissionais atuando em desacordo. Mas o edital foi lançado na gestão anterior, sem observar as peculiaridades do próprio município, e restou para eles as nomeações e as imposições frente à demanda educativa na área rural.

Por conseguinte, averiguou-se que a Secretaria possui grandes desafios para planejar um projeto educacional que contemple as especificidades da Educação do Campo, oportunizando um fazer pedagógico junto aos assentados ao construir

estratégias para superar as dificuldades enfrentadas por eles, pois, além do acesso ao sistema de ensino, necessita-se continuidade educacional e qualidade, ou seja, todos os setores devem funcionar adequadamente para que o estudante esteja seguro no deslocamento à escola e retorno à residência. Por hora, os problemas são pautados em justificativas sem ações efetivas para alteração da realidade que foi encontrada (figura 27).

Figura 27 – Oposições discursivas



Fonte: Elaborada pela autora.

Então, quando se percebe que a principal instância de ensino no âmbito do município não apresenta um projeto de educação direcionado às escolas do campo, possibilitando um olhar pedagógico diferenciado para o território camponês, fica explícito o não reconhecimento do espaço rural constituído a partir de processos existenciais. Um município, eminentemente agrário, que não possui um projeto escolar para a área rural admite o campo apenas como território do agronegócio, espaço de produção voltada ao capital.

Portanto, a escola do campo não pode mais ser vista como “a casa alheia”, tendo um atendimento educacional adaptado sem contemplar e problematizar junto às áreas do conhecimento as especificidades que se materializam no território conquistado pela luta vinculada à Reforma Agrária. Dessa forma, para superar as fragmentações que caracterizam o campo como um lugar de atraso, a ação coletiva e comprometida pode ser transformadora.

Assim, construir espaços-tempos em que as representações educacionais (SME), diretores, professores e comunidade escolar dialoguem para pontuar as principais dificuldades encontradas em cada assentamento rural e as precariedades na oferta pedagógica institucional, pois compreender de forma individual e dialeticamente cada fração territorial possibilita a compreensão das partes para a construção coletiva de uma educação que esteja conectada (da parte para o todo); já que a educação do campo é movimento e o território em que ela acontece é um espaço de disputa, o entendimento desses fenômenos podem incidir no ato de ofertar educação, ensinar e aprender.

Outra questão preocupante, que resulta e justifica todas as dificuldades vivenciadas pelo coletivo educacional na escola envolvida nesta pesquisa, consiste na desumanização constituída pelo capital a qual floresce nos indivíduos a ganância pelo dinheiro e bens materiais. Sobre isso foi divulgado no *Jornal do Almoço* (12/01/2022) o esquema de corrupção no âmbito da educação em que a gestão municipal anterior, constituída pelo Prefeito Solimar Charopen Gonçalves, contratou uma empresa terceirizada para gerenciar a contratação de professores para as demandas de ensino das escolas municipais (GRIZOTTI, 2022).

A partir disso, estabeleceu-se uma quadrilha criminosa constituída pelo ex-prefeito de Santana do Livramento, que se encontrava atualmente (2022) exercendo a função de assessor de um deputado federal, ao lado do Procurador Jurídico da prefeitura de Bagé José Heitor de Souza Goulart. As investigações elaboradas pelo Ministério Público apontam que ele recebia uma mesada de 40 mil mensal para manter o contrato junto a uma empresa terceirizada na área da educação. Foi assinado um contrato de 14 milhões de reais com uma empresa do tipo Organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), a qual tinha a responsabilidade de administrar o ensino municipal (GRIZOTTI, 2022).

Por fim, ainda se faz necessário sinalizar que no decurso das pesquisas buscava-se encontrar, a partir dos espaços dialógicos construídos junto aos sujeitos

envolvidos nas atividades de campo, os processos discursivos dialéticos os quais foram sinalizados neste texto. No entanto, após materializar a escrita deste texto, como também revisá-la, observou-se que não bastava analisar os diálogos de forma isolada, visto que a dialética deste trabalho se pauta no materialismo histórico destacado por Marx.

Assim, olhar para o território camponês consiste em compreender suas deformações sociais causadas pelo sistema capitalista. Essas deformações incidem sobre o mundo a partir da ausência ou da precariedade dos elementos materiais necessários para a consolidação da vida. Então, quando a pesquisadora adentra no território camponês passa a averiguar esse processo junto às relações tecidas no âmbito territorial.

Esse delineamento de deformações transborda quando um coletivo social, a partir da sua consciência de classe, passa a reivindicar por um pedaço de chão. Para tanto, foi necessário residir coletivamente, em situações de improviso e instabilidade política/militar, ao ocuparem terras em todo o latifúndio enfrentando a força do capital e, ainda, consolidarem o viver cotidiano debaixo de uma lona preta, ausentes de segurança e conforto.

Nesse momento inicia-se a luta pela educação, outra deformação social experienciada nos acampamentos do MST, visto que as famílias possuíam baixa escolarização e as crianças não tinham acesso à educação. Então, para superar essa realidade, iniciam-se ações de enfrentamento pela liberação da Escola Itinerante. Já, ao olhar para o Assentamento, as deformações não se minimizaram com o acesso a terra, pois o solo era empobrecido e os campos muito sujos, não existia escola, estrada, moradia e nem uma rede de produção. Tal fato exigiu, e ainda exige, ações estratégicas de (re)existência de forma permanente voltadas ao desenvolvimento das dimensões do território camponês.

Figura 28 – Síntese metodológica

Fonte: Elaborado pela autora.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a partir do percurso teórico construído ao longo dos anos formativos da pesquisadora, o camponês passa a ser entendido enquanto sujeito reacionário o qual compreende as estruturas econômicas do sistema capitalista e, a partir da consciência de classe, busca protagonizar a sua existência através da autonomia no contexto das práticas sociais. Assim, as ações direcionam-se para a construção da liberdade emancipatória que fornece os questionamentos reflexivos para problematizar e agir no mundo, rompendo com a ideia de mero espectador da exclusão social.

Nesse sentido, na luta e resistência camponesa busca-se constantemente incidir no transcurso do cotidiano a partir de outra lógica de produção alimentar e de sobrevivência, a qual se caracteriza contrária à agricultura capitalista que centra suas forças na acumulação do capital, (re)alocando às margens sociais homens e mulheres, restando a eles vivenciarem a exploração da força de trabalho, como também sentir na dor de seus corpos o processo de expropriação, pois no espaço agrário aqueles que não resistiram às pressões e criaram estratégias para se inserir na agricultura capitalista acabam endividados.

E, em vista disso, o camponês, na grande maioria das vezes, é caracterizado como atrasado no imaginário social, uma vez que o seu trabalho é autônomo, tendo como apoio laboral a família, não seguindo os avanços tecnológicos exigidos pelo mercado na produção em grande escala. Dessa forma, seus instrumentos, muitas vezes, são mais rústicos e manuais, fato que os inviabiliza de adentrar nas linhas de crédito, tornando-os reféns do sistema de financiamento bancário.

Então, nessa perspectiva, a terra possui significados e simbologias para o camponês. O campo é um território de disputa, um espaço de conflitualidades e, também, de materialização da vida cotidiana, de esperança, de saberes inerentes à lida e à cultura. Esses protagonistas da terra, os quais tecem as linhas de resistência e permanecem na área rural, produzem e são produzidos por meio das relações que desenvolvem no território, recriando-o constantemente.

Neste trabalho realizou-se uma construção teórica detalhada sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Território e Educação do Campo. Assim, no processo reflexivo, compreendeu-se que o homem e a sociedade estão intrinsecamente relacionados, visto que o indivíduo transforma e produz território no

transcurso cotidiano a partir do trabalho e das relações econômicas que ele vivencia. Dessa forma, as ações que os sujeitos societários experienciam são dinâmicas, pois produzimos conhecimento de forma permanente, aperfeiçoando técnicas e instrumentos de trabalho e, neste movimento dialético, produzimos territórios e somos produzidos por ele.

Pensar sobre o território representa criar delineamentos cotidianos para incidir no contexto das práticas sociais, refletir e pensar nos modos de atuação para garantir direitos fundamentais às classes populares. Nesse sentido, no decurso das atividades de campo realizadas no Assentamento Roseli Nunes, percebeu-se que o território camponês é um espaço protagonizado, de luta permanente, em que as relações de poder transbordam transformando-se em estratégias de enfrentamento contra os processos de dominação econômica regidos pela agricultura capitalista.

Assim, esse território é um espaço simbólico no qual o valor de uso consiste na apropriação cultural e se funde nas relações de produção autônoma e familiar dentro da comunidade. Mas esse território camponês exige constantemente ações de cunho governamental e necessita um olhar atento dos representantes políticos municipais, pois, além de ser um espaço fecundo de vida, também produz alimentos e precisa de educação. Este fato torna homens e mulheres protagonistas na construção de espaços-tempos voltados às reivindicações nos centros urbanos, na tentativa de desmascarar socialmente os descasos e precarizações existentes na área rural, na oferta de necessidades básicas e diárias.

Desse modo, pode-se dizer que o território camponês abrange desde os aspectos naturais, que possibilitam o trabalho, às estruturas construídas, as quais oportunizam os espaços relacionais como educação, mobilidade e lugares para reuniões comunitárias. As 62 famílias que residem no Assentamento Roseli Nunes constroem e incidem sobre esse território, tornando-o em um espaço de vida e de disputa porque ele se caracteriza como um grande palco dos delineamentos cotidianos em que os sentimentos extravasam, ora de alegria pelo trabalho familiar concretizado e ora a dor e o sofrimento ganham espaço frente à ineficácia de ações governamentais para possibilitar a permanência do sujeito da terra na área rural.

Dessa forma, o território camponês resulta nas ações de homens e mulheres que, a partir da consciência coletiva de classe, resistem às ilusões de comodidade presentes no imaginário social em relação aos centros urbanos. Então, a demarcação territorial camponesa é dotada de intencionalidades as quais se materializam através

de esforços permanentes, observados nos processos dialógicos instituídos nos trabalhos de campo dentro do assentamento em que alguns camponeses, impregnados de orgulho, enfatizaram as ações de resistências para consolidar a vida familiar nos lotes conquistados.

No entanto, no decorrer da pesquisa, perceberam-se dois pontos negativos presentes nesse território que subsidiam o enfraquecimento da luta camponesa e incidem nos processos de desterritorialização do sujeito da terra. O primeiro fato consiste na desistência e comercialização dos lotes conquistados pelas ações de enfrentamento do MST. Sobre esse assunto as famílias afirmaram que os primeiros anos foram difíceis, em vista da inexistência de políticas e programas voltados ao desenvolvimento do assentamento, então: “[...] ficaram aqueles que aprenderam a trabalhar, viver da terra, sem o auxílio do governo, ficou quem aprendeu a se defender” (ENTREVISTA REALIZADA COM OS CAMPONESES).

A outra situação problemática ancora-se no fato do capitalismo se mascar e se reinventar, garantindo acesso ao território camponês. Quando isso acontece os impactos são expressivos, sendo o primeiro a transformação da paisagem natural e, consequentemente, contaminação do solo pelo uso excessivo de agrotóxicos, fatores que afetam a produção de pequenos agricultores. Então, percebeu-se nas atividades de campo que três famílias passaram a cultivar a soja, pois receberam a oferta de financiamento de uma grande cooperativa de sementes, fato que os possibilitou comprar sementes e insumos, como também começaram a arrendar lotes de outros assentados na tentativa de ampliar o espaço de produção.

As principais atividades de pesquisa ancoram-se no Assentamento Roseli Nunes, mas para compreender, de modo geral, a oferta da Educação Básica no município de Santana do Livramento foi necessário realizar espaços-tempos dialógicos junto à Secretaria Municipal de Educação. Então, em 2017, foi iniciado o itinerário das atividades de campo, porém, neste período vivenciamos as medidas de cortes de verbas para a educação do governo Temer com a Proposta de Emenda à Constituição nº. 55, de 2016. Todavia, ainda existiam projetos educacionais em andamento da gestão anterior e as discussões voltadas à Educação do Campo se materializaram com força no âmbito das representatividades municipais de cunho educacional.

Diante disso, a pesquisadora foi recebida pela secretária e pelas coordenadoras das Escolas do Campo através de uma reunião pedagógica (2017) em

que todos os diretores das escolas foram convocados para apresentarem a realidade educacional das unidades de ensino localizadas na área rural. A equipe da SME, naquela ocasião, buscava a organização de um projeto de formação para os professores e jovens que atendesse o empreendedorismo[7] no campo, para oportunizar ao jovem camponês a possibilidade de permanência na área rural.

Por conseguinte, em 2018, com o objetivo de conhecer a realidade educacional oferecida no Assentamento citado, realizou-se a aplicação de questionário junto aos profissionais de ensino, no qual percebeu-se a relação pedagógica que as professoras e professores tinham com a comunidade escolar, pois eles participaram de Congressos e Encontros Nacionais realizados pelo MST; alguns voltaram às universidades e estavam cursando Licenciatura em Educação do Campo e outros encontravam-se em nível de pós-graduação, mas, de modo geral, existia um movimento de construção epistemológica sobre essa modalidade de ensino.

Todavia, com o início da pandemia, e o medo, a insegurança, e a sobrecarga vivenciada pelos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino, foi possível realizar algumas reuniões com o auxílio do *Google Meet*. Desse modo, averiguou-se que as intencionalidades iniciais da gestão SME se enfraqueceram, pois não conseguiram ressignificar os saberes que possuíam inerentes à realidade das comunidades rurais para organizar uma estratégia educacional de ensino remoto direcionada especificamente às escolas do campo, como também deixaram os processos de licitação de transporte às escolas apenas para os últimos meses letivos.

Em vista desse cenário a escola inserida no Assentamento Roseli Nunes vivenciou a precarização da qualidade educacional neste período de pandemia causada pela Covid-19. Nessa perspectiva, o ensino remoto no território camponês tornou-se um paradigma, uma vez que as famílias não possuíam aparelhos eletrônicos adequados, e tampouco acesso à internet, e a escola encontrava-se fechada, seguindo as determinações governamentais.

Com esse cenário, foi oportunizada aos estudantes da Escola Roseli Nunes uma sequência pedagógica em virtude da equipe escolar, a qual não esperou as determinações da sua mantenedora e buscou alternativas para auxiliar os discentes

---

[7] Ressalto aqui a importância da vigilância de toda a comunidade assentada, porque projetos assim vinculam-se ao capital e precisam ser amplamente discutidos com todo o assentamento. Poderia ser um bom projeto, mas não cabe a nós, pesquisadores, professores e Secretaria Municipal de Educação isoladamente dizer. Quem deve manter o protagonismo são os assentados, que tão bem realizaram a formação continuada dos professores, compartilhando sobre a Pedagogia do Movimento Sem-terra.

neste processo educacional. Então, percebe-se que as práticas educativas dessa unidade escolar buscam alinhar-se às dificuldades que se apresentam cotidianamente nesse território, pois para minimizar os impactos no ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes assentadas, os discentes passaram a utilizar recursos financeiros pessoais para organizar e oferecer materiais impressos aos estudantes, fazendo a entrega de forma domiciliar.

Sobre o exposto é importante destacar a complexidade inerente ao desenvolvimento desta pesquisa, pois, como foi mencionado anteriormente, no percurso das atividades de campo existiram trocas governamentais, tanto no âmbito federal/estadual como também municipal. Portanto, a partir de 2018, o Brasil vivencia a atuação do Governo Bolsonaro que, em suas atuações discursivas, repudia os movimentos sociais e organiza sua base governamental alinhada ao agronegócio. No âmbito municipal inicia-se, em 2019, a gestão do novo prefeito municipal o qual reorganiza as representatividades da SME.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação de Santana do Livramento, junto às professoras coordenadoras das Escolas do Campo, iniciam o trabalho educativo em um cenário com elevados índices de contaminação e óbitos causados pela Covid-19, como também as restrições de incentivo à Educação do Campo em razão da paralisação dos recursos destinados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), estratégia adotada pelo governo federal para impossibilitar a qualidade do ensino no território camponês.

Frente a este panorama observou-se que a inserção dos sujeitos engajados no gerenciamento educacional, vinculado à Rede Municipal de Ensino, foi iniciada, tendo em vista uma conjuntura complexa: de um lado a pandemia e seus impactos sociais e econômicos, do outro as limitações orçamentárias que impossibilita ações voltadas à manutenção e estruturação das escolas localizadas na área rural. Em decorrência disso percebe-se que a SME repassa autonomia às equipes diretivas no que tange à elaboração de um projeto educacional cuja prática educativa contemple as peculiaridades e saberes presentes no território camponês.

Por conseguinte, compreende-se a importância da autonomia das equipes diretivas atuantes nas escolas do campo, visto que o olhar sensível e o diálogo cotidiano junto à comunidade escolar fornecem os elementos necessários para construir, de forma coletiva, ações pedagógicas direcionadas ao meio rural,

contextualizando os conteúdos escolares a partir de uma reflexão sobre a sociedade e o espaço agrário.

Em contrapartida, para a Educação do Campo se tornar um território educativo, faz-se necessário o compromisso das instituições mantenedoras, pois para se materializar condições adequadas de ensino é importante a consolidação de um projeto municipal voltado à Educação do Campo que se perpetue na linha sucessória de trocas de gestão. Nessa perspectiva, compreende a necessidade do município, com vasta amplitude rural, protagonizar uma práxis social que oportunize o entendimento e a importância da qualidade do ensino na área rural, visto que o campo representa o tecimento da vida, da lida com a terra, o trabalho, a organização familiar e as linhas de resistência frente ao avanço do agronegócio.

Outra questão que a pesquisadora realizou de forma individual no decorrer das atividades de campo foi a seguinte: o Assentamento Roseli Nunes caracteriza-se como um território protagonizado ou ameaçado? Essa problematização surgiu em vista da desistência dos lotes conquistados pelas famílias, como também da inserção do cultivo da soja, realizado por três famílias dentro do assentamento. Visto que se percebe a tentativa de expansão da cultura capitalista em terras conquistadas pelo projeto de Reforma Agrária, pois o MST apresenta como um de seus princípios fundamentais a pluralidade no processo de produção de alimentos a partir de uma perspectiva agroecológica.

No entanto, ao visitar os camponeses, estabelecer processos dialógicos, observar seus cultivos, suas lutas e vitórias e as dificuldades enfrentadas no delineamento existencial, percebi que este território se mantém vivo e protagonizado em vista do campo relacional constituído pelos sujeitos que o habitam e as cotidianidades camponesas são materializadas pelo diálogo. Então, eles organizam espaços discursivos e de enfretamento, caracterizados como Assembleia Participativa; assim se concretizam ações interativas entre as famílias mais antigas e aquelas que adentraram recentemente este território. E, dessa forma, faz-se a tecitura das linhas de frente no que concerne à manutenção e à luta pela melhoria de vida dentro do assentamento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Julia Saldanha Vieira de. **Uso da terra, técnica e territorialidade:** Os Assentamentos de Santana do Livramento/RS. 2011. 255 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ALENTEJANO, Paulo. A política agrária do governo Temer: a pá de cal na agonizante reforma agrária brasileira? **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 308-325, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/41319/20719. Acesso em: 20 jan. 2019.

ALFONSIN, Ricardo. Reforma agrária deturpada: Dificuldades enfrentadas pelos assentados levam a abandono, troca e até venda irregular de terras. **Ricardo Alfonsin Advogados,** [*S. l.*], 19 dez. 2011. Disponível em: https://alfonsin.com.br/reforma-agrria-deturpada. Acesso em: 19 ago. 2021.

APPIAH, Kwame Anthony. Identidade Como Problema. *In:* SALLUM JR., Brasílio *et al*. (Orgs.). **Identidades.** São Paulo: EDUSP, 2016. p. 17-32.

AVILA, Rodrigo Vieira de; LEITE, Sérgio Pereira. **Um Futuro Para o Campo:** reforma agrária e desenvolvimento social. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.

BABNINK, Caroline; CAMINI, Isabela. Escola Itinerante. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al*. (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 333-339.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia:** Construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-norma-pl.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 11 jun. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2007. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Não-publicado no Diário Oficial da União.

Brasília, DF, 12 set. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017**.** Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana, sobre a liquidação de créditos concedidos aos assentados da reforma agrária e sobre a regularização fundiária no âmbito da Amazônia Legal; institui mecanismos para aprimorar a eficiência dos procedimentos de alienação de imóveis da União; altera as Leis n os 8.629, de 25 de fevereiro de 1993 , 13.001, de 20 de junho de 2014 , 11.952, de 25 de junho de 2009, 13.340, de 28 de setembro de 2016, 8.666, de 21 de junho de 1993, 6.015, de 31 de dezembro de 1973, 12.512, de 14 de outubro de 2011 , 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil), 11.977, de 7 de julho de 2009, 9.514, de 20 de novembro de 1997, 11.124, de 16 de junho de 2005, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 10.257, de 10 de julho de 2001, 12.651, de 25 de maio de 2012, 13.240, de 30 de dezembro de 2015, 9.636, de 15 de maio de 1998, 8.036, de 11 de maio de 1990, 13.139, de 26 de junho de 2015,11.483, de 31 de maio de 2007, e a 12.712, de 30 de agosto de 2012, a Medida Provisória nº 2.220, de 4 de setembro de 2001, e os Decretos-Leis n º 2.398, de 21 de dezembro de 1987, 1.876, de 15 de julho de 1981, 9.760, de 5 de setembro de 1946, e 3.365, de 21 de junho de 1941; revoga dispositivos da Lei Complementar nº 76, de 6 de julho de 1993, e da Lei nº 13.347, de 10 de outubro de 2016; e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 jul. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13465.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista:** A degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In:* SANTOS, Clarice Aparecida do (Org.). **Por Uma Educação do Campo:** Campo – políticas públicas - educação**.** Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a Transformação da Escola**: Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, Roseli Salete *et al.* Apresentação. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 13-19.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades.

Rev. NERA, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 38-57, 2019. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6364. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante:** na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão popular, 2009.Camini (2009, p. 110)

CAVALCANTE, Matuzalem; FERNANDES, Bernardo Mançano. Territorialização do agronegócio e concentração fundiária. **Revista NERA,** Presidente Prudente, Ano 11, n. 13, p. 16-25, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/13/7_cavalcante_e_fernandes_13.pdf. Acesso em: 20 nov. 2017.

CHELOTTI, Marcelo Cervo. **A estância metamorfoseou-se:** (re) configurações territoriais e expressões da reterritorialização camponesa na Campanha Gaúcha (1990-2007). 2009. 288 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola "sem" partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 07-15. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

CODEVILA, Daniele Machado; FONTOURA, Mirieli da Silva; VARGAS, Daiane Loreto. O artesanato territorial do pampa gaúcho e suas relações identitárias: o protagonismo das artesãs Mãos de lã. *In:* FOLMER, Ivanio; MEURER, Ane Carine (Orgs.). **São Gabriel:** Território da Educação do Campo? São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 92-103.

COORDENAÇÃO NACIONAL DO MST. Programa Agrário do MST; VI Congresso Nacional do MST – Fevereiro de 2014. **Boletim da Educação**, São Paulo, n. 12, ed. especial, p. 21-46, dez. 2014. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/BE%20(12).pdf. Acesso em: 03 abr. 2019.

DAL'ONGARO, Marisa; SCHIRMER, Gerson Jonas; MEURER, Ane Carine. Ensino de Geografia e a Abordagem Ambiental. *In:* PAIXÃO, Márcia Eliane Leindcker *et al*. (Orgs.). **Educação Ambiental:** Escolas sustentáveis e Com-Vida. Santa Maria: Editora e gráfica Caxias, 2016. p. 57-70.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. *In:* VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e movimento social:** experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 43-77.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do Saber Social pelo Camponês na sua Prática Produtiva e Política. *In:* THERRIEN, Jacques *et al*. (Orgs.). **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993. p. 53-71.

DAROIT, Felipe. Justiça Federal manda MST desocupar área ao lado de rodovia federal. **GaúchaZH,** Porto Alegre, 02 out. 2018. Disponível em:

https://gauchazh.clicrbs.com.br/geral/noticia/2018/10/justica-federal-manda-mst-desocupar-area-ao-lado-de-rodovia-federal-cjms2dnow01ho01pi5gj7v3vs.html. Acesso em: 20 jan. 2019.

DE DAVID, Cesar; FONTOURA, Sandra Isabel da Silva. Educação popular e trabalho nas Escolas Itinerantes dos acampamentos do MST no Rio Grande do Sul. *In:* MEURER, Ane Carine; DE DAVID, Cesar (Orgs). **Espaços-tempos de Itinerância:** interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 101-126.

FARIAS, Rivaldo *et al*. Avaliação dos impactos da Covid-19 na mortalidade por Síndrome Respiratória Aguda Grave no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. **Disciplinarum Scientia,** Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 45-61, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3410/2631. Acesso em: 25 jan. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Agronegócio e Reforma Agrária. **UNESP,** [*S. l.*], 2005. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/AgronegocioeReformaAgrariA_Bernardo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Fóruns EJA Brasil,** [*S. l.*], 2008a. Disponível em: http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/artigo_bernardo%20(texto%20complementar).pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos Territórios do Território. *In:* PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008b. p. 273-301.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. *In:* SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Orgs.). **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; UNESP, 2008c. p. 197-216.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as Reformas Agrárias do Brasil. **Boletim DATALUTA,** [*S. l.*], dez. 2008d. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/12artigodomes_2008.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: Conflitualidade e desenvolvimento territorial. *In:* STEDILE, João Pedro; ESTEVAM, Douglas (Orgs.). **A questão agrária no Brasil**: O debate na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 173-237.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O agronegócio não é o centro do universo. **Rede Sans,** [*S. l.*], 09 fev. 2017. Disponível em: http://redesans.com.br/o-agronegocio-nao-e-o-centro-do-universo-por-bernardo-mancano/. Acesso em: 25 jan. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire S. A. de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Nead, 2004. p. 32-53.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. **UNESP,** [*S. l.*], 2006. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

FOGAÇA, Jaime. Um caminho de muitas marcas: a luta dos sujeitos da Escola Itinerante no Rio Grande do Sul. *In:* MEURER, Ane Carine; DE DAVID, Cesar (Orgs.). **Espaços-tempos de Itinerância:** interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 46-84.

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. 2014. 129 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FONTOURA, Mirieli da Silva; CODEVILA, Daniele Machado; FOLMER, Ivanio. A escola do campo como território protagonizado: um olhar acerca dos processos de reterritorialização educacional nas áreas de Reforma Agrária em Santana do Livramento/RS. *In:* SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 9.; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 10., 2019, Recife. **Anais** [...]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2019. p. 7339-7354. Disponível em: https://singa19.files.wordpress.com/2020/10/versao-final-anais-ix-simposio-internacional-de-geografia-agraria-e-x-simposio-nacional-de-geografia-agraria-2019.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

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

FRIEDRICH, Karen *et al*. Agrotóxicos: mais venenos em tempos de retrocessos de direitos. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 326-347, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/41320. Acesso em: 20 jan. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogia socialista. *In:* CALDART, Roseli Salete; VILLAS BÔAS, Rafael (Orgs.).

Pedagogia Socialista: Legado da revolução de 1917 e desafios atuais. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 207-232.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. [Entrevista cedida a] Germinal. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442. Acesso em: 25 jan. 2022.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Guia do Transporte Escolar.** Brasília: FNDE; MEC; Ministério Público do Estado do Espírito Santo, [201-]. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/131-transporte-escolar?download=6897:guia-do-transporte-escolar. Acesso em: 25 jan. 2022.

G1. Mortes e casos conhecidos de coronavírus nos estados. **G1,** Bem estar, [*S. l.*], 24 jan. 2022. Disponível em: http://especiais.g1.globo.com/bemestar/coronavirus/estados-brasil-mortes-casos-media-movel/. Acesso em: 25 jan. 2022.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2018.

GRIZOTTI, Giovani. Ex-prefeito de Santana do Livramento é acusado pelo MP-RS de receber propina após delação premiada. **G1**, [*S. l.*], 12 jan. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2022/01/12/ex-prefeito-de-santana-do-livramento-e-acusado-pelo-mp-rs-de-receber-propina-apos-delacao-premiada.ghtml. Acesso em: 27 jan. 2022.

GROF, Altair; MEURER, Ane Carine. Territorialização da Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Tiradentes em Dona Francisca/RS. *In:* FOLMER, Ivanio; MEURER, Ane Carine (Orgs.). **Território em Movimentos**. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 13-24.

HAESBAERT, Rogerio. **Territórios Alternativos**. Niterói: EdUFF, 2002.

HAESBAERT, Rogerio. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HEIDRICH, Álvaro Luiz; REGO, Nelson. Reflexões em torno de uma proposta de método para trabalhar a geografia na Escola Itinerante. *In:* MEURER, Ane Carine; DE DAVID, Cesar (Orgs.). **Espaços-tempos de Itinerância:** interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. p. 85-99.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resultados e Resumos.** [*S. l.*], 2018. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos. Acesso em: 20 abr. 2019.

KIST, Anna Christine Ferreira. **Territórios em resistência:** Educação Ambiental Crítica em Escolas do Campo – Uma análise a partir do Curso de Extensão Escolas Sustentáveis e Com-Vida/UFSM. 2019. 262 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KONDER, Leandro. **Marxismo e Alienação:** Contribuição para um estudo do conceito marxista de alienação. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LESSA, Sergio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MACEDO, Isabella. Deputado apresenta projeto para classificar MST E MSTS como grupos terroristas. **Congresso em Foco,** [*S. l.*], 22 fev. 2018. Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/deputado-apresenta-projeto-para-classificar-mst-e-mtst-como-grupos-terroristas. Acesso em: 20 nov. 2018.

MARX, Karl. **O Capital:** Crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. Disponível em: https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmpsq7jbv.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo 2010.

MATOS, Patrícia Francisca; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. A modernização da agricultura no Brasil e os novos usos do território. **Geo UERJ,** Rio de Janeiro, Ano 13, n. 22, v. 2, p. 290-322, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/2456/1730. Acesso em: 30 abr. 2017.

MATTEI, Lauro. A política Agrária e os Retrocessos do Governo Temer. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 293-307, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/41318. Acesso em: 20 jan. 2019.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira; MONTEBLANCO, Felipe Leindecker; ROBL, Douglas Machado. Agricultores assentados: atores sociais reconstruindo seu novo território a partir da interação entre práticas e formas de organização com o ambiente. *In:* ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 21., 2012, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2012. p. 01-17. Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/xx1enga/anais_enga_2012/gts/1331_1.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

MEURER, Ane Carine. Território Imaterial e a Educação do Campo. *In:* SUZUKI, Júlio César *et al.* (Orgs.). **Educação e dinâmicas agrárias**. Recurso eletrônico. São

Paulo: FFLCH/USP, 2021. p. 13-54. Disponível em: http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/740/658/2435. Acesso em: 25 jan. 2022.

MONTEBLANCO, Felipe Leindecker. **O espaço rural em questões:** formação acadêmica da grande propriedade e dos assentamentos da Reforma Agrária em Santana do Livramento/RS. 2013. 252 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MONTEBLANCO, Felipe Leindecker; CORDEIRO, Márcio Pereira. Os assentamentos da reforma agrária e os meandros da formação de uma bacia leiteira no município de Santana do Livramento (Campanha Gaúcha/RS). **Rev. NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 58-84, 2019. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6365. Acesso em: 25 jan. 2022.

MORIGI, Valter. **Escola do MST:** uma utopia em construção**.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Os 25 anos do MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 22 jun. 2009a. Disponível em: http://www.mst.org.br/2009/06/22/os-25-anos-do-mst.html. Acesso em: 10 jan. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Entenda como estamos organizados. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 10 jul. 2009b. Disponível em: https://mst.org.br/2009/07/10/entenda-como-estamos-organizados. Acesso em: 25 jan. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Surge o MST. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 2014. Disponível em: http://www.mst.org.br/nossa-historia/84-86/. Acesso em: 10 jan. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. MST monta acampamento em Santa Margarida do Sul, no RS. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 13 abr. 2017. Disponível em: http://www.mst.org.br/2017/04/13/mst-monta-acampamento-em-santa-margarida-do-sul-no-rs.html. Acesso em: 10 jan. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. MST se manifesta sobre consequências do governo Bolsonaro. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 27 jan. 2019. Disponível em: http://www.mst.org.br/2009/06/22/os-25-anos-do-mst.html. Acesso em: 10 mar. 2019.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Ações de solidariedade Sem Terra se espalham pelo país durante pandemia. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 16 abr. 2020a. Disponível em: https://mst.org.br/2020/04/16/acoes-de-solidariedade-sem-terra-sem-espalham-pelo-pais-durante-pandemia/. Acesso em: 23 ago. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Carta do MST em defesa da Educação e da Vida. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,**

[*S. l.*], 20 ago. 2020b. Disponível em: https://mst.org.br/2020/08/20/carta-do-mst-em-defesa-da-educacao-e-da-vida/. Acesso em: 23 ago. 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Jornada de lutas: MST doa mais de 100 toneladas de alimentos pelo Brasil. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 26 abr. 2021a. Disponível em: https://mst.org.br/2021/04/26/jornada-de-lutas-mst-doa-mais-de-100-toneladas-de-alimentos-pelo-brasil. Acesso em: 25 jan. 2022.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Maio de lutas da classe trabalhadora para salvar vidas contra o governo genocida. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 1 maio 2021b. Disponível em: https://mst.org.br/2021/05/05/maio-de-lutas-da-classe-trabalhadora-para-salvar-vidas-contra-o-governo-genocida. Acesso em: 25 jan. 2022.

PIERI, Neucélia Meneghetti de. As crianças da escola itinerante e suas construções simbólicas. **Caderno da Escola Itinerante – MST**, Curitiba, ano III, n. 3, p. 29-39, abr. 2009.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** [*S. l.*: *s. n*], 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: 20 jan. 2017.

RAUBER, Maiara. Assentados de Santana do Livramento reivindicam melhorias nas estradas.**Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 27 set. 2021. Disponível em: https://mst.org.br/2021/09/27/assentados-de-santana-do-livramento-reivindicam-melhorias-nas-estradas. Acesso em: 10 mar. 2022.

REIS, Cristiane de Souza. O MST e a busca pela efetividade da Constituição Federal por meio da desobidiência civil. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, VIII, n. 20, fev. 2005. Disponível: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4575. Acesso em: 20 mar. 2013.

REIS, Cristiane de Souza. O MST e sua estratégia de luta emancipatória face ao modelo de globalização hegemônica: quem tem medo do cosmopolitismo subalterno?. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XI, n. 53, maio 2008. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=2913. Acesso em: 13 mar. 2013.

RIO GRANDE DO SUL, 2020. Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020. Declara estado de calamidade pública em todo o território do Estado do Rio Grande do Sul para fins de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo COVID-19 (novo Coronavírus), e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul,** Poder Executivo, Porto Alegre, RS, 19 mar. 2020a. Disponível em: https://secweb.procergs.com.br/doe/public/downloadDiario/diario-download-form.xhtml?dataPublicacao=2020-03-19&nroPagina=178. Acesso em: 25 jan. 2022.

RIO GRANDE DO SUL, 2020. Decreto nº 55.292, de 4 de junho de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (COVID-19) de que trata o Decreto nº 55.240, de 10 de maio de2020, que institui o Sistema de Distanciamento Controlado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul,** Poder Executivo, Porto Alegre, RS, 04 jun. 2020b.Disponível em: https://secweb.procergs.com.br/doe/public/downloadDiario/diario-download-form.xhtml?dataPublicacao=2020-06-04&nroPagina=98. Acesso em: 25 jan. 2022.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et al*. Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000200707&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2018.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Anderson Luiz Machado dos; DE DAVID, Cesar. Territórios em disputa: expressões da questão agrária na região da campanha gaúcha – um olhar desde São Gabriel/RS. *In:* MEURER, Ane Carine; FOLMER, Ivanio (Orgs.). **São Gabriel:** Território da Educação do Campo? São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 15-36.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, Marília Márcia Cunha da. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. **Perspectiva sociológica,** Rio de Janeiro, n. 21, p. 97-104, 2018. [Seção] Resenhas. Resenha de: FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1742/1250. Acesso em: 25 jan. 2022.

SILVA, Mauro. Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra,** [*S. l.*], 24 jun. 2015. Disponível em: http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html. Acesso em: 10 jan. 2019.

SOUSA, José Vieira. Método Materialista Histórico-Dialético e Pesquisa em Políticas Educacionais: uma relação em permanente construção. *In:* CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). **O Método Qualitativo na Pesquisa em Educação.** Campinas: Autores Associados, 2014. p. 01-10.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular e Movimentos Sociais no Brasil. *In:* CANÁRIO, Rui (Org.). **Educação Popular e Movimentos Sociais.** Lisboa: Educa, 2007. p. 38-61.

TOLEDO, Victor M. Agroecologia e Desenvolvimento Rural. **Porto Alegre**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, abr./jun. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Coronavírus – Covid-19. Rio Grande do Sul. **Observatório de Informações em Saúde,** Santa Maria, 2021.

Disponível em: https://www.ufsm.br/coronavirus/rio-grande-do-sul/. Acesso em: 26 jul. 2021.

WEIDE, Darlan Faccin. A Escola Itinerante em Acampamentos da Reforma Agrária no RS. **Caderno da Escola Itinerante – MST**, Curitiba, ano III, n. 3, p. 09-26, abr. 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Para as Secretarias da Prefeitura Municipais:

- Qual a importância do Assentamento Roseli Nunes?
- O que é desenvolvido em termos de Produção no Assentamento?
- Quais as principais ações da Prefeitura para apoiar o território camponês?
- Como funciona a oferta de assistência médica no Assentamento?
- Como é realizada a campanha de vacinação e prevenção de doenças?
- Quais os principais problemas de saúde apresentados na comunidade?
- Quais os principais problemas que emergem cotidianamente no assentamento?
- Como a Prefeitura Municipal por meio de suas secretarias compreende o território camponês?
- Como os assentados se locomovem do assentamento para o centro urbano do município?
- As principais dificuldades para a oferta de ônibus?
- Quais os principais problemas que a Prefeitura identifica no assentamento citado?
- O que fazem para solucionar o problema?
- Qual a concepção que o município possui referente ao MST?
- Quantos assentamentos possui no município?
- Como está a produção nos assentamentos e como fazem?
- Como vendem?
- Que infraestrutura eles têm para vender?
- Tem cooperativa em algum assentamento?
- Se eles não conseguem vender como fazem com o excedente?

Secretaria de Educação:

- Quantas escolas localizadas na área rural existem no município?
- Como você caracteriza a realidade dessas escolas?
- Como funciona a oferta de formação continuada para os professores das escolas do campo?

- Cada assentamento possui sua escola?
- Como se constituiu a Escola Roseli Nunes?
- Qual os principais desafios que a secretaria observa em relação a esta escola?
- Como se dá a oferta de transporte escolar?
- Quanto é o quilômetro rodado?
- Qual é a situação das estradas?
- Qual é a participação do MST no processo de manutenção e organização da escola citada?

Para o assentamento Roseli Nunes:

- Você participou de acampamentos do MST?
- Quantos anos ficou acampado?
- Quando chegou em seu lote como era e quais foram as lutas que realizaram?
- Como você caracteriza o MST na sua vida?
- O que essas terras significam na sua vida?
- Quais são os principais desafios para continuar o território camponês?
- Que tipo de apoio vocês recebem?
- Qual a história da escola?
- Qual o significado da escola para você?
- A escola dialoga com o MST?
- É uma escola do campo? Por quê?
- Qual a renda mensal da família?
- Quem realiza a organização do orçamento familiar?

Caso não seja do MST:

- Como você chegou até este assentamento?
- Qual sua compreensão em relação ao MST?
- O que você percebe de diferente entre o território camponês e o território do agronegócio?
- Como é a escola? Você faz parte das principais transformações vivenciadas na escola?
- O que significa Educação do Campo para você?

- O que compreendi sobre a luta pela terra?
- Que ações podem ser realizadas para melhorar o território camponês?
- Quais atividades vocês realizam para lazer e como a escola contribui na união da comunidade?
- O assentamento possui um centro comunitário?
- Diga-me quais são os seus principais sonhos?
- O que representa na sua vida viver no campo?
- O que representa ver seus filhos tendo acesso a uma escola localizada no campo?
- Como você define os problemas enfrentados pela agricultura?
- Qual a principal atividade econômica em sua propriedade?

Para os professores:

- Sua formação?
- O que representa lecionar nesta escola?
- Como você compreende as lutas delineadas pelo MST?
- O MST e demais assentados são participativos na escola?
- Qual o projeto ideal de campo neste território?
- Como organizam o Projeto político-pedagógico da escola?
- O que é Educação do Campo?
- Qual a diferença de Educação do Campo e Educação Urbana capitalista?
- Você tem vivência no campo?
- Como prepara as suas aulas?
- Como discute com os alunos os impactos da produção agrícola capitalista?
- Quais são os projetos educacionais que envolvem a comunidade?
- Qual a importância do MST na manutenção desta escola?
- Quais são os principais problemas vivenciados na escola?
- O conhecimento que você busca construir na escola junto aos alunos da conta de oportunizar a compreensão das relações capitalistas e o modo de produção e as exclusões causadas?
- Como a escola trabalha?
- A escola é território do MST?

- Como a escola se organiza para transformar os alunos em trabalhadores capazes de se organizarem de forma coletiva, superando as relações capitalistas?
- Esse território poderia ser agroecológico? A escola permite isso?
- O assentamento é coletivo ou individual?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do projeto: **EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: O PROTAGONISMO DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO ROSELI NUNES EM SANTANA DO LIVRAMENTO/RS**

Pesquisador responsável: **Ane Carine Meurer**

Autora: **Mirieli da Silva Fontoura**

Instituição/Departamento:Universidade Federal de Santa Maria/PPGGEO - Doutorado em Geografia

Telefone para contato: 55 999825279

Locais da coleta de dados: Assentamento Roseli Nunes e Escola Municipal de Ensino Fundamental Assentamento Roseli Nunes.

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado(a) a participar deste projeto de pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação e registros fotográficos do seu cotidiano de trabalho ou moradia, como também gravações de entrevistas, é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: Este estudo tem como objetivo compreender o território camponês constituído no Assentamento Roseli Nunes e o processo educacional vivenciado pelos seus sujeitos.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa se consistirá apenas em dialogar com a pesquisadora na tentativa de responder algumas perguntas específicas sobre o assentamento e a escola, a vida no assentamento, dificuldades e desafios. Para tanto, serão gravadas as entrevistas e conversas com o intuito de coletar dados, a pesquisadora também irá fotografar cenas e lugares que achar necessário para ilustrar e interpretar dados.

Benefícios: Esta pesquisa oportunizará debates sobre o território camponês, e mostrará a historicidade do assentamento como também a luta pela educação no e do campo

Riscos:A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação e das atividades participativas. Caso isso acontecer, você poderá desistir a qualquer momento desta pesquisa.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas, além disso permito o uso de imagens.

Local _____, _____.

_____.

Assinatura do participante da pesquisa /RG

Eu, Mirieli da Silva Fontoura, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

_____

Local, dia, mês e ano

_____

Assinatura da pesquisadora responsável

ANEXO A - RECIBO DE INSCRIÇÃO DO IMÓVEL RURAL DO ASSENTAMENTO ESTADUAL ROSELI NUNES

RECIBO DE INSCRIÇÃO DO IMÓVEL RURAL NO CAR

Registro no CAR: RS-4317103-F1D78338388F45829DF5DEE241003358	Data de Cadastro: 29/12/2015 22:57:41

RECIBO DE INSCRIÇÃO DO IMÓVEL RURAL NO CAR

Nome do Imóvel Rural: ASSENTAMENTO ESTADUAL ROSELI NUNES		
Município: Sant'Ana do Livramento		UF: Rio Grande do Sul
Coordenadas Geográficas do Centroide do Imóvel Rural:	Latitude: 31°00'28,94" S	Longitude: 55°23'50,1" O
Área Total (ha) do Imóvel Rural: 1.779,5460		Módulos Fiscais: 1,12
Código do Protocolo: RS-4317103-DE01.F0B9.0029.46B6.9714.145E.E349.022D		

INFORMAÇÕES GERAIS

1. Este documento garante o cumprimento do disposto nos § 2º do art. 14 e § 3º do art. 29 da Lei nº 12.651, de 2012, e se constitui em instrumento suficiente para atender ao disposto no art. 78-A da referida lei;
2. O presente documento representa a confirmação de que foi realizada a declaração do imóvel rural no Cadastro Ambiental Rural-CAR e que está sujeito à validação pelo órgão competente;
3. As informações prestadas no CAR são de caráter declaratório;
4. Os documentos, especialmente os de caráter pessoal ou dominial, são de responsabilidade do proprietário ou possuidor rural declarante, que ficarão sujeitos às penas previstas no art. 299, do Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de setembro de 1940) e no art. 69-A da Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998;
5. O demonstrativo da situação das informações declaradas no CAR, relativas às áreas de Preservação Permanente, de uso restrito e de Reserva Legal poderá ser acompanhado no sítio eletrônico www.car.gov.br;
6. Esta inscrição do imóvel rural no CAR poderá ser suspensa ou cancelada, a qualquer tempo, em função do não atendimento de notificações de pendência ou inconsistências detectadas pelo órgão competente nos prazos concedidos ou por motivo de irregularidades constatadas;
7. Este documento não substitui qualquer licença ou autorização ambiental para exploração florestal ou supressão de vegetação, como também nãodispensa as autorizações necessárias ao exercício da atividade econômica no imóvel rural;
8. A inscrição do imóvel rural no CAR não será considerada título para fins de reconhecimento de direito de propriedade ou posse; e
9. O declarante assume plena responsabilidade ambiental sobre o imóvel rural declarado em seu nome, sem prejuízo de responsabilização por danos ambientais em área contígua, posteriormente comprovada como de sua propriedade ou posse.

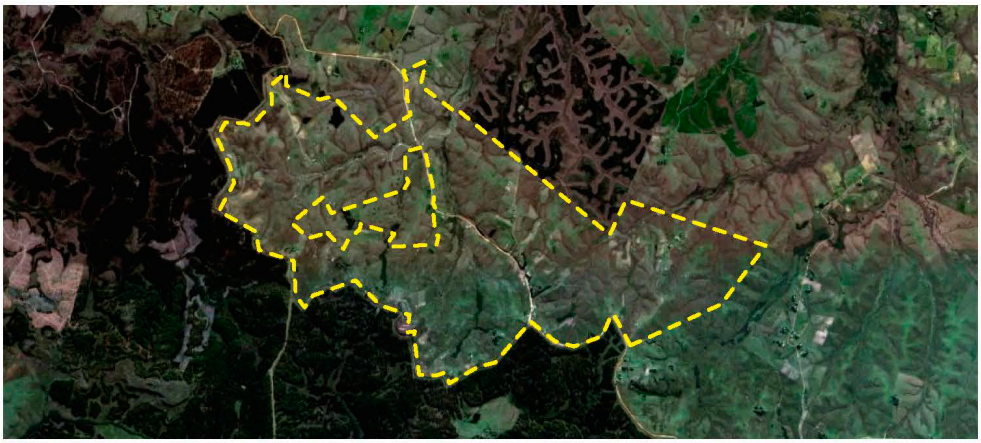
RECIBO DE INSCRIÇÃO DO IMÓVEL RURAL NO CAR

Registro no CAR: RS-4317103-F1D78338388F45829DF5DEE241003358	Data de Cadastro: 29/12/2015 22:57:41

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

Foi detectada uma diferença entre a área do imóvel rural declarada conforme documentação comprobatória de propriedade/posse/concessão [1.742,3711 hectares] e a área do imóvel rural identificada em representação gráfica [1.779,5460 hectares].

REPRESENTAÇÃO GRÁFICA



IDENTIFICAÇÃO DO PROPRIETÁRIO/POSSUIDOR

CPF: 55203400059	Nome:ADAIR GUEDES FERREIRA
CPF: 69666202034	Nome:ADILSON GONÇALVES FARIAS
CPF: 01520682018	Nome:ADRIANA VICENTE BATISTA
CPF: 00296110086	Nome:ALBERI CORDEIRO
CPF: 61001384091	Nome:ALCINO MENDES VIEIRA
CPF: 47551674004	Nome:ANA ELIZABETE SILVA DUARTE
CPF: 27571599091	Nome:ARMANTO ROSSATTO
CPF: 89336631004	Nome:CARMEN CAROLINA RODRIGUES SIQUEIRA
CPF: 81640196072	Nome:CEDENIR GUITES - IRREGULAR
CPF: 00156448041	Nome:CELIO DA SILVA CORREA
CPF: 74602942091	Nome:CLAUDENIR DA SILVA GUITTES
CPF: 65146913072	Nome:CLEUSA MARLY QUEVEDO MACHADO
CPF: 29041651004	Nome:CLOVIS DAMIAO SEVERO DA ROSA

RECIBO DE INSCRIÇÃO DO IMÓVEL RURAL NO CAR

Registro no CAR: RS-4317103-F1D78338388F45829DF5DEE241003358	Data de Cadastro: 29/12/2015 22:57:41
CPF: 84232960082	Nome:DEIDISON MONTEZANO DA ROSA
CPF: 73400009091	Nome:DEVANIR LUIS NUNES QUIROGA
CPF: 90981723004	Nome:DIRNA ADRIANA TORRES MAIDANE
CPF: 90151569053	Nome:ELIO PERDONSINI
CPF: 01958204013	Nome:ELIZANDRA VIEIRA BENIA
CPF: 57099596004	Nome:ETACIR LOPES DE MELLO - IRREGULAR
CPF: 30401798020	Nome:IDOVIRGE BRUM PERES - IRREGULAR
CPF: 29421039068	Nome:JOAO BOASKIEVICZ
CPF: 27161480078	Nome:JOAO LEITES SALMENTAO
CPF: 00384120040	Nome:JOAO PAULO COSTA - IRREGULAR
CPF: 59988126034	Nome:JORGE LUIZ PEREIRA GUTERRES
CPF: 38224038068	Nome:KATIA BARDO MACHADO GONÇALVES
CPF: 83527001034	Nome:LINDAMAR VARGAS ALVES
CPF: 02100234064	Nome:LUCIANA LISBOA ESPINDOLA
CPF: 03478609070	Nome:LUISA MARIELE MICHEL ROSSATO
CPF: 82412472068	Nome:LUIZ CARLOS DE TOLEDO ANDRADE
CPF: 56948344020	Nome:LUIZ FERNANDO CAMARGO REQUIEL
CPF: 01482915030	Nome:LUIZ FERNANDO LISBOA ESPINDOLA
CPF: 90860802000	Nome:LUIZ MARIA VIEIRA RODRIGUES
CPF: 01972238000	Nome:MAITE NICOLAU JARDIM
CPF: 42600910000	Nome:MARCO AURELIO SALLES GONÇALVES
CPF: 90094492034	Nome:MARCO MATER PERDONSINI
CPF: 46116877087	Nome:MARIA ANTONIA OLIVEIRA PRATES
CPF: 01400523052	Nome:MARIA IZABEL NUNES FIGUEIRA - IRREGULAR
CPF: 03511302927	Nome:MARIA ROSA SUTIL DE ARAUJO
CPF: 52706109068	Nome:MARIA VITALINA DE ABREU FONTES
CPF: 60999152068	Nome:MELQUIDES DUBAL MACHADO
CPF: 01538740079	Nome:MOISES GONÇALVES
CPF: 91646510020	Nome:NEUSA MARQUES GARCIA
CPF: 37344692015	Nome:ORACI RAMOS PAMPIM
CPF: 00279771029	Nome:PATRICIA GONÇALVES SILVEIRA MARQUES
CPF: 02088973052	Nome:ROBERSON MONTEZANO DA ROSA
CPF: 49263480044	Nome:RUDI NELSON ROSA DE MELLO
CPF: 00154128066	Nome:SIVAL DA SILVA CORREA - IRREGULAR
CPF: 72965894004	Nome:SOLEIMAR LOPES
CPF: 01421386062	Nome:SOLIMAR GONÇALVES AREVALO
CPF: 17424674072	Nome:TEODOLINO VIEIRA NUNES
CPF: 00225418029	Nome:TERESINHA APARECIDA PRATES CORREA

RECIBO DE INSCRIÇÃO DO IMÓVEL RURAL NO CAR

Registro no CAR: RS-4317103-F1D78338388F45829DF5DEE241003358	Data de Cadastro: 29/12/2015 22:57:41
CPF: 02739130007	Nome:TIAGO MONTEZANO DA ROSA
CPF: 83102817068	Nome:TIMOTIO DE ARAUJO
CPF: 25884255004	Nome:TORQUATO SISSON RODRIGUES SEVERO
CPF: 00072111046	Nome:UILIAN SIQUEIRA DE MOURA
CPF: 33909075053	Nome:VALDIR ESPINDOLA
CNPJ: 87934675000196	Nome:GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

ÁREAS DECLARADAS (em hectares)

Imóvel		**Imóvel**	
Área Total do Imóvel	1.779,5460	Área Consolidada	1.758,9830
Área de Servidão Administrativa	0,0000	Remanescente de Vegetação Nativa	12,3968
Área Líquida do Imóvel	1.779,5460	**Reserva Legal**	
APP / Uso Restrito		Área de Reserva Legal	12,3968
Área de Preservação Permanente	114,0514		
Área de Uso Restrito	0,0000		

RECIBO DE INSCRIÇÃO DO IMÓVEL RURAL NO CAR

Registro no CAR: RS-4317103-F1D78338388F45829DF5DEE241003358	Data de Cadastro: 29/12/2015 22:57:41

MATRÍCULAS DAS PROPRIEDADES DO IMÓVEL

Número da Matrícula	Data do Documento	Livro	Folha	Município do Cartório
590; 1.409; 7.859; 7.860; 8.025; 8.116; 8.117; 8.118; 8.119; 9.781	28/05/1976	2	1	Sant'Ana do Livramento/RS