

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

**AS INTERFACES DO ACOLHIMENTO DOS
ESTUDANTES EGRESSOS DA ESCOLA ITINERANTE
DO MST: DESAFIOS DA ESCOLA ESTADUAL DE
ENSINO FUNDAMENTAL ATALIBA RODRIGUES DAS
CHAGAS - SÃO GABRIEL/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mirieli da Silva Fontoura

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**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**

Mirieli da Silva Fontoura

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração, Análise Ambiental e Dinâmica Espacial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Ane Carine Meurer

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

da Silva Fontoura, Mirieli
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 / Mirieli da Silva Fontoura.-2014.
129 p.; 30cm

Orientadora: Ane Carine Meurer
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2014

1. Geografia 2. Escola Itinerante 3. Educação do Campo
4. Inserção dos estudantes egressos da Escola Itinerante
na Rede Pública de Ensino no Município de São Gabriel/RS
I. Meurer, Ane Carine II. Título.

© 2014

Todos os direitos reservados a Mirieli da Silva Fontoura. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte. 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 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

Contato: mirielifontoura@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Ciências Naturais e Exatas
Departamento de Geociências
Programa de Pós-Graduação em Geografia**

A Comissão Examinadora, abaixo assinado,
aprova a Dissertação de Mestrado

**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**

elaborada por
Mirieli da Silva Fontoura

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Geografia

COMISSO EXAMINADORA:

Ane Carine Meurer, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

César de David, Dr. (UFSM)

Claudete Miranda Abreu, Dr^a. (FURG)

Carmem Rejane Flores Wizniewsky, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 30 de julho de 2014.

*Dedico este trabalho aos meus pais, Máximo Clair Ilha Fontoura e
Sandra Isabel da Silva Fontoura.*

*Pois, os olhares atentos dessas duas pessoas acompanham os
percursos traçados por mim, e, nesta caminhada tenho sempre
encontrado, os meus pais, com os braços estendidos para me acolher,
tanto em momentos de alegrias, como nos de medo.*

AGRADECIMENTOS

- Agradeço primeiramente, às forças do universo, pois em momentos de grandes decepções, consegui obter a serenidade para concluir este trabalho de mestrado;
- Com um imenso carinho, agradeço a minha orientadora Ane Carine Meurer, pois com ela aprendi a desenvolver pesquisas de extensão e campo, bem como organizar ciclos de formação continuada para educadores e educadoras da Reforma Agrária, além de ter me encontrado com a temática em estudo, pois tive intensos momentos de trocas de saberes;
- Agradeço ao Professor Cesar De David e a professora Carmen Rejane Flores Wizniewsky, já que com eles construí novos conhecimentos e uma nova abordagem teórica;
- Aos demais professores do Programa de Pós-graduação em Geografia, pedagogia e Letras;
- A Liliane – Secretária do Curso de Pós-Graduação em Geografia/UFSM.
- Aos meus colegas e, em especial aos integrantes do Grupo de Estudos em Educação e Território;
- Aos professores e alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS;
- Aos integrantes do MST;
- Aos meus colegas, amigos e alunos do Instituto Estadual de Educação Menna Barreto – São Gabriel/RS;
- Aos meus familiares e amigos;
- A Capes e UFSM;
- Ao PIBID Interdisciplinar de Educação do Campo e demais bolsistas vinculados à professora Ane Carine Meurer;
- Ao Eduardo Pastorio pelo apoio e companheirismo durante este período.

Não há vagas

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)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Geografia
Universidade Federal de Santa Maria

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

AUTORA: MIRIELI DA SILVA FONTOURA
ORIENTADORA: PROFESSORA DR^a ANE CARINE MEURER
Local e Data de Defesa: Santa Maria, Julho de 2014.

A Escola Itinerante foi uma proposta educacional consolidada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para atender as crianças e adolescentes que viviam nos acampamentos, estes localizados geralmente na beira das rodovias ou no interior do espaço rural - Rio Grande do Sul. A consolidação desta instituição de ensino gerou inúmeras reflexões acerca da educação oferecida nas escolas da área rural. Após inúmeros debates e com a criação de legislações específicas, a Educação do Campo tornou-se uma modalidade de ensino que propõe um projeto educacional a partir da realidade, valores, saberes, cultura dos seus educandos. Com o fechamento das Escolas Itinerantes e com a necessidade de implantação de um projeto de educação no/do campo, a presente pesquisa apresenta como objetivo geral: Compreender o processo de inserção das crianças e adolescentes oriundos da Escola Itinerante e dos assentamentos do MST - no contexto educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - localizada na área rural do Município de São Gabriel/ RS. Os objetivos específicos são: a) Conhecer a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS; b) Observar os espaços/tempo constituídos na escola para atualização profissional em relação às novas demandas pedagógicas para a efetivação de uma escola do campo; c) realizar aprofundamento teórico, discussões reflexivas, partilhar saberes e trocar experiências individual e coletivamente com os educadores da escola, tendo em vista a inserção dos educandos advindos da Escola Itinerante. A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho caracteriza-se pela abordagem qualitativa ancorada no estudo de caso, com o auxílio da técnica de rodas de conversas para a coleta de dados. No decorrer da investigação percebeu-se que a instituição ainda enfrenta grandes problemas referentes à infraestrutura, recursos para a merenda escolar e organização do fazer pedagógico a fim de efetivar um projeto de educação do campo. Também se averiguou que os alunos do MST estão inclusos socialmente, pois se apresentam como a maioria no contexto escolar, no entanto, em relação às práticas docentes, os conteúdos disponibilizados a eles, ainda se encontram descontextualizados da realidade em que vivem.

Palavras-chaves: MST. Escola Itinerante. Educação do campo.

ABSTRACT

Dissertation of Master's degree
Program of Master's degree in Geography
Federal University of Santa Maria

THE INTERFACES OF THE RECEPTION OF STUDENTS GRADUATING FROM THE SCHOOL OF MST: CHALLENGES OF THE STATE SCHOOL ELEMENTARY EDUCATION ATALIBA RODRIGUES DAS CHAGAS OF SÃO GABRIEL / RS

AUTHOR: MIRIELI DA SILVA FONTOURA
ADVISER: PROFESSORA DR^a ANE CARINE MEURER
Place and Date of defense: Santa Maria, July, 2014.

The Itinerant School was an educational proposal consolidated by the Landless Workers Movement (MST) to meet the children and teenagers living in the camps, they usually located on the edge of the road or into the countryside of Rio Grande do Sul the consolidation of this educational institution has generated several ideas about education offered in schools in the rural area, and after countless debates and the creation of specific laws, rural education has become a teaching proposing an educational project from the reality, values, knowledge, culture of their children. With the closing of the Itinerant Schools and the need to implement an education project in the / field, this research presents a general objective: Understand the process of inclusion of children and adolescents coming from Itinerant School and MST settlements - in educational context of State Elementary School Ataliba Rodrigues das Chagas - located in a rural area of the municipality of São Gabriel / RS. Specific objectives are: a) Meet the State Elementary School Ataliba Rodrigues das Chagas - São Gabriel / RS; b) Observe the spaces / times made at the school for professional development regarding new pedagogical demands for the realization of a field school; c) conduct theoretical depth, reflective discussions, share knowledge and exchange experiences individually and collectively with school educators, with a view to inclusion of students coming from the Itinerant School. The methodology used to develop this work is characterized by qualitative approach anchored in the case study, with the aid of the technique of wheels conversations for data collection. During investigation it was realized that the institution still faces major problems related to infrastructure, resources for school meals and educational organization do in order to accomplish a project of the education field. Also examined students MST are socially included, as present with the majority in the school setting, however, in relation to teaching practices, the content available to them, yet are decontextualized from reality that comes.

Keywords: MST, Itinerant School, Field Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização de São Gabriel na Mesorregião Sudoeste do Rio Grande do Sul	11
Figura 2 – Mapa Político Administrativo do município de São Gabriel/RS	22
Figura 3 – Panfleto distribuído para a população de São Gabriel/RS	25
Figura 4 - Mapa de localização dos assentamentos do MST no município de São Gabriel/RS.....	27
Figura 5 – RS 630 (Ligação entre São Gabriel a Dom Pedrito – em período pós-chuva)	28
Figura 6 – Trânsito interrompido RS 630 (período pós-chuva).....	29
Figura 7 – Depoimentos dos Educadores Itinerantes sobre a marcha Sepé Tiarajú	54
Figura 8 – Mapa do município de São Gabriel/RS (destaque E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas).....	58
Figura 9 – Mosaico com imagens da infraestrutura da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, localizada na área rural do Município de São Gabriel/RS	61
Figura 10 – Mosaico com imagens entrevistas orais com os educandos Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas com os, localizada na área rural do Município de São Gabriel/RS	88
Figura 11 – Mosaico com imagens das Rodas de Conversas organizada junto aos educadores e educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas com os, localizada na área rural do Município de São Gabriel/RS.....	90
Figura 12 – Número Absoluto de Matrículas E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas (2012 – 2014).....	94
Figura 13 – Mosaico com imagens dos estudantes cantando o Hino do MST na área externa Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas com os, localizada na área rural do Município de São Gabriel/RS	98
Figura 14 – Estrutura Organizacional das Escolas do Campo (a partir de 2014)...	107

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Entrevista com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas	126
Anexo 2 – Entrevista com os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas	127
Anexo 3 – Termo de Declaração (recebimento diverso n°: 00883.00066/2014) ...	128

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SÃO GABRIEL: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO TEMPO E NO ESPAÇO ..	18
1.1 São Gabriel e o novo contexto social: a inserção do MST na luta pela Reforma Agrária	23
2 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST	31
2.1 A educação da Escola Itinerantes do MST: contexto educativo/reflexivo	35
2.2 Educação e a luta do MST para instituiu a Escola Itinerante	38
2.3 A Escola Itinerante educação em movimento: a metodologia utilizada pelas educadoras do MST na marcha rumo ao coração do latifúndio – São Gabriel/RS	50
2.4 O fechamento das Escolas Itinerantes e a luta para consolidação de uma educação no e do campo	54
3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM ESTUDO: UM OLHAR PARA A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ATALIBA RODRIGUES DAS CHAGAS – SÃO GABRIEL/RS	58
3.1 Lugar de Formação Continuada dos Educadores e Educadoras	63
3.2 Disciplinas do Currículo Escolar e as Práticas pedagógicas	74
4 RODAS DE CONVERSAS: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS E SABERES, ROMPENDO SILÊNCIOS	82
4.1 No meio do caminho tinha uma pedra? Não, no meio do caminho existem crianças e adolescentes que sonham junto aos seus familiares com a possibilidade de uma vida digna na terra conquistada	99
4.2 Rodas de conversas: O desafio de reestruturação curricular para ciclos de formação	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
6 REFERÊNCIAS	117
7 ANEXOS	125

INTRODUÇÃO

Na escola Itinerante se ensina a partir da realidade em que vivemos, mas vamos além desta, pois nada adianta discutirmos problemas do acampamento e da escola e fecharmos os olhos para os problemas do país.
(Madalena)

A Escola Itinerante foi uma proposta educacional elaborada e consolidada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para atender as crianças e adolescentes que viviam nos acampamentos, estes localizados geralmente na beira das rodovias ou no interior do espaço rural do estado do Rio Grande do Sul. Esta proposta educacional do MST visava oferecer uma educação de qualidade para os membros das comunidades acampadas, proporcionando o ensino fundamental de 1ª a 5ª série.

O fazer pedagógico da Escola Itinerante se constituía no próprio contexto da reforma agrária, a partir de metodologias interdisciplinares, que apresentavam como objetivo despertar a consciência crítica dos(as) educandos(as) em relação a sua condição no contexto das práticas sociais. Porém, no ano de 2009, as Escolas Itinerantes foram fechadas oficialmente por uma decisão do Ministério Público do Rio Grande do Sul.

Em vista disso, o presente estudo buscou problematizar a análise do cenário inerente ao fechamento das Escolas Itinerantes do MST, no qual, as crianças acampadas passaram a frequentar as aulas nas unidades municipais e estaduais da Rede Pública de Ensino, situadas tanto nos centros urbanos, como nas áreas rurais.

A partir do desmantelamento das Escolas Itinerantes, as crianças e adolescentes oriundos da Reforma Agrária no Estado do RS, foram gradativamente distanciados de sua realidade de vida, e da trajetória de luta delineadas pelos seus pais junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Neste sentido, questiona-se: *quais os instrumentos pedagógicos que os(as) educadores(as) da*

Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas estão constituindo para compreender o contexto de mundo dos(as) educandos(as) egressos das Escolas Itinerantes do MST, na construção de espaços/tempos que proporcionem a inclusão e reconhecimento desta parcela da comunidade escolar?

Vale lembrar, que a escola em questão, localiza-se no município de São Gabriel – RS (Figura 1), que atualmente possui sete assentamentos rurais, totalizando uma área territorial de aproximadamente 12.625 mil hectares de terra. Portanto, desde 2009, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas recebe estudantes cujos pais encontram-se inseridos no contexto de luta pela reforma agrária, assim como também discentes filhos de trabalhadores rurais assalariados e de pequenos agricultores.

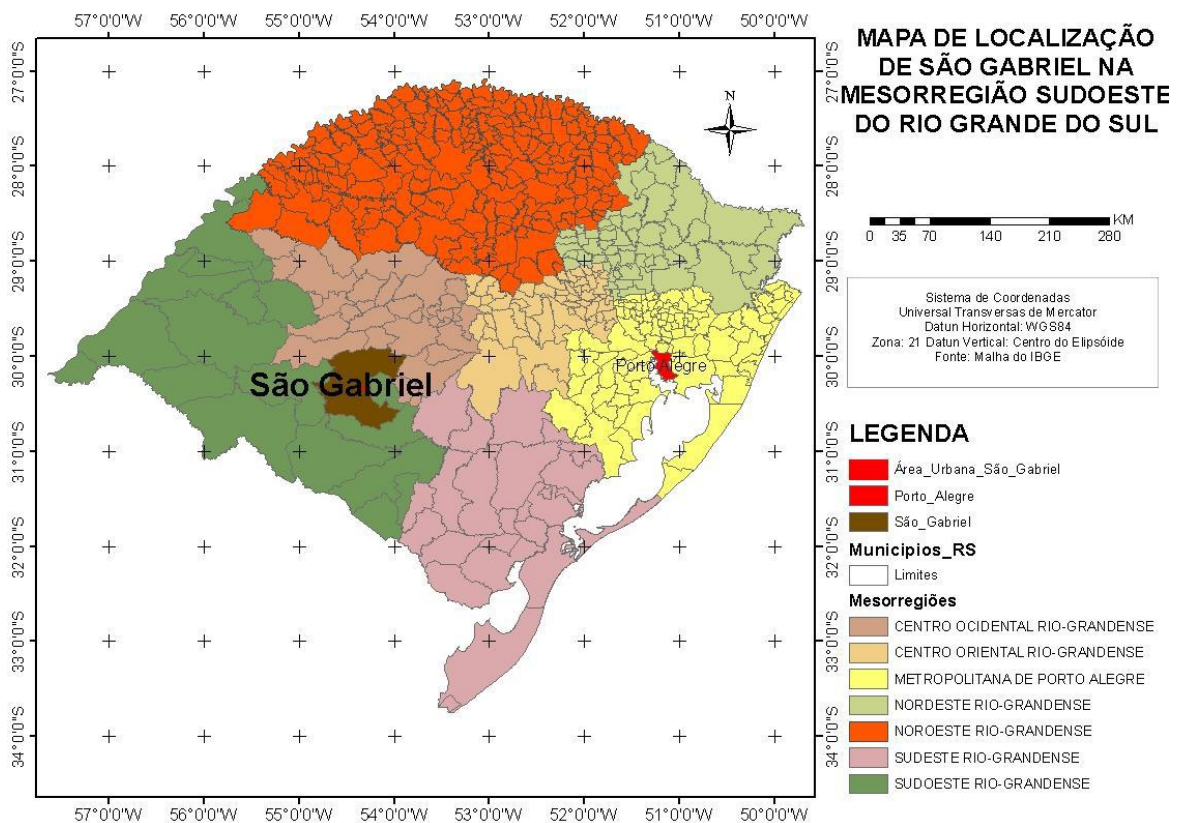


Figura 1 – Mapa de localização de São Gabriel na Mesorregião Sudoeste do Rio Grande do Sul
Fonte: SANTOS, A. L. M. (2011)
Org.: FONTOURA, M. S. (2013)

Esta proposta de estudo, em primeira instância, justifica-se devido suas bases teóricas, bem como sua substancialidade empírica fundamentada a partir das

pesquisas de campo realizadas no município citado nos anos de 2010, 2011, 2012, por meio das ações de extensão vinculadas ao Projeto de Formação Continuada para Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (PROEXT 2009/FIEX 2011). A partir dos estudos realizados nos assentamentos do MST, na Secretaria de Educação municipal e, em algumas escolas de ensino fundamental, verificaram-se problemas referentes ao processo de inclusão dos(as) educandos(as) das Escolas Itinerantes, já que esta instituição de ensino possuía uma organização pedagógica e curricular distinta das escolas convencionais.

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

Por conseguinte, no decurso deste processo, buscava-se a construção de condições voltadas à cidadania, enquanto base constitutiva de toda a realidade educacional, tecida no fazer pedagógico das Escolas Itinerantes. Com efeito, para se efetivar a valorização e inclusão deste educando no atual contexto pedagógico, é oportuno que seja levado em consideração suas experiências a partir da luta pela terra junto a seus pais e a vida no campo.

A partir desta percepção, faz-se necessário aos educadores e educadoras que atuam nesta escola, compreender a realidade dessas crianças e adolescentes, para entender o novo contexto da comunidade escolar, no atendimento às demandas dos educandos. Pois, como sinaliza Caldart (2004), os conteúdos trabalhados pelos educadores(as) devem possuir uma abordagem interdisciplinar, bem como uma relação com a historicidade dos(as) educando(as), frente à existência fática da luta pela terra, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, a partir da presença dos filhos dos assentados.

Desta forma, enfatizar apenas que os(as) educandos(as) apresentam dificuldades de aprendizagem, sem considerar as questões referentes à vida no campo, junto à trajetória de luta pela reforma agrária, reduz a educação ao simples

repassa de conteúdos. Assim, a problematização destas práticas pedagógicas concede relevância aos objetivos deste estudo.

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral: Compreender o processo de inserção das crianças e adolescentes egressos da Escola Itinerante e dos assentamentos do MST - no contexto educacional da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - localizada na área rural do Município de São Gabriel/RS.

Os objetivos específicos são: a) Conhecer a Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS; b) Observar os espaços/tempos constituídos na escola para atualização profissional em relação às novas demandas pedagógicas para a efetivação de uma escola do campo; c) realizar aprofundamento teórico, discussões reflexivas, partilhar saberes e trocar experiências individual e coletivamente com os educadores da escola, tendo em vista a inserção dos educandos advindos da escola itinerante.

Para o desenvolvimento desta proposta investigativa foi necessário trabalhar em suas linhas de ações o método qualitativo. A escolha deste método justifica-se, em razão dos objetivos da presente pesquisa, pois se busca averiguar o processo de inserção dos educandos e educandas que pertenciam às Escolas Itinerantes do MST, e por razão do seu fechamento no estado do Rio Grande do Sul, passaram a estudar na rede pública de ensino, tanto em escolas estaduais como municipais, e no caso em análise, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, São Gabriel/RS..

Desta forma, compreende-se que o contexto educacional da escola citada, vivenciou a partir de 2009, profundas mudanças, que exigem novas formas de pensar, agir e produzir o conhecimento na vida dos educadores e estudantes. Assim, para a realização deste trabalho, verifica-se a importância da pesquisa social, pois partir dos seus métodos de abordagem pode-se interpretar as relações sociais vivenciadas pelos seres humanos, que são dotados de experiências empíricas, ou seja, possuem uma historicidade muito particular, própria a cada indivíduo, como por exemplo, ideologias, crenças, valores e religião.

Portanto, cada grupo social inserido no espaço possui a sua forma de organização social. Mesmo esta sofrendo influências globais, por meio do modelo capitalista e das formas de comunicação, às tomadas de decisões de uma

comunidade referente à posição política e social, caracteriza-se como elementos subjetivos inerentes ao indivíduo e a sua interação com o seu grupo social.

O contexto educacional é composto por múltiplos sujeitos, cada um com experiências de vida positivas e negativas. Neste sentido, acredita-se que a pesquisa social de cunho qualitativo e ancorada no estudo de caso, subsidiou a pesquisadora a compreender e interpretar a nova demanda educacional inerente ao processo educativo instaurado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas.

De acordo com De Deus e Lopes Cunha (2010, p.4), o estudo de caso possibilita ao pesquisador construir um conhecimento mais concreto do seu objeto de estudo. A primeira característica diz respeito ao fato de que o “estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos” (DE DEUS; LOPES CUNHA, 2010, p. 4), e a partir da leitura detalhada de uma esfera ou instituição, atinge-se novas descobertas e significações a cerca do fenômeno estudado, além das confirmações dos elementos já conhecidos pelo investigador.

Partindo desta perspectiva, após o desenvolvimento da revisão bibliográfica relacionada ao tema em estudo, que por vez auxiliou o processo de interpretação e análise dos dados obtidos durante a pesquisa, foi instituído os primeiros espaços dialógicos com a instituição de ensino envolvida, por meio de reuniões com a equipe diretiva e demais professores, para apresentação da proposta de trabalho.

Este momento também foi aproveitado para a realização da sondagem estrutural do ambiente de ensino, ou seja, a pesquisadora iniciou o processo de observação crítica e minuciosa da instituição em análise, averiguando as instalações externas e internas utilizadas para as atividades escolares, como também se verificou neste primeiro contato com a unidade educacional os dados referentes ao número de alunos matriculados oriundos dos assentamentos do MST.

Então, no final de 2012 foi realizada a primeira reunião na Escola Ataliba Rodrigues das Chagas, com a finalidade de apresentar a proposta de pesquisa e constituir uma relação dialógica com a comunidade escolar. Neste contexto fez-se necessário analisar o Projeto Pedagógico da escola, a fim de compreender seu regime de funcionamento e metodologias utilizadas no processo de ensinar e aprender. Posteriormente, aplicou-se um questionário individual, para cada professor

relatar suas significações sobre a educação do campo, frente ao cenário vivenciado pelos alunos oriundos da luta pela reforma agrária, cuja presença na escola passou a demandar a construção de um novo olhar sobre os conteúdos e ferramentas pedagógicas.

A fim de conhecer melhor a realidade da escola em estudo, foi importante instituir diálogos com os estudantes, em que se aplicaram entrevistas construídas de forma estruturada com os educandos alfabetizados e, semiestruturada com os alunos da quarta série, pois se percebeu no decorrer dos trabalhos investigativos que eles ainda não estavam alfabetizados. Fato, que em um primeiro momento, explicou a resistência e um sentimento de vergonha expressos nas suas manifestações de riso, insegurança e silenciamento, uma vez que os sujeitos envolvidos não tinham condições de darem conta do processo de leitura contido nos enunciados de cada pergunta.

Assim, após, entrar em contato e entender essa realidade, buscou-se outro movimento pedagógico, a partir do qual os alunos foram chamados para o pátio de maneira informal, muitos deles sentavam-se em um banquinho e aos poucos, com muito gosto pela conversa contaram suas experiências e memórias. Por conseguinte, as perguntas foram respondidas de forma oral, isto após a construção de espaços dialógicos, que tornaram possível uma interação entre a pesquisadora e o corpo discente. Nessa ocasião, os alunos relataram as suas vivências na escola e no pequeno cotidiano dos acampamentos e, por último nos assentamentos, onde cada palavra se mostrava como uma memória do vivido.

Ao dar seguimento ao processo de investigação, realizou-se junto aos educadores e educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, Rodas de Conversas, cujos temas buscavam suprir necessidades teóricas relacionadas à organicidade do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, Educação no/do campo e, principalmente, sobre o fazer pedagógico da Escola Itinerante.

Ainda, é importante destacar que este trabalho de mestrado está dividido em quatro capítulos. O primeiro apresenta características voltadas à historicidade do município em estudo, bem como destaca o processo de inserção do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra em São Gabriel por meio da

organização da Marcha Sepé Tiarajú no ano de 2003 e a consolidação dos assentamentos, que ocorreu no período de 2008 a 2011.

O segundo é intitulado como: “A trajetória do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST” e, tenta traçar o processo de constituição deste movimento social, que iniciou por meio de ações isoladas nas ocupações das Fazendas Macalli e Brilhante realizadas no final da década de 70 no Rio Grande do Sul e, na Fazenda Burro-Branco no estado de Santa Catarina. Ainda neste item, busca-se compreender as ações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para a efetivação da proposta pedagógica da Escola Itinerante, bem como às práticas educacionais e a organização curricular desta instituição de ensino.

Por sua vez, o terceiro capítulo é nomeado da seguinte forma “Caracterização da Escola em estudo: Um olhar para a Escola de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas”. Este apresenta o lugar - categoria de análise geográfica que norteou a pesquisa - pois se entende que para a concretização de um projeto de educação voltado aos sujeitos da terra, faz-se mister que a instituição de ensino localizada na área rural dialogue com o lugar em que está inserida, ao interligar as ações metodológicas realizadas no ambiente da sala de aula com as dinâmicas presentes no cotidiano da vida no campo.

O último capítulo possuiu o seguinte título: “Rodas de Conversas: partilhando experiências e saberes, rompendo silêncios”. Neste momento é descrito e narrado as experiências e resultados obtidos por meio das Rodas de Conversas realizadas com os docentes da instituição. Vale mencionar que esses encontros problematizaram no cenário escolar, os seguintes temas: Educação do Campo, MST e sua trajetória; Proposta pedagógica da Escola Itinerante; Projeto Político-pedagógico para as escolas do campo; Avanços conceituais sobre essa temática; A inserção do MST no município de São Gabriel; Reestruturação curricular para as escolas do Campo (ciclos de formação) e, por fim, Filosofia da Educação do campo. Cada encontro teve uma duração de quatro horas, e aconteceram uma vez por mês no decorrer do ano letivo de 2013.

1 SÃO GABRIEL: TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS NO TEMPO E NO ESPAÇO

De acordo com a Prefeitura Municipal de São Gabriel (2012), o processo histórico deste município iniciou por volta de 1800, quando Félix de Azara, provindo da Espanha, chegou ao Cerro do Batovi (atual Distrito de Batovi) e organizou a primeira povoação. Porém, Arruda (2011) destaca que em 1801, esta vila foi arrasada pelas tropas portuguesas, que estavam sob o comando do então coronel Patrício Corrêa da Câmara,

A população remanescente na região agrupou-se, sob domínio português, a 6 quilômetros da vila original. Em 4 de abril de 1846 a freguesia de São Gabriel foi elevada a categoria de vila, equivalente a município nos dias de hoje. O município de São Gabriel historicamente é ligada às armas, Terra dos Marechais, como é chamada, já que lá nasceram os Marechais João Propício Menna Barreto, Fábio Patrício de Azambuja, o Presidente da República Hermes da Fonseca e Mascarenhas de Moraes, o comandante da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial, durante as batalhas na Itália. Outros militares gabrielenses fizeram parte da história nacional, como o Coronel José Plácido de Castro, o desbravador que conquistou o Acre. (ARRUDA, 2011, p.40).

Esta unidade elevou-se a categoria de vila com a lei Provincial n.º 8 de 04 de abril de 1846, com a instauração da câmara de vereadores, cujo presidente tinha a atribuição de exercer o poder legislativo. Em 1959, São Gabriel torna-se município e foi considerada no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, uma das unidades que mais cresceu durante o período monárquico, fato que a tornou, por um curto período, capital da República Rio Grandense e a “base de operações do exército legalista do General Luiz Alvez de Lima e Silva, Barão de Caxias” (NEAD – PCT IICA/MDA, 2010).

Em vista do exposto, pode-se afirmar que esta unidade territorial firmou-se como um centro estratégico de articulação política e uma significativa parte fortificada militarmente da Coroa portuguesa. Esse fato objetivava a realização de ações de impedimento de iniciativas dos republicanos e de ataques dos espanhóis, na qual estes pretendiam readquirir o território perdido.

Em meio a esse processo de constituição do município, visualizam-se expressivos investimentos na área estrutural do exército, como hospitais, quartéis e soldados, e com o intuito de suprir as demandas econômicas e alimentares dos militares, foram implantados os trabalhos com a pecuária, o qual abastecia as tropas e, ao mesmo tempo oportunizava o comércio de gado que eram direcionados às charqueadas de Pelotas. (NEAD – PCT IICA/MDA, 2010).

Em meados do século XIX, fixa-se uma organização urbana, com a presença de construções residenciais, edifícios institucionais e alguns estabelecimentos comerciais. Nesse sentido, no ano de 1873, foi construída a primeira Loja Maçônica que adotava visões abolicionistas, fato que ocasionou a libertação de diversos escravos antes mesmo da assinatura da Lei Áurea (conhecida também como abolicionismo) aprovado em 13 de maio de 1888, na qual visava a abolição da escravatura e do comércio de escravos.

Apesar de profundas transformações no âmbito local, atualmente São Gabriel constitui-se como um município do estado do Rio Grande do Sul e, possui como seus limites geográficos os municípios de Rosário do Sul, Santa Margarida do Sul, Cacequi, Dilermando de Aguiar, Santa Maria, São Sepé, Vila Nova do Sul, Lavras do Sul e Dom Pedrito. Porém, como salientado, o seu percurso de formação perpassou por várias modificações, e como aponta Arruda (2011), no ano de 1890, parte de seu território passou a ser integrante do município de Rosário do Sul e em 1959 desmembra-se outra área de sua extensão para a emancipação de Cacequi. (SANTA MARGARIDA DO SUL, 2013)

Além disso, com a articulação de alguns moradores do Distrito de Santa Margarida do Sul, que acreditavam na proposta de desmembramento do município de São Gabriel, foi organizada em 24 de julho de 1994, uma comissão emancipatória dirigida pelo Sr. Orestes da Silva Goulart (posteriormente, tornou-se o primeiro prefeito do município) com o intuito de organizar e planejar o desenvolvimento da nova unidade territorial e buscar alternativas para a consolidação de sua emancipação. Essa iniciativa consolidou com a aprovação da Lei nº10.751/96 de abril de 1996, que culminou no desmembramento da área de São Gabriel e a constituição do novo município.

Este fato causou novamente a diminuição da área territorial, constituindo a última mudança em seu território. Com a finalização desse período de mudanças, a

partir do ano de 2000, pode-se observar a organicidade da unidade com a presença de 5 Distritos, divididos em seus respectivos subdistritos: Sede (com subdistritos de São Gabriel e Catuçaba), Tiarajú, Azevedo Sodré, Vacacaí (com subdistritos de Cerro do Batoví) e Suspiro.

Vale salientar que São Gabriel encontra-se localizado na região da Campanha Gaúcha do estado do Rio Grande do Sul (Figura 1). Segundo as definições regionais do IBGE, o município pertence à Mesorregião Sudoeste Rio-Grandense (IBGE, 2008) e a Microrregião da Campanha Central (IBGE, 2008), com seus limites estabelecidos com nove outros municípios. Atualmente seu território abrange cerca de 5.023,821 Km² (constituindo o quinto município do estado em área territorial), e possui um total de 60.508 mil habitantes, sendo divididos em 53.860 (89%) residentes na área urbana e 6.648 na área rural (11%). (IBGE, 2010).

Em relação aos aspectos naturais e econômicos, segundo a Prefeitura Municipal (2012), esta unidade apresenta características da paisagem típica da fronteira gaúcha, com a presença da pecuária, da orizicultura, produção de soja, piscicultura, fruticultura e com o avanço do cultivo do mel atualmente conta com a presença da cooperativa do Mel do Pampa - COAPAMPA). Em relação à produção agrícola,

(...) é bastante diversificada. Com a produção de soja são 32000 hectares, de arroz 30.000 hectares e de milho 3000 hectares, aproximadamente. A pecuária apresenta: bovinocultura de leite e carne (450000 cabeças) e a Ovinocultura (13000 cabeças) aproximadamente. 112 Estabelecimentos Industriais; 1439 Estabelecimentos Comerciais, 78 atacadistas, incluindo Grandes Redes; 250 hectares de Fruticultura; Piscicultura, experimental em expansão; Mais de 20000 veículos registrados; Rede Hoteleira, que conta com 16 hotéis e pousadas e 2 Hotéis–Fazenda, somando mais de 1500 leitos. (SÃO GABRIEL, 2013).

O desenvolvimento financeiro desta unidade encontra-se estático, com a participação de 4% no PIB do estado. Porém, esse valor ainda não sofreu redução basicamente pelo crescimento de 5,2 % ao ano do setor agropecuário, constituindo como a área de maior avanço. Além disso, vale mencionar que São Gabriel apresenta,

(...) Grandes extensões territoriais e distância dos principais pólos econômicos e terminais portuários induzem uma base econômica pouco diversificada e um quadro social de carência. Com 4% do PIB e 5,4% da população, sua economia está estagnada, só não regrediu pelo forte crescimento da Agropecuária (5,2% aa), único setor a crescer. Base econômica calcada em serviços (42%), e agropecuária (38%), com a indústria tornando-se crescentemente irrelevante (13%). Arroz é o produto primário dominante (52% do PIB agrícola), com a maior produção do Estado (33% do total) e com o maior rendimento, mas perdendo em produtividade para outras regiões. Possui o maior rebanho bovino do Estado (24% e crescendo), tem apenas 7% do VAB do abate. Grande distância dos polos desenvolvidos do RS prejudica a competitividade e restringem a captura de benefícios. Importante rota de integração com o Mercosul. Mais baixo investimento público per capita do Estado (R\$ 66/Hab). Possui a maior extensão de rodovias pavimentadas entre os COREDES, com cerca de 1090 km, e por outro lado, a segunda menor densidade rodoviária com 0,024 km de rodovia por km². (IICA/MDA-NEAD, 2010, p.22).

São Gabriel, ainda possui dentre os municípios integrantes do Estado do Rio Grande do Sul, o maior índice de mortalidade infantil, altos índices de analfabetismo, déficit na oferta de leitos hospitalares, e elevados índices de pobreza – 27% da população. No que se refere ao Comércio e prestação de serviços, a Prefeitura Municipal observa-se que este setor representa um percentual superior a metade do Produto Interno Bruto do município. Pode-se ainda perceber a preocupação com o incentivo a microempresas, com a destinação de investimentos públicos, principalmente para as indústrias que respondem pelo setor têxtil e agroindustrial, já que ambas contribuem para a ampliação de empregos nesta unidade territorial.

O terceiro setor (setor de serviço e comércio) arrecada em torno de 1/3 do PIB municipal. A cidade apresenta aproximadamente 90 estabelecimentos atacadistas e conta com a participação de grandes redes de supermercados, vestuários e objetos residenciais. Em relação à prestação de serviços, a cidade possui um número significativo de hotéis e oferece cerca de 1.500 leitos destinados à hospedagem.

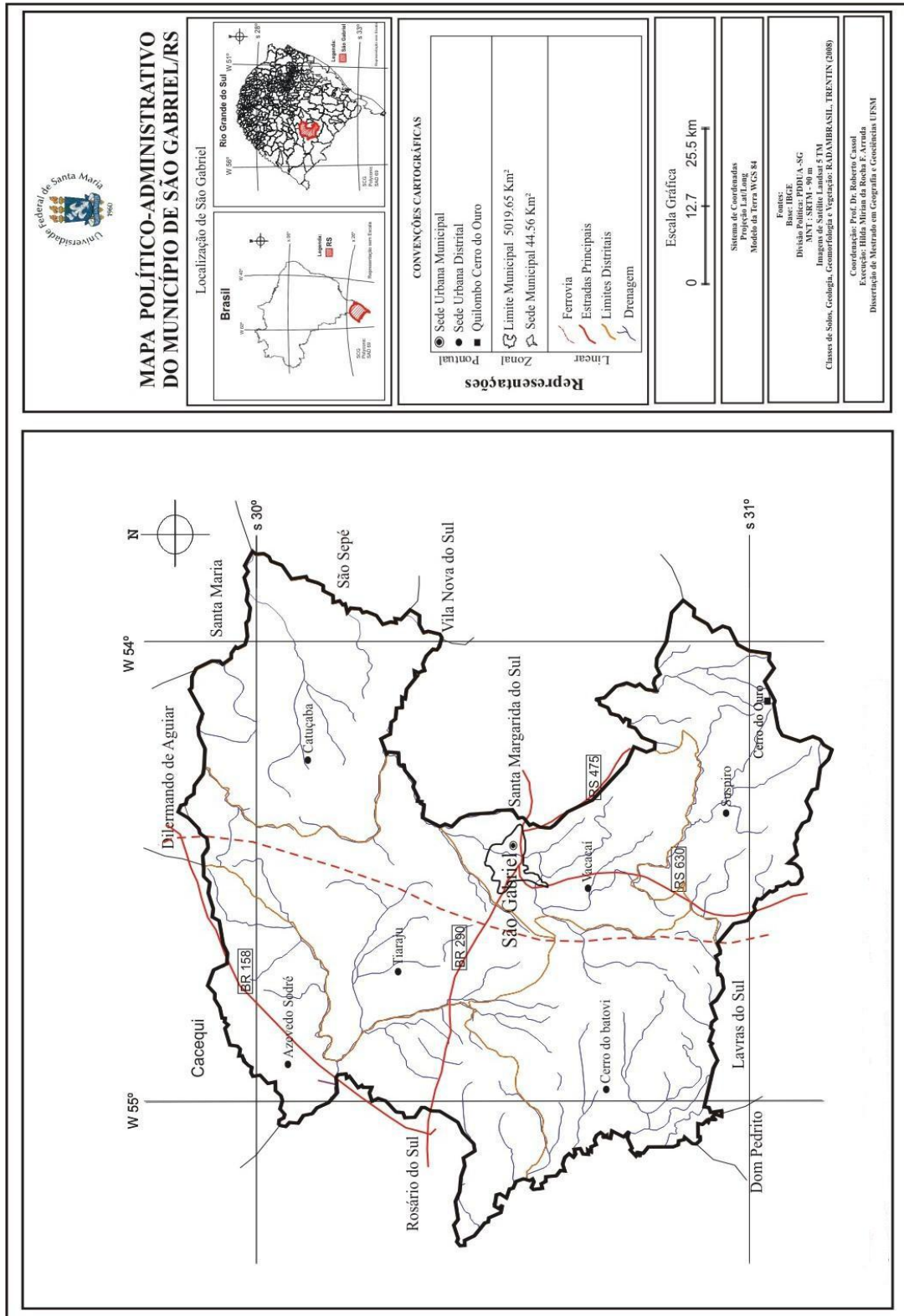


Figura 2 – Mapa Político Administrativo do município de São Gabriel/RS
Fonte: ARRUDA, H. M. da R. (2012)

No setor educacional, acredita-se que com a instalação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a presença da URCAMP, São Gabriel pode oferecer um processo de reestruturação social e econômica ao despertar na população jovem o interesse pela qualificação profissional, bem como para o público de outros municípios a necessidade de residir na cidade. No entanto, apesar, da UNIPAMPA disponibilizar cursos¹ que integram a questão ambiental necessário para contexto do bioma pampa no município e região, esses ainda não se encontram interligado com os interesses da população local.

Por fim, vale ainda mencionar que, com a fixação da UNIPAMPA, observou-se um aumento na oferta de prestação de serviços, tanto no setor imobiliário (locação e venda), como também nos serviços ligados ao transporte coletivo que, anteriormente eram basicamente utilizados pelos militares e pelos educandos da rede básica de ensino, e atualmente, diversos estudantes usufruem deste meio de locomoção para obter o acesso ao campus da Universidade.

1.1 São Gabriel e o novo contexto social: a inserção do MST na luta pela Reforma Agrária

Na perspectiva do contexto social delineado no período de 2003, iniciou-se a luta pela terra e contra o latifúndio no município de São Gabriel, no qual o movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) protagonizaram o enfrentamento para a desapropriação da Fazenda Southall, localizada na área rural do município em estudo.

Em meio a este panorama, o MST articulou a Marcha *Sepé Tiarajú*, cujo nome está vinculado a uma homenagem ao índio guarany Sepé Tiarajú (nomenclatura designada a um Distrito da unidade em destaque), sujeito histórico que morreu lutando com a finalidade de resguardar as terras de seu povo, cujo território atualmente faz parte das demarcações do arranjo de São Gabriel/RS.

O principal objetivo desta marcha era chegar às terras de São Gabriel, para “dialogar com a população e demonstrar a sociedade, aos governantes e para o

¹ Os cursos oferecidos pela UNIPAMPA/São Gabriel/RS no ano de 2014 são: Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), Biotecnologia, Engenharia Florestal e Gestão Ambiental.

poder judiciário, a necessidade de reforma agrária “*aberração*” do latifúndio” (SANTOS, 2012, p. 81), pois nesta unidade territorial percebe-se a existência de espaços que não correspondiam à função social da terra, entendida como princípio fundamental do direito agrário. Nessa relação, Sodero (1968) destaca que a terra constituiu um meio de produção para uso coletivo e deve se encontrar a serviço dos sujeitos sociais, no sentido de contribuir à sobrevivência de todos, e não como mercadoria inacessível as classes populares.

De acordo com Santos (2012, p.81), esta articulação do MST, iniciou na região de Pantano Grande, “reunindo acampamentos do MST de Arroio dos Ratos, Pantano Grande, Capão do Leão, Santana do Livramento e Júlio de Castilho, que totalizavam aproximadamente oitocentas famílias”, uniram-se diante da realidade encontrada para questionar e reivindicar por direitos abusados na legislação brasileira.

Fato que propiciou o início do processo de conflito, pois após a tomada de consciência da classe dominante, no que se refere à marcha, empresários, entidades e proprietários rurais se organizaram elaborando uma contra-marcha em oposição à inserção do MST no município e, principalmente foi instituído reivindicações para que o processo de desapropriação da Fazenda Southall não se consolidasse judicialmente.

Ainda, sobre a marcha Sepé Tiaraju, Santos (2012) destaca a seguinte compreensão: à medida que os integrantes do MST aproximavam-se de São Gabriel, as tensões e conflitos aumentavam significativamente. Sendo assim, os latifundiários e seus apoiadores realizaram um bloqueio na ponte do verde, esta que faz divisa entre os municípios de Santa Maria e São Sepé. E, em meio a esse processo de ações de diferentes escalas, o município de São Gabriel entrou com uma ação judicial para a interrupção da marcha e, conseqüentemente para impedir a inserção dos manifestos do movimento dentro do município. Como resposta a luta pela terra, a classe proprietária confeccionou panfletos redigidos contra o MST, este foi distribuído amplamente à população gabrielense (Figura 3).

"Gabrielenses dizem não à invasão e a seus apoiadores

Povo de São Gabriel, não permita que sua cidade tão bem conservada nesses anos, seja agora maculada pelos pés deformados e sujos da escória humana.

São Gabriel, que nunca conviveu com a miséria, terá agora que abrigar o que de pior existe no seio da sociedade. Nós não merecemos que essa massa podre, manipulada por meia dúzia de covardes que se escondem atrás de estrelinhas no peito, venham trazer o roubo, a violência, o estupro, a morte. Estes ratos precisam ser exterminados. Vai doer, mas para grandes doenças, fortes são os remédios. É preciso correr sangue para mostrarmos nossa bravura. Se queres a paz, prepara a guerra, só assim daremos exemplo ao mundo que em São Gabriel não há lugar para desocupados. Aqui é lugar de povo ordeiro, trabalhador e produtivo. Nossa cidade é de oportunidades para quem quer produzir e não há oportunidades para bêbados, ralé, vagabundos e mendigos de aluguel.

Se tu, gabrielense amigo, possuis um avião agrícola, pulveriza à noite 100 litros de gasolina em vôo rasante sobre o acampamento de lona dos ratos. Sempre haverá uma vela acesa para terminar o serviço e liquidar com todos eles. Se tu, gabrielense amigo, és proprietário de terras ao lado do acampamento, usa qualquer remédio de banhar gado na água que eles usam para beber, rato envenenado bebe mais água ainda.

Se tu, gabrielense amigo, possuis uma arma de caça calibre 22 atira de dentro do carro contra o acampamento, o mais longe possível. A bala atinge o alvo mesmo há 1200 metros de distância.

Fim aos ratos. Viva o povo gabrielense".

Figura 3 – Panfleto distribuído para a população de São Gabriel/RS

Fonte: <http://www.apublica.org/2012/08/anos-na-briga-por-reforma-agraria-em-sao-gabriel/>

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

Vale observar nesse fragmento textual, que a proporção das agressões expressas contra os integrantes do Movimento é intensa. Igualmente um dos objetivos desta divulgação (Figura 3) era instigar a população de São Gabriel para defender suas propriedades.

Entende-se que esta atitude foi marcada por intensa violência simbólica², ao expressar a força do poder dominante sobre os corpos e a alma dos sujeitos envolvidos no processo de resistência contra a condição subalterna, na qual se situam e tecem suas identidades. Cuja, consequência foi à imposição de um sentimento de horror do povo local contra os sem terra, no qual as cenas mostraram na cidade um espetáculo público constituído por um ambiente de hostilidade dos proprietários e seus seguidores. Porém, os sem terra, não lograram medo e, instituíram no ano de 2006, um grande acampamento que efetivou a luta pela reforma agrária no município.

Vale ainda observar sobre o assunto, algumas estratégias lexicais utilizadas no panfleto para denegrir a imagem dos sem terra, com as menções de que eles: “são o pior que existe no seio da sociedade”, (...) uma “massa podre”, “miserável e

² Ver: Pierre Bourdieu: a herança sociológica de autoria de Maria Drosila Vasconcellos.

suja”, (...) comparados a “ratos”, compreendidos, neste contexto, pelos donos da terra, como seres danosos a ordem social.

Este pequeno panfleto, carregado de preconceitos, insultos e desrespeito à condição humana, consiste em um exemplo da violência exercida sobre o MST, onde a classe dominante busca por meio de uma mobilização arbitrária, instituir a marginalização dos acampados, bem como a luta pela democratização do acesso a terra.

Porém, em meio a este cenário de conflitos, em 2006 a marcha Sepé Tiaraju é reorganizada e, o MST, a partir da luta e da necessidade de efetivação da reforma agrária no RS, assumiu uma postura de resistência, e enfrentou a força do latifúndio em São Gabriel ao entrar no município e levantar (construir) acampamento, com posterior concretização em assentamentos (Figura 4). Atualmente, este movimento social, segundo Santos (2012),

(...) conquistou sete assentamentos rurais em São Gabriel, no período de 2008 a 2011, que totalizam uma área de aproximadamente 12. 625 mil hectares de terra, por meio dos quais cerca de 600 famílias lograram possuir um pedaço de terra, para estabelecer suas dinâmicas de reprodução social. (SANTOS, 2012, p.89).

Entretanto, atualmente os assentados estão realizando mobilizações e protestos no espaço urbano de São Gabriel/RS, para reivindicar melhorias estruturais nos assentamentos. De acordo com o Jornal da Cidade, no dia 11 de abril de 2013, os integrantes do MST organizaram um grande protesto em frente ao Ministério Público e foram recebidos pelo promotor de justiça Fernando Andrade Alves.

Os Militantes, assentados pela reforma agrária na localidade de Catuçaba Madre Terra, distribuíram panfletos para a população Gabrielense, apontando as principais dificuldades de residir nos lotes de terra. As famílias declararam que foram assentadas em 2009 na antiga fazenda Santa Rita, no distrito de Catuçaba a uma distância de 80 quilômetros do centro da cidade, e ainda, não possuem energia elétrica, água potável, saneamento básico, estradas, saúde e escola para seus filhos.

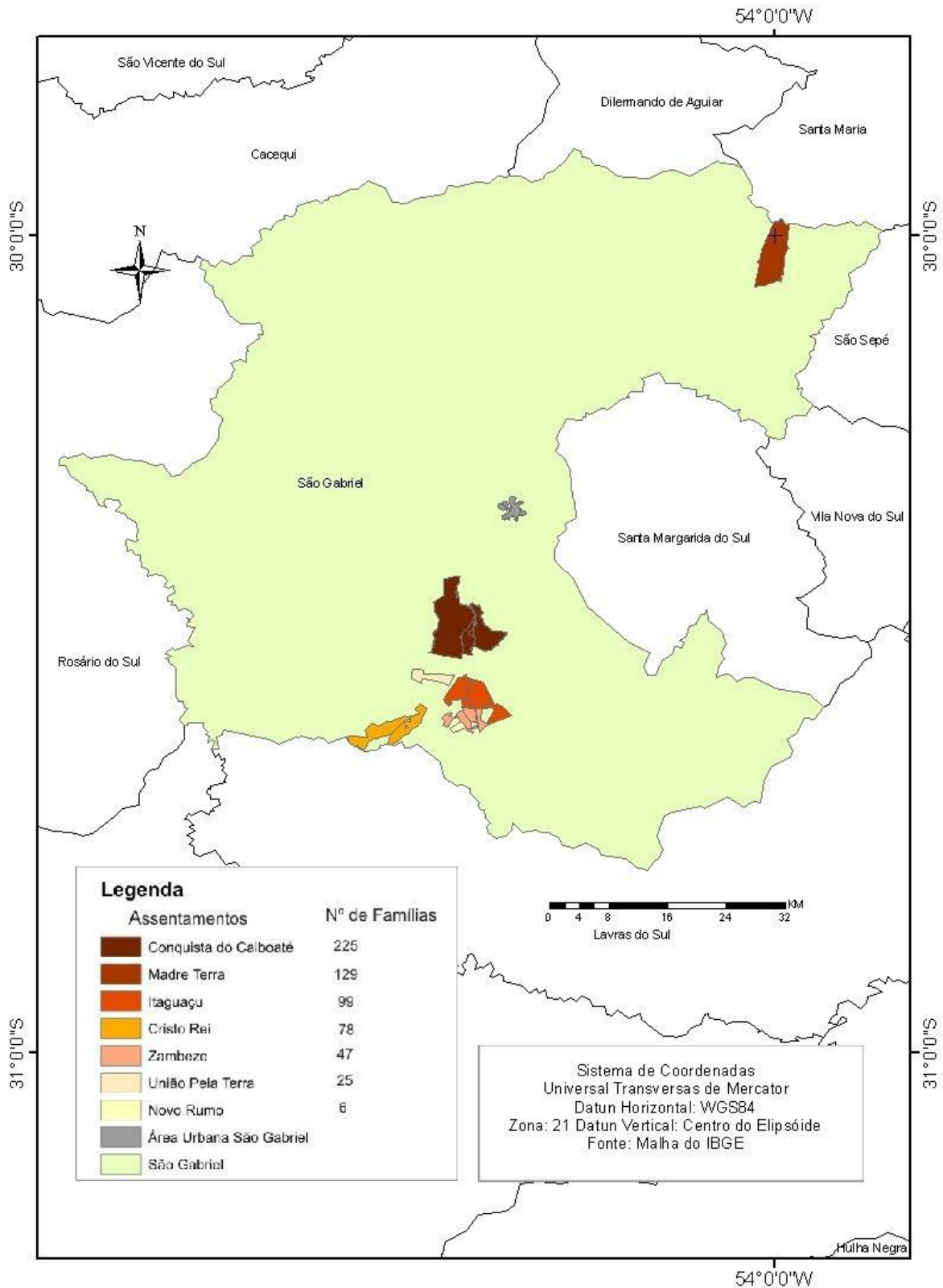


Figura 4 - Mapa de localização dos assentamentos do MST no município de São Gabriel/RS
 Fonte: SANTOS, A. L. M. (2011)

Em consequência, ainda no último trimestre do ano de 2013, as crianças e adolescentes ainda estavam caminhando cerca de sete quilômetros para chegar ao transporte escolar, sendo assim, os Sem Terras argumentaram que defendem o retorno das Escolas Itinerantes junto aos acampamentos e assentamentos do MST. Em vista desta mobilização, o promotor destacou que visitará os assentamentos para observar a realidade do local, e posteriormente tomará as medidas legais adequadas.

No dia 3 de Julho de 2013, o MST organizou um novo manifesto no município de São Gabriel. Desta vez contou com a participação dos professores e funcionários da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, pois nos períodos chuvosos de inverno, o acesso à Escola era interrompido pela precariedade das estradas (Figura 5 e 6), o que ocasionou por muitas vezes, o cancelamento das aulas nos dias de chuva.



Figura 5 – RS 630 (Ligação entre São Gabriel a Dom Pedrito – em período pós-chuva)
Fonte: Arquivo pessoal do Prefeito Municipal de São Gabriel - RS
Org.: FONTOURA, M. S. (2013)



Figura 6 – Trânsito interrompido RS 630 (período pós-chuva)
Fonte: Arquivo pessoal do Prefeito Municipal de São Gabriel - RS
Org.: FONTOURA, M. S. (2013)

Em visto do exposto, a partir de uma parceria firmada entre Estado e Município, a prefeitura de São Gabriel divulgou no dia 14 de julho de 2013, a construção de três módulos escolares nas áreas de assentamento, destinadas às regiões do Batovi, Suspiro e Pavão. Esses módulos configuram-se como opções educacionais temporárias (caráter provisório e experimental), a fim de atender de forma adequada o público estudantil que residem em áreas de assentamento e demais regiões e, que se encontram ainda, com problemas estruturais no que tange ao acesso de estradas.

Em consonância com essa necessidade, foi construído três unidades de ensino constituídas por duas salas de aula, banheiros, sala administrativa e cozinha dentro dos assentamentos Madre Terra, Cristo Rei e, ainda uma unidade com três salas de aula e demais dependências no assentamento Itaguaçu.

A proposta, conforme o prefeito Roque Montagner, é oferecer espaço físico de qualidade e encurtar as distâncias percorridas pelos alunos (facilitando a ida para a escola). Além disso, o investimento vai descomprimir as escolas existentes “que estavam inchadas com número excessivo de alunos”. (PREFEITURA MUNICIPAL, 2013).

Assim, muitos alunos que frequentavam as atividades pedagógicas na E.E.E.F Ataliba Rodrigues das Chagas e caminhavam aproximadamente 7 km para o deslocamento de sua residência até o ponto de embarque do transporte escolar, passaram a frequentar as aulas em módulos educacionais fixados mais próximos aos assentamentos em que residem. Ainda vale mencionar, de acordo com a Prefeitura Municipal que, essa parceria entre estado e município foi organizada por meio da assinatura, do estado do Rio Grande do Sul, município de São Gabriel, INCRA e Ministério Público, na qual foi destinada a responsabilidade de cada órgão.

Nesse sentido, a Prefeitura Municipal ficou responsável pelo transporte escolar e com a parte estrutural dos assentamentos que passaram a abrigar essas escolas provisórias, como por exemplo, terraplanagem e material de infraestrutura. Já o Estado possuiu o dever de equipar São Gabriel com os materiais necessários, enquanto o município fornece a mão de obra. Em relação ao INCRA, este também deverá subsidiar e contribuir no processo de recuperação das estradas de acesso aos assentamentos e para o Ministério Público foi incumbido o dever de fiscalizar a execução do acordo assinado.

2 A TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST) E A LUTA PELA EDUCAÇÃO

Na luta pela terra existe muita dor e sofrimento. Existe também muita esperança e alegria. Alegria de quem já sente o brotar do novo, forjado com muita luta e teimosa resistência. Esperança de ir forjando um Projeto Popular nesta terra chamada Brasil. Existe também muita fome e muita sede. Fome de pão e de terra partilhada, diz o Sem Terra. Sede de olhar o verdor da roça na terra conquistada e de ajudar muitos sem-terra a ser movimento.

(CERIOLI, 2001, p.5)

Desde o processo colonizatório do país, protagonizado pelos portugueses, no contexto da divisão econômica e social do espaço agrário brasileiro face à concentração de terras, sob tutela dos poderosos, acentua-se uma intensa exclusão social das classes populares no âmbito do trabalho e do acesso a terra. Vale observar sobre o assunto, que essa realidade ainda persiste no alvorecer do século XXI, fato que traz como consequência a marginalização dos trabalhadores rurais e historicamente dos sem terra, que têm como objetivo prover o sustento familiar, a partir do cultivo sustentável da terra.

Neste contexto de exclusão, muitos sujeitos que foram desterrados com o advento das hidrelétricas, modernização do campo e até mesmo desempregados urbanos, resolveram, a partir de suas demandas, formar um grupo de resistência contra a situação de pobreza que vivenciavam e juntos tornaram-se milhares, que de forma organizada passaram a reivindicar pela reforma agrária, no intuito de obter um pedaço de chão para estabelecerem suas famílias, plantar e constituir uma condição digna.

A partir da construção de uma identidade coletiva, articulada: “entre tantos desgarrados do campo e da cidade” (CALDART, 2004, p.25), sujeitos em estado de intenso risco social, fundam um dos maiores movimentos globais no decurso da luta

por pedaço de chão, que floresce sob a sigla: MST- Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra. Isto ao compreenderem que o acesso a terra é um direito legítimo, negado pelo Estado, por mais de cinco séculos, na linha sucessória de diversas modalidades de governo.

Neste panorama, tanto seus antepassados, quanto suas famílias foram isentos de possibilidades concretas para prover uma vida melhor a seus descendentes. Em meio a essa perspectiva, visualiza-se a importância da atuação dos movimentos sociais, no que se refere aos movimentos populares, Souza (2007) 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 prática. (SOUZA, 2007, p. 38).

Neste sentido, em relação ao MST, pode-se sinalizar que, as forças constituídas por seus protagonistas na luta pela reforma agrária apresenta como objetivo, além da obtenção de um espaço digno para viver, a superação da desigualdade social: fonte constituidora da pobreza e dos cinturões de miséria visualizada nos grandes centros urbanos e nas pequenas propriedades rurais, ainda precariamente atendidas pelas políticas públicas.

Com efeito, a resistência e o enfrentamento desta situação, encontram-se ligada à necessidade de manter a produção e o abastecimento alimentar, bem como a segurança do meio ambiente. Ainda é de suma importância para os sem terra consolidar um projeto educacional voltado à valorização e reconhecimento da diferença, a fim de prover uma vida digna para os povos do campo, para que esses possam permanecer no espaço rural, com conhecimento e qualidade de vida.

De acordo com a Secretaria Nacional do MST, a origem deste movimento, está interligada a reivindicações isoladas, cuja organização foi gradativamente instituída nos arredores dos latifúndios no Brasil. Temos como exemplo deste processo, as ocupações das fazendas Macalli e Brilhante, realizadas no final da

década de 70 no Rio Grande do Sul; bem como da fazenda Burro-Branco no estado de Santa Catarina e Primavera em São Paulo. E, posteriormente, teve-se uma significativa ocupação em Encruzilhada Natalino na localidade de Ronda Alta/RS.

Essas ocupações tecidas no contexto brasileiro contribuíram para a visualização da necessidade de se articular uma luta organizada contra o latifúndio. Sobre esta questão a Secretaria Nacional do MST, afirma que o movimento não tem uma data específica de fundação, mas constitui-se a partir de momentos delineados por reuniões e encontros, que representam o marco inicial da trajetória dos Sem Terras. O primeiro grande momento foi a realização do *I Encontro Nacional dos Sem Terras*, em Cascavel, que aconteceu entre 20 e 22 de janeiro de 1984. Este evento reuniu,

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. (MST, 2010).

A partir das reflexões realizadas neste encontro, os sujeitos envolvidos compreenderam que a ocupação de terra, seria uma importante estratégia a ser seguida pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais para a democratização do acesso a terra no Brasil.

Em 1985, o MST organizou a I congresso Nacional, em Curitiba, no Estado do Paraná, de acordo com a Secretaria Nacional do MST, a frase que ganhou destaque neste evento foi: “Ocupação é a única solução”. Igualmente, neste período foi aprovado o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), no governo de José Sarney. Esta ação governamental tinha como meta executar o Estatuto da Terra e concretizar a Reforma Agrária, assentando 1,4 milhões de famílias até o final do mandato deste presidente, no entanto esta medida não se realizou, já que aproximadamente 90 mil famílias foram assentadas, o que representa 6% do objetivo inicial estabelecido pelo PNRA.

Segundo Morigi (2003, p.55), em um primeiro momento o MST estabeleceu como princípio de luta a busca da reforma agrária no Brasil, expressa na seguinte

frase: “terra para quem nela trabalha”. Já no período de 1988 a 1995, um dos significativos lemas que nortearam as ações dos sujeitos engajados neste movimento foram as palavras “ocupar, resistir e produzir”, ou seja, neste contexto era necessário ocupar a terra, resistir à pressão social, política, e principalmente militar; produzir alimentos e medicamentos alternativos.

Em suma, os Sem terras têm como propósito eliminar nas suas formas de plantio, o uso de agrotóxicos, inaugurando um discurso voltado à produção sustentável. Assim, vale acentuar que, produzir nessa acepção, também se encontra interligado com aspectos educacionais, no sentido de buscar uma educação de qualidade para as crianças, adolescentes e adultos que integram o MST.

De 1995 até o contexto atual, o MST dá ênfase para a seguinte frase: “Reforma Agrária, uma luta de todos”. De acordo com Reis (2005), este lema foi construído no III Congresso Nacional do movimento, tendo como objetivo romper com a separação entre o campo e a cidade, unindo desta forma, trabalhadores e trabalhadoras, tanto do meio rural quanto urbano. O evento, ainda promoveu uma reflexão sobre a importância do processo de reforma agrária, financiamento e acerca do papel e implementação da agroindústria a partir da organização de cooperativas.

Reis (2008), também menciona sobre o papel da ocupação realizada pelos membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao destacar, que este movimento social usou como ação estratégica para alcançar o seu objetivo de acesso a terra, as “ocupações coletivas”, organizadas perto de rodovias ou em áreas onde a terra não estava cumprindo a sua função social. Este procedimento ainda tem como finalidade chamar a atenção do poder público e da própria esfera social para a importância da Reforma Agrária, financiamento, avanços tecnológicos; tudo que garanta além do acesso, a permanência do trabalhador rural.

Compreende-se com base no exposto, que por meio do coletivo o MST conseguiu no panorama destes antagonismos, consolidar um processo de empoderamento a partir de ações que concederam a seus membros força para persistir no enfrentamento contra o latifúndio e a classe dominante. Desta forma, ganhou visibilidade para de fato materializar a luta pela terra.

Neste sentido, Pieri (2009) 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. (PIERI, 2009, p. 30).

É importante salientar, que o MST possui um sistema de organicidade, no qual existem unidades dirigentes dentro dos acampamentos, que são os setores de: disciplina, direitos humanos, saúde, planejamento, produção, educação, cultura, segurança, secretariado, financeiro e núcleo de base, que possibilita a continuidade do movimento. Vale observar que o setor responsável pela educação trabalhou os espaços/tempos dos acampamentos de maneira integralizada e crítica, tendo como ponto de partida no processo ensino aprendizagem a experiência dos sem terra, nas suas ações empreendidas para prover o sustento das unidades familiares acampadas.

Com efeito, cada atividade pedagógica trabalhada nas Escolas Itinerantes era delineada pelos contextos tecidos no cotidiano das crianças e adolescentes que na beira das rodovias e no interior dos campos resistiam junto a seus pais e educadores ao processo de expropriação das condições de cidadania, historicamente negada aos pobres no interior dos modelos determinados pelas relações de produção capitalistas.

2.1 A educação da Escola Itinerantes do MST: contexto educativo/reflexivo

Em meados do século XIX surgiram importantes questionamentos no contexto das práticas sociais, principalmente no que diz respeito à relação entre educação e sociedade, pois existia um distanciamento dos conteúdos contemplados no ambiente escolar com os acontecimentos sociais, econômicos e políticos. E, ainda,

percebe-se que a educação oferecida para os estudantes era, de modo geral, dominadora, autoritária, e como afirma Freire (1987) “bancária”³.

Segundo Camini (2009, p.85), em 1970, a partir do avanço do marxismo se iniciou inúmeras críticas em relação ao “papel da escola na vida dos trabalhadores”. Acerca deste assunto Mészáros (2008, p.35) declara que a educação formal, organizada institucionalmente nos últimos 150 anos, buscou no seu sentido mais amplo, além do conhecimento, gerar e construir sujeitos para atuarem e alimentarem “à máquina produtiva”. Assim, a expansão dos ideais do capital agregam-se as práticas de ensino na escola formal, ao “transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dos dominantes, como não se pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade”.

Desta forma, aqueles que se encontram imersos em uma posição privilegiada, têm mais facilidade de acesso às práticas educacionais que lhes proporcione a qualificação profissional, enquanto uma aspiração de fórum pessoal e familiar, pois estes sujeitos usufruem o poder e o saber do capital. Logo, grande parte das crianças e adolescentes oriundos das famílias com uma base econômica favorável pode apresentar maior facilidade para entender a cultura elitizada e abstrata, exposta no ambiente escolar tradicional, que ainda desconsidera o cotidiano dos educandos.

Haja vista, que a linguagem das forças dominante não se apresentava compatível às vivências das classes trabalhadoras, cujas experiências são constituídas na luta pela sobrevivência. Portanto, este tipo de educação dualista, fornece os elementos necessários para legitimar o poder nas mãos da burguesia e, conseqüentemente contribui para formar a classe trabalhadora, forçando-a de forma ingênua a vender sua força de trabalho, e alimentar ainda mais o valor do capital.

Em meio a essa perspectiva, De David e Fontoura (2006, p.103) afirmam que, a escola convencional, mesmo sendo pública, não consegue inserir as

² Paulo Freire destaca no seu livro intitulado **Pedagogia do Oprimido**, que encher os educandos de conteúdos, por meio da aula expositiva, narrada pelo professor, sem contextualização com a realidade social reduz a educação a um mero repasse de listas de conteúdos que devem ser memorizados pelo estudante. Neste sentido, o autor enfatiza: “A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica dos conteúdos narrados. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quando mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixaram docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1987, p.33)

representações constituídas no imaginário dos trabalhadores no ambiente escolar, visto que a conexão dos conteúdos privilegia apenas uma cultura, ou seja, dos detentores do poder. Neste sentido, as histórias de vidas, às dificuldades vivenciadas pelos excluídos do poder do capital são renegadas na esfera escolar. Muito embora, as classes populares, na figura dos pais e familiares, acreditem na importância do conhecimento para uma vida melhor para seus filhos “eles ainda reconhecem a escola como um ambiente estranho ao cotidiano da comunidade”.

Camini (2009) sinaliza que as reflexões iniciadas na metade do século XIX pela teoria marxista estavam ligadas a possibilidade de construir outra maneira de se fazer educação, ou seja, a partir de uma nova proposta pedagógica contextualizada com a lógica do mundo do trabalho, tendo como ponto de partida o olhar e as experiências desenhadas pelos esforços dos operários e demais trabalhadores do setor produtivo. Desta forma, compreende-se que os currículos presentes em uma grande parte das instituições de ensino, estão ancorados na cultura dominante, cujas abordagens privilegiam o capital e, por conseguinte, impulsionam as desigualdades sociais; silenciando cada vez mais as populações menos favorecidos.

Com efeito, é necessário que a escola assuma o seu papel no processo de releitura 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.

Por conseguinte, a escola que almejamos, como afirma Camini (2009, p.90), não pode ser: “uma escola divorciada da vida”, ao contrário somente a vida cotidiana

fornece os fundamentos necessários à superação dos preconceitos e da fragmentação dos conteúdos escolares.

Neste sentido, a autora destaca que atualmente é comum encontrarmos profissionais da educação desmotivados, e alunos desinteressados com a construção do conhecimento, pensando apenas em conquistar a nota necessária para avançar para a próxima série. Esse fato denota grandes preocupações sobre o processo de organização do trabalho escolar e pedagógico, bem como aponta para contradições sobre o papel da escola.

Sobre o assunto Camini (2009) destaca,

Os professores, muitas vezes, com formação deficiente, além de mal remunerados e nem sempre esclarecidos politicamente de seu papel social, reclamam das condições da escola e da falta de entusiasmo dos alunos. Os pais ficam, geralmente, distantes e se veem convocados somente quando o filho apresenta um comportamento inadequado às exigências da escola ou “tira nota baixa”. (CAMINI, 2009, p.92).

De acordo com a autora, visualiza-se que a escola ainda configura-se dentro de um modelo educação formal, ou seja, seu espaço constituiu-se na sala de aula: organizada por meio de fileiras nas quais as classes encontram-se dispostas uma atrás da outra, enquanto fonte de docilização/doutrinação sobre os corpos dos educandos, ávidos de energia e desejo.

Neste cenário, os estudantes ficam sentados por longos períodos, tendo que cumprir com o comportamento exigido pelos professores. Assim, o tempo escolar encontra-se organizado com base no modelo de seriação, no qual cada etapa está construída por conteúdos programáticos, que por sua vez devem ser contemplados e vencidos, embora grande parte deles não apresente relação com o cotidiano do educando.

2.2 Educação e a luta do MST para instituiu a Escola Itinerante

Em vista do exposto, é de suma importância destacar que em oposição ao tipo de escola tradicional o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), buscou junto à luta por um pedaço de chão, agregar a reivindicação por uma educação *diferente* para os seus filhos, voltada a valorização do espaço rural, como um lugar de possibilidade. Ao primar por uma educação escolar, pensada e protagonizada a partir da realidade dos educandos, cujas ações proporcione um 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.

Portando, Camini (2009), enfatiza que desde o início da década de 70, com o retorno da luta pela terra, surgiram inúmeras preocupações relacionadas ao processo educacional das crianças e adolescentes acampados. Haja vista que, as famílias passavam longos períodos nos acampamentos do MST e frente esta realidade, muitas vezes o processo educacional desta comunidade era interrompido, devido à falta de escolas próximas e a constante movimentação de suas bases de resistência.

No acampamento localizado em Encruzilhada Natalino, professores e integrantes do MST, verificaram a importância de realizar atividades pedagógicas com as crianças que estavam inseridas naquele contexto, já que elas estavam ausentes do cenário escolar institucionalizado. De acordo com a autora, os professores que organizaram as propostas educativas, caracterizavam-se como educadores populares. Na grande maioria das vezes, eles possuíam experiências “na catequese, na sala de aula, ou simplesmente gostavam de lidar com as crianças” (p.104), e 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), ainda destaca que os integrantes do acampamento citado, em março de 1982 ocuparam,

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).

Nesta perspectiva, verifica-se que primeiramente a luta pela garantia de acesso a educação das crianças começou pelas famílias que tinham filhos em idade escolar. Posteriormente, esta preocupação foi ganhando maior importância e, a partir desta necessidade de acesso ao contexto escolar vivenciado nos acampamentos do MST, a luta pela educação incorporou-se junto a reivindicação pela terra.

A estudiosa sinaliza que o MST obteve uma segunda importante conquista, no que se refere à educação. Com no processo de ocupação da fazenda Annomi, em 1985, encontravam-se acampadas cerca de “mil crianças entre os adultos” (CAMINI, 2009, p.105). Fato que, ocasionou entre os sujeitos envolvidos, intensos momentos de discussões sobre as demandas educacionais de seus filhos, cujo objetivo era buscar os meios adequados para suprir essa necessidade vivenciada.

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 luta pela reforma agrária, ao deixar as famílias amarradas em determinado lugar ou do 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.

A ocupação da Annomi contou com um cenário no qual figuravam “650 crianças de sete a catorze anos” fato que causou grandes preocupações para a direção do acampamento (CAMINI, 2009, p.106). Em vista disso, foi necessário realizar interlocuções com a prefeitura municipal, por meio de sua Secretaria de Educação, para a organização de uma escola municipal, entretanto, a tentativa não foi bem sucedida. Então,

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" (SCHWAAB, 1991, p. 91). (CAMINI, 2009, p. 106).

A partir destes dois fatos apresentados, verifica-se a fase inicial das experiências voltadas à educação dentro do movimento, cujo contexto exige destacar, a importância das atividades voltadas à inserção dos *Sem Terrinhas* na rede escolar, pois a concepção presente no imaginário de cada família era de que a instituição de ensino apta para atender as necessidades de seus filhos deveria ser uma escola *diferente*. Nessa linha de análise De David e Fontoura (2006, p. 104), afirmam que a unidade de ensino adequada para o movimento: "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".

Os acampamentos foram compostos por pessoas advindas de diferentes localidades, cuja configuração foi delimitada por uma intensa diversidade cultural e étnica; logo as relações tecidas neste ambiente foram atravessadas por concepções de mundo diferenciadas; muitos acampados tinham pouca escolaridade, outros, ainda não eram sequer alfabetizados. Fatos que entrelaçados suscitaram o desejo e a necessidade de lutarem por um modelo educacional itinerante, com metodologias próprias construídas junto as suas experiências, enquanto um sonho possível.

Acreditava-se que as escolas dos acampamentos e dos assentamentos deveriam vivenciar as dinâmicas da luta pela reforma agrária, romper com o silêncio dos educandos e seus familiares, ao colocar os estudantes como protagonistas do seu próprio processo de construção crítica do conhecimento.

Em meio a essa perspectiva, Caldart (2004) destaca a importância de compreender o papel da luta dos Sem Terras no processo de fundação de uma unidade de ensino própria, uma vez que a Escola Itinerante passou a fazer parte da

história construída pelo MST. Com efeito, a necessidade de elaborar uma proposta pedagógica interligada à luta pela reforma agrária, foi delineada por momentos de grande importância e conquistas.

Conforme a mesma autora, o primeiro está relacionado com a mobilização das famílias para garantir as crianças e adolescentes acampados o acesso a educação, 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).

Posteriormente, após a constatação da necessidade de uma escola para atender as demandas do acampamento, mães; pais; professores e dirigentes articularam-se, por meio de reuniões e estudos teóricos, para elaborarem a proposta pedagógica da Escola do MST, a partir da qual se concretizou a surgimento do setor de educação do movimento.

Segundo a autora, a partir desta organização, o MST passou a adquirir uma nova responsabilidade, ou seja, a escola foi incorporada ao movimento, passando a fazer parte do cotidiano e das reflexões de seus membros, que também a usavam como um ambiente de resistência e problematização dos contextos vivenciados no entorno dos acampamentos.

Ainda de acordo com Caldart (2004, p.227) a presença da escola nos acampamentos ou assentamentos caracterizou-se como uma importante conquista, pois alguns dos sujeitos inseridos neste movimento foram excluídos do direito a educação, assim, parte de sua militância, possuía baixos níveis de escolaridade institucionalizada e “uma experiência pessoal de escola que não desejam para seus filhos: discriminação, professores despreparados, reprovação e exclusão”.

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 educando 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

vidas dos sujeitos envolvidos com a terra, bem como reclamar a morosidade das negociações para efetivar a reforma agrária no Brasil.

Segundo Caldart (2004) frente à inexistência de uma receita pronta para a elaboração da proposta pedagógica de uma escola *diferente*, tão sonhada pelo movimento, buscou-se estratégias metodológicas para a construção de um significativo suporte teórico que lhe concedesse legitimidade. Para tanto, as temáticas problematizadas e discutidas nas reuniões e nos espaços dialógicos instituídos no interior dos acampamentos, tratavam sobre o perfil de uma educação popular e libertadora, mediante a necessidade de direcionar o trabalho a partir de temas geradores, que por sua vez exigia uma profunda reflexão sobre a realidade e uma quebra de paradigma com as metodologias tradicionais.

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 um visão crítica, por meio da problematização das palavras que fazem parte do seu mundo.

Sobre o assunto, Freire (1987) destaca que a educação libertadora tem como objetivo fundamental compreender os sentidos presentes na realidade dos grupos sociais, para a partir das experiências das classes populares compor uma metodologia de trabalho voltada a emancipação e autonomia dos educandos, promovendo um encontro entre prática. Sendo assim, o primeiro momento, na prática pedagógica deve oportunizar a leitura do mundo, do pequeno mundo vivenciado pelos educando, para retirar deste mundo os ingredientes necessários que poderão servir tanto para a vida do aprendiz, quanto para o educador.

O autor também sinaliza que os ingredientes da experiência, ou temas geradores colhidos e interpretados por meio da leitura do mundo, devem estar entrelaçados com a curiosidade epistemológica, para despertar o *querer conhecer no educando*, enquanto elemento necessário a consolidação de uma prática pedagógica emancipadora.

Neste sentido, o mundo lido poderá ser compartilhado no ambiente da sala de aula, e posteriormente, a partir da construção dialógica e dos

questionamentos/problemas se encontrará os elementos necessários para reconstruir este mundo lido. E, por meio de uma nova leitura coletiva, os educandos serão desafiados a olhar o lugar no qual estão inseridos. Desta forma terão os subsídios para refletir sobre suas necessidades e sonhos, em um processo de superação do senso comum, ou seja, olharão os elementos que se situam por de trás dos códigos materiais e imateriais da sua comunidade.

Ainda sobre o MST Camini (2009) afirma,

Como podemos perceber, o setor de educação do MST nasceu dentro da ocupação da Fazenda Annomi, 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. (CAMINI, 2009, p.110).

Vale destacar que ainda no ano de 1996, as escolas dos acampamentos não haviam sido oficialmente legalizadas pelo poder público responsável, o que denota o descaso dos governantes frente a existência fática da luta pela terra e da necessidade de ofertar educação aos jovens em idade escolar que residiam junto a sua famílias em áreas de disputa territorial pela reforma agrária.

A autora destaca que até este momento, às ações do governo do Estado do Rio Grande do Sul ficaram restritas a instalação de algumas unidades de ensino nas áreas de assentamento. No entanto, essas conquistas apenas se concretizaram a partir de muitas reivindicações dos sujeitos assentados frente às secretarias de educação.

Em vista disso, em 19 de novembro de 1996, a proposta da Escola Itinerante foi colocada em votação em uma sessão planária do Conselho Estadual de Educação. Este momento caracterizou-se como um marco histórico do MST, pois com a tomada de consciência dos membros do movimento, que existia dúvidas entre os conselheiros sobre a aprovação da proposta, os *Sem Terrinhas* foram articulado e entraram em cena para garantir o direito deles a 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).

As crianças e adolescentes, bem como os demais participantes que estavam apoiando o MST, encontravam-se inseridos na audiência carregando faixas e cartazes, exigindo assim, o direito dos Sem Terrinhas de estudar. Portanto, esta manifestação organizada pelo Setor de Educação do MST com a participação ativa do movimento dos *Sem Terrinhas*, resultou na aprovação da proposta pedagógica da Escola Itinerante, “sob o parecer nº 1313, com base no artigo 64 da Lei Federal nº 5.692/71”. Em vista da configuração da Escola itinerante, ela era vinculada a uma escola base que era a responsável pelo processo organizativo do trabalho das Itinerantes, ou seja, ocupava-se das matrículas, históricos escolares, bem como o acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas. (CAMINI, 2009, p.120).

Weide (2009) expõe que primeiramente este projeto foi implantado no acampamento Palmeirão/RS, e aos poucos essa proposta foi sendo incorporada em todo o estado, atendendo crianças e adolescentes acampados, oferecendo o Ensino Fundamental da 1ª à 5ª série.

De acordo com Bahniuk e Camini (2012),

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. (BABHNIUK; CAMINI, 2012, p. 331).

Neste sentido, compreende-se que as Escolas Itinerantes foram construídas para responder a necessidades fundamentais, no que tange a educação, pois com a

organização desta escola, os integrantes do movimento, puderam assegurar a escolarização de seus filhos junto ao contexto de luta social pelo acesso à terra.

A proposta pedagógica da 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).

Nesta acepção, entende-se que o fazer pedagógico da Escola Itinerante foi construído de acordo com a realidade das crianças e adolescentes acampados. Freire (1994, p.20) afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”, ou seja, é importante respeitar o contexto de mundo dos educandos no processo de aquisição do conhecimento.

Vale ainda lembrar, que a Escola Itinerante, inserida no contexto dos acampamentos do MST foi organizada pelo setor de educação do movimento. Segundo Fogaça (2006), 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 será necessário para a organização da nova.

Diferentemente das escolas convencionais, que são organizadas a partir da seriação, nas quais os alunos devem construir conhecimentos 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-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 a 2ª 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 da 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, 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 N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente aos 200 dias letivos, entretanto buscava 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 que 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, são profissionais da educação da Rede Estadual de ensino, esta busca estratégias específicas de

seleção dos professores para trabalhar nas escolas dos acampamentos ou assentamentos.

Segundo Fogaça (2006, p.55), muitos docentes do MST realizaram o curso normal de magistério, na Escola Josué de Castro, localizada no município de Veranópolis/RS. Outros já possuíam “curso superior em educação ou estavam cursando pedagogia em cursos conveniados entre Via Campesina/Brasil e Universidades públicas e privadas”.

O autor também enfatiza que, na grande maioria das vezes, a Escola Itinerante não possuiu todos os recursos pedagógicos, o que por vez demonstra o descaso da secretaria de educação, com a escola localizada no espaço rural e no acampamento do MST. No entanto, isso nunca representou à impossibilidade de se ministrar as aulas por parte dos educadores. Sendo assim, mediante a 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 às vezes que a terra, tornou-se 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) 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. (HEIDRICH; REGO, 2006, p. 86).

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 centro urbanos. Pessoas que por um motivo ou outro acabaram sendo marginalizado 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 a educação.

Portanto, em vista do exposto, compreende-se na proposta educacional do MST, e por meio da organização do trabalho pedagógico constituído 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) destaca que, com o crescimento do capitalismo as atividades de trabalho tornaram-se mecânicas, e para as classes trabalhadoras, na grande maioria das vezes, restam 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, que 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, busca formar o militante na sua totalidade: “cognitiva, afetivas, artísticas, corporal, social, ética” (DALMAGRO, 2011, p.62), assim a escola parte dos conhecimentos inerente às experiências do educando com o mundo, e busca transformá-los 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, quando a estrutura, sobre esta implica a falta de subsídio, a invisibilidade que a unidade tinha aos olhares dos governantes. Porém, referente ao corpo docente, àqueles que não eram licenciados e estavam exercendo a docência, buscaram inserir-se no contexto institucionalizado, para responder às demandas educacionais dos estudantes.

Além disso, a avaliação das práticas pedagógicas era realizada constantemente e de forma coletiva. Assim, reuniam-se para refletir sobre as metodologias instituídas na Escola, o Setor de educação do MST, os demais

núcleos dirigentes, educadores, pais e os estudantes, todos protagonizavam papéis importantes para a consolidação de uma educação voltada às necessidades das crianças e adolescentes do movimento e do campo.

2.3 A Escola Itinerante educação em movimento: a metodologia utilizada pelas educadoras do MST na marcha rumo ao coração do latifúndio – São Gabriel/RS

As atividades pedagógicas vivenciadas nas escolas convencionais, tanto localizadas nos centros urbanos, quanto no espaço rural estão organizadas a partir do sistema de seriação, cumprindo regularmente os dias letivos previstos na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996), e ainda apresentam horários fixos para cada turno escolar, com a divisão de períodos para as disciplinas. Nessa lógica de ação os espaços educativos experienciados pelos estudantes fora dos “muros” da escola, por vezes carecem de valorização no contexto das práticas pedagógicas.

Em contrapartida a este modelo de educação, surge as Escolas Itinerantes do MST, que primeiramente, não apresentam uma estrutura rígida construída por tijolos e, tampouco é possuidora de muros para separar os educandos do mundo que os cerca. Esta escola é “*andariha*” não fica muito tempo em um mesmo lugar, ela gosta de movimento, de resistir à pressão política e, principalmente militar, na qual, por várias vezes teve sua frágil estrutura invadida pela polícia militar. Assim, sem pensar nos inúmeros *Sem Terrinhas* que sonhavam em ler e escrever, os policiais praticaram a ação de queimar os poucos livros didáticos existentes neste espaço de aprendizagem.

No panorama de repressão ao MST, a Brigada Militar, no exercício da força coativa em favor da ordem social, ao consolidar sua missão de garantir a ordem, bem como cumprir as decisões judiciais, por inúmeras vezes, invadiu de forma hostil os acampamentos do MST, munidos de armas letais, antagonizavam o cotidiano dos acampados de forma agressiva para o processo de desmantelamento das áreas ocupadas. No entanto, compreende-se que essas práticas efetivadas contra os acampados e, por conseguinte sobre as Escolas Itinerantes foram inócuas, por

aproximadamente doze anos, período no qual os educadores e educadoras destes ambientes, foram movidos pela superação dos limites colocados pela ausência de estrutura materiais e didáticas.

Segundo Fogaça (2006), nas barracas de aula, a comunidade escolar não necessitava de componentes convencionais que integram uma escola convencional, já que a falta de recursos didáticos e físicos não se configurou como um fator determinante para impedir o ato de ensinar e aprender em uma escola diferenciada, que atuava fora dos padrões formais, assim a Itinerante era reinventada e tecida diariamente pelas demandas de seus integrantes.

Para tanto, apresenta-se neste estudo as práticas pedagógicas organizadas pelos docentes da Escola Itinerante junto à Marcha Sepé Tiarajú, que tinha como objetivo ocupar as terras da Fazenda Southall, localizada no meio rural do município de São Gabriel. Em uma movimentação histórica, no dia 10 de julho de 2003, várias famílias que integravam os acampamentos inseridos nos municípios de Júlio de Castilhos, Livramento, Arroio dos Ratos e Pantano Grande; juntamente com representantes do MST, somando um total de 650 pessoas, pegaram a direção das estradas com o destino a São Gabriel, denominada pelo MST, como o coração do latifúndio.

De forma organizada, o grupo passou pelos municípios de Cachoeira do Sul, Santa Maria e São Sepé, porém não conseguiu entrar em São Gabriel naquele momento. Fogaça (2006) destaca que o MST ao passar por essas localidades buscava sinalizar para a população os motivos pelos quais estavam marchando em direção ao município de São Gabriel, e ainda exemplifica que,

As famílias marchavam em média de 15 a 20 Km por dia, sendo, consideram a saída de Pantano Grande a São Gabriel uma distância de 300Km. Das 645 pessoas que estavam em marcha, 387 são homens, 120 mulheres e 138 crianças e adolescentes. Dos últimos, 97 têm de 6 a 14 anos, sendo 61 meninos e 33 meninas; 44 tem de 0 a 5 anos, sendo 26 meninos e 18 meninas. Recebem a atenção de 10 educadores e 6 educadoras vindas de cinco acampamentos. Destes apenas uma educadora possui formação acadêmica (pedagogia), os demais estão no ensino fundamental e médio. (FOGAÇA, 2006, p. 61).

De acordo com o mesmo autor, as ações pedagógicas dos educadores e educadores no processo de deslocamento e caminhada da marcha, começaram no dia 12 de julho, esta data caracterizou como a primeira parada da marcha para o descanso. O planejamento foi construído coletivamente, e de forma interdisciplinar e buscou contemplar todas as etapas presentes na marcha.

Para a execução das atividades, os educadores organizaram-se em grupos de trabalho, assim os estudantes foram divididos, de acordo com as etapas pedagógicas, nas quais se encontravam inseridos em conformidade com a organização pedagógica e a movimentação da Escola Itinerante. Então, cada grupo possuía de três a quatro docentes, em meio a um cenário constituído pela interação de educadores e educando, movidos pela mobilização social; e por sua peculiaridade esta forma de ensinar e aprender mostrou a população, que para lutar contra a desigualdade é preciso pressionar os governantes por meio de ações concretas e necessárias à mudança na esfera social.

As aulas ministradas neste contexto problematizavam a temática da marcha, e as palavras geradoras eram: latifúndio, desapropriação, ocupação, coragem, enfrentamento e terra. E, a partir de cada uma, os educadores instigavam as crianças e adolescentes a refletirem sobre esta importante ação coletiva do MST.

Nesta perspectiva, os desenhos dos estudantes, denotavam o mapeamento do percurso realizado pelo movimento na marcha. De acordo com Fogaça (2006), esta atividade mostra a importância do papel do pedagogo no ensino de geografia, já que a noção do espaço é construída a partir da própria experiência dos educandos. Além disso, a trajetória geográfica delineada de forma concreta, enquanto recurso didático oportunizou aos educando a reflexão das relações de poder estabelecidas nas suas vivências, ou seja, despertou em cada criança e adolescente a consciência crítica sobre a realidade social vivenciada na luta pela terra e acerca da necessidade de firmar seus direitos de cidadania.

Em vista disso, as aulas de geografia abordaram assuntos referentes ao latifúndio, às dimensões políticas, sociais e culturais, e a própria demanda por ações de resistência contra o poder dos latifundiários, que no caso em questão, estavam se articulando com o poder municipal e com a população de São Gabriel para impossibilitar a entrada do MST no município.

Ainda referente aos grupos de trabalho, foi solicitado uma construção textual com a temática da marcha. Sobre o assunto, Fogaça (2006), afirma que se sentiu surpreendido com os textos elaborados pelos estudantes, pois todos argumentavam sobre a importância de ocupar as terras improdutivas existentes em São Gabriel, apesar dos deslizes gramaticais, cada texto era impregnado de sentidos, de representação subjetiva sobre o próprio significado de estar participando junta à suas famílias da marcha,

Não há como conter a emoção, simplesmente as redações tinham depoimentos de vida, da luta por uma educação para todos, enfim imprimiam a realidade do espaço e o tempo em meio aos dados lógicos e às expressões da cultura e da riqueza de informação que orientam um saber, num ponto de vista de aprendizagem-ensino. É inexplicável o que escrevem com a idade e recursos que possuem. (FOGAÇA, 2006, p.63).

As experiências pedagógicas vivenciadas pelos estudantes da Escola Itinerante, constituída na marcha rumo ao coração do latifúndio, possuiu significações extremamente distintas das vivenciadas pelos alunos das escolas convencionais. Mesmo frente à ausência de recursos tecnológicos e audiovisuais, sem o conforto da sala de aula, os discentes das Escolas Itinerantes se colocam como protagonistas na construção crítica do conhecimento, pois ainda se encontravam nos anos iniciais do ensino fundamental e já conseguiam expressar de forma oral e escrita às contradições inerentes ao cenário social; além de se colocarem presentes nesta luta coletiva, por meios das reivindicações articuladas pelos *Sem terras*.

Neste sentido, é importante destacar o depoimento (Figura 7) dos educadores e educadoras da Escola Itinerante que atuaram pedagogicamente durante o percurso da marcha,

As crianças tinham medo e até choravam quando ouviam os tiros sendo dados por cima dos barracos durante a noite. Também pudera, os adultos também tinham medo. Perguntamos a elas se voltariam a marcha mais uma vez, nos responderam que sim. Foi sofrido, muito frio, mas foi uma experiência que marcou, que aprendemos muito, inclusive participando da guarda do acampamento à beira da estrada, se protegendo dos latifundiários que estavam acampados em frente. A marcha para nos foi uma escola, porque a gente nunca estava sozinho. Quando a gente estava com o pai, a mãe e outros, o medo é menor, diziam as crianças. Os conteúdos eram tantos, que não se esgotaram e as aulas foram dadas dentro do ônibus, também no próprio asfalto, quando conseguiam interromper, por um tempo, a passagem dos carros. Ali era o espaço da sala de aula. Às vezes, sentávamos à beira da estrada, em cima do capim e quando este estava molhado o jornal servia de assento (depoimento de educadores itinerantes).

Figura 7 – Depoimentos dos Educadores Itinerantes sobre a marcha Sepé Tiarajú
 Fonte: CAMINI, I; (2006)
 Org.: FONTOURA, M. S. (2013)

A partir da análise do exposto percebe-se que em meio ao cenário da marcha Sepé Tiaraju, os educadores e educadoras, embora extenuados pela longa caminhada, venceram a fragilidade física de seus corpos atravessados pelo cansaço e de seus sentimentos tomados pelo: desânimo; tristeza e medo. Isto, ao assumiram uma postura pedagógica, fundamentada pela reflexão crítica sobre a importância da luta pela terra e por uma educação constituída a partir da realidade delineada no interior dos acampamentos e assentamentos.

Conforme ilustra o depoimento, no decurso da caminhada rumo ao coração do latifúndio, movidos pelo ideal de construir uma educação diferenciada essa comunidade venceu as adversidades que surgiram na sua trajetória. Neste panorama, quando o grupo parava, seja para descansar ou para bloquear rodovias, os educadores e educadoras de forma imediata já articulavam os estudantes para dar seguimento às atividades escolares, que aconteciam na sombra das árvores ao redor dos campos, dentro dos ônibus ou sentados no asfalto. Assim, todos os momentos disponíveis eram aproveitados para o ato de ensinar e aprender.

2.4 O fechamento das Escolas Itinerantes e a luta para consolidação de uma educação no e do campo

As experiências instituídas pelo MST, nas Escolas Itinerantes, apresentaram-se como um marco histórico fundamental para a educação no espaço rural. O fazer pedagógico deste processo de ensino-aprendizagem, transformava os desafios encontrados na realidade cotidiana, em conteúdos que por sua vez eram construídos junto aos estudantes, em um movimento dialético. Com efeito, as atividades da Escola Itinerante simbolizam no contexto educacional, o cenário da elaboração de um novo jeito de ensinar e aprender, com ênfase na participação dos sujeitos envolvidos, cujos delineamentos apontaram à necessidade de se construir políticas públicas, voltadas às demandas das escolas inseridas no meio rural que legitimasse a educação popular no espaço agrário brasileiro.

Assim, a escola em questão mostrou por meio de seu perfil pedagógico, que é possível ensinar/fazer junto ao processo de reivindicações, superando o medo dos alunos em relação aos latifundiários, ao manifestar em suas práticas que é razoável tornar a violência simbólica exercida pelos detentores do poder, em conteúdo de análise. Desta forma, a Escola Itinerante entrou para a história, pois a partir de cada ato desenvolvidos pelos seus protagonistas, um novo texto era lentamente tecido. Atualmente, estes escritos tornaram-se um referencial bibliográfico que nos apresenta o histórico de que uma educação diferente é possível, cuja ressignificação é ancorada a partir das experiências coletivas e individuais, por voltar seu olhar para o dia a dia das crianças e adolescentes, ao romper com o silêncio imposto pela educação conservadora sobre o cotidiano da comunidade escolar.

Porém, em fevereiro de 2009, na gestão da ex-governadora do Estado do Rio Grande do Sul, Ieda Crussius, as Escolas Itinerantes foram fechadas por uma decisão do Ministério Público, após a realização de um acordo com o Governo do Estado, no qual, foi encerrando o convênio existente entre o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra e o governo estadual para a contratação dos professores. Essa determinação judicial custou o fechamento de oito Escolas dos acampamentos do MST no estado do RS.

Em vista disso, após o descredenciamento das Itinerantes, as crianças e adolescentes passaram a frequentar as aulas na Rede Pública de ensino (escolas municipais e estaduais), e em alguns casos, pela falta de vagas nas instituições educacionais localizadas no meio rural, esses educandos foram encaminhados para unidades de ensino inseridas na área urbana. Desta forma, eles ficaram expostos

aos preconceitos, bem como distantes das suas famílias e do contexto da luta pela terra.

Fontoura e Meurer (2011), ao realizarem pesquisas de campo nos acampamentos e assentamentos do MST no município de São Gabriel, perceberam que existe uma relação conflituosa entre a Secretaria de Educação do Município e o MST, matizada por profundas diferenças ideológicas na esfera da política e sobre a concepção referente ao uso social da terra.

Ao retomar a compreensão do processo de fechamento das Escolas Itinerante, e a conseqüente inserção dos educandos e educandas do MST na rede pública de ensino do município, ambas observam a ausência do cumprimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, já que não foi oportunizado, aos professores formação continuada, como prevê o Art. 12 – Parágrafo único: “Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”.

Fontoura e Meurer (2011), ainda destacam que os membros do MST mencionaram que as escolas, onde seus filhos passaram a estudar, encontram-se descomprometidas com a luta pela Reforma Agrária, uma vez que não desenvolvem ações voltadas para o trabalho coletivo e, tampouco, à educação do campo. Logo, são raros os momentos que as instituições de ensino oportunizam espaços dialógicos com o Setor de Educação do MST, o que por vezes, representa uma ruptura no processo educacional destas crianças, ou seja, uma descontinuidade na leitura de mundo que estes *Sem terrinhas* faziam nas aulas da Escola Itinerante.

Nesta acepção percebe-se a invisibilidade das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, pois as unidades de ensino situadas no campo, principalmente àquelas inseridas em áreas de Reforma agrária, devem interagir como a sua comunidade escolar, em conformidade com os seguintes dispositivos,

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art.10 O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a

escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL, 2002).

Partindo do pressuposto, que a grande maioria dos professores e professoras da Rede Pública de Ensino, não residem no meio rural, e tampouco reconhecem e compreendem a luta pelo acesso a terra constituída pelo MST, bem como a organização do trabalho coletivo e as práticas pedagógica organizada nos acampamentos, torna-se imprescindível a construção de espaços dialógicos para aproximar o corpo docente e novos sujeitos sociais, que passaram a integrar a comunidade escolar. Por conseguinte, o encontro destas realidades poderá minimizar os impactos referentes ao modo de ensinar e aprender, na vida dos *Sem Terrinhas*, já que na Escola Itinerante, eles, construíam o conhecimento com autonomia, liberdade e participação coletiva.

3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EM ESTUDO: UM OLHAR PARA A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ATALIBA RODRIGUES DAS CHAGAS – SÃO GABRIEL/RS

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, está localizada no Distrito do Batovi, área rural do município de São Gabriel, com uma distância 35 km da área urbana (Figura 8). Atualmente esta instituição de ensino atende 264 estudantes, entre as idades de 6 a 18 anos.

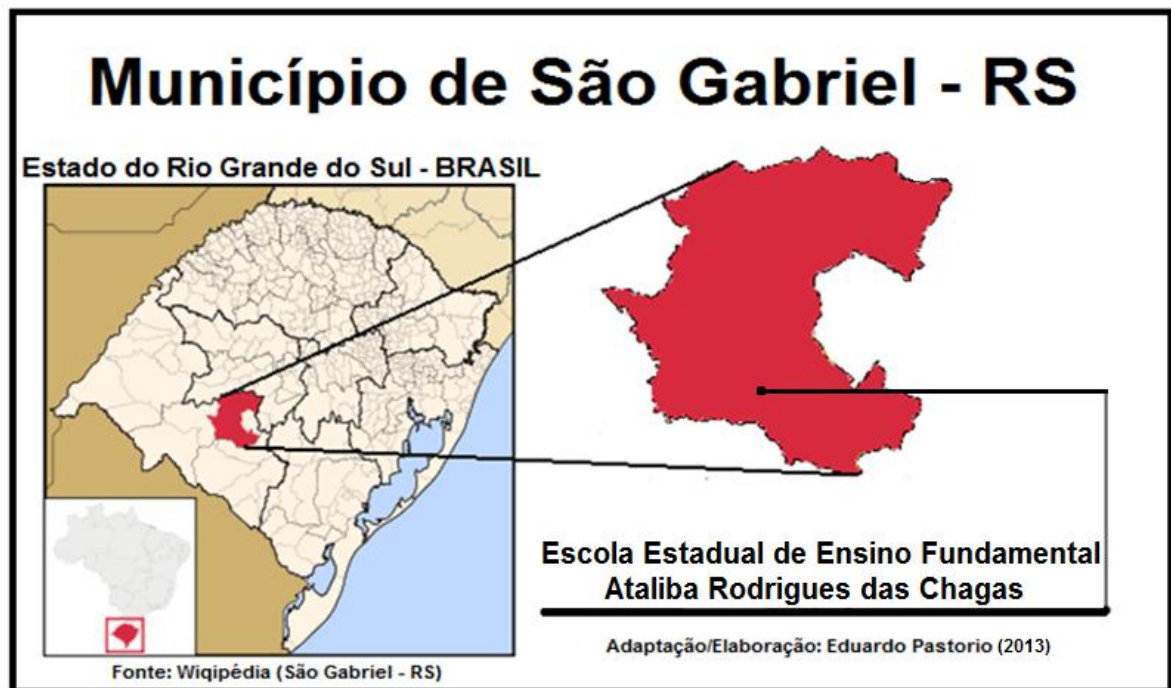


Figura 8 – Mapa do município de São Gabriel/RS (destaque E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas)
Fonte: Apresentação Oral Eduardo Pastorio (I Curso de Formação Continuada na E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas: uma parceria entre escola do campo e UFSM)
Org.: FONTOURA, M. S. (2013)

Primeiramente, a escola foi construída no dia 3 de fevereiro de 1964, a partir do Decreto Estadual nº 16.436, sendo nomeada como Escola Rural de Ferrugem. Posteriormente, esta unidade de ensino vivenciou uma reclassificação, por meio do Decreto Estadual nº 19818 de 13 de agosto de 1969, no qual passou a chamar-se de Escola de 1º Grau Incompleto Ataliba Rodrigues das Chagas.

E, ainda no dia 10 de maio de 2000, a instituição recebeu uma nova reclassificação, a partir da Resolução CEED nº 253/2000, que visava a ampliar as normas para a designação de estabelecimentos de ensino da educação Básica da Rede Estadual. Sendo desta forma, identificada como uma Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, vinculada à 19ª CRE/Coordenadoria Regional de Educação.

De acordo com a atual equipe diretiva, a instituição caracterizava-se como uma escola rural multisseriada que atendia filhos de proprietários rurais situados no seu entorno. Atualmente, a professora responsável pela organização pedagógica das classes multisseriadas está aposentada e reside em uma casa localizada no pátio da escola. Vale lembrar que até o processo de territorialização do MST no espaço rural de São Gabriel, essa unidade de ensino estava recebendo uma média de aproximadamente 20 alunos e sua estrutura física era limitada, quanto à disponibilidade de salas de aula.

Porém, com a implantação dos assentamentos do MST, e mediante ao fechamento da Escola Itinerante que existia no acampamento do movimento em São Gabriel, a escola citada passou a atender cerca de 160 discentes. Sendo que dos estudantes matriculados, 90% residem com suas famílias nos assentamentos rurais do município de São Gabriel e são oriundos das Escolas Itinerantes do MST.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta Unidade de Ensino, a comunidade escolar é carente, já que muitas famílias recebem o auxílio Bolsa Família. Vale observar que, a grande maioria dos estudantes mora nos seguintes assentamentos (Figura 4): Conquista do Caiboaté; União pela Terra; Zambeze; Itaguaçu, Novo Rumo; Cristo Rei.

As famílias assentadas ainda se encontram em um contexto bastante problemático, no qual lutam para sobreviver nos seus lotes, em meio ao descaso do poder público municipal e do preconceito da população local. A partir de uma pesquisa de campo realizada pelo corpo docente da instituição, as educadoras observaram que a infraestrutura das casas é precária e as condições de moradias são insuficientes.

Os assentamentos foram organizados há cinco anos, e a população ainda encontra dificuldade para se locomover, pois as estradas continuam precárias e de difícil acesso para o transporte escolar em algumas áreas de assentamento, fato que

resultou, para muitos discentes, em uma caminhada de 7 km até o ponto de embarque do ônibus.

Neste contexto, devido à falta de infraestrutura, as famílias lutam e reivindicam para possuírem um tratamento de água e esgoto, bem como coleta de lixo. Para isto, a única conquista expressiva nos lotes do MST caracteriza-se pelo abastecimento de energia elétrica que, segundo o PPP da escola, atende 100% das residências de seus estudantes.

No que se refere às questões afetivas dos estudantes oriundos do MST, a escola por meio do seu PPP (2012), destaca,

No aspecto afetivo, os alunos da Escola ARC são bastante prejudicados uma vez que todos viveram anos em acampamentos do MST e a estrutura familiar é inconsistente, muitos não possuindo, ou pai, ou mãe e ou sendo responsáveis pelo sustento familiar (para os alunos mais velhos). (PPP, 2012, p.9).

Ao ler este fragmento do PPP da escola, percebe-se que os educadores possuem uma visão formalista em relação aos estudantes egressos das unidades educacionais do MST, pois afirmar que eles são prejudicados afetivamente pelo fato de terem residido junto aos seus familiares em acampamentos do MST, bem como mencionar que a estrutura familiar é insuficiente, denota uma valorização familiar ancorada nos modelos tradicionais, destituindo de sentido as vivências destes sujeitos no processo de luta coletiva pelo acesso a terra.

Referente à parte física da Escola (Figura 9), o prédio construído em 1989 encontra-se velho e necessita de reformas, inclusive na parte das instalações elétricas. Quando a escola passou a atender os estudantes oriundos da Reforma Agrária em 2009, não possuía estruturas físicas, tampouco, vagas suficientes para a nova demanda educacional da sua comunidade escolar, e ainda vivenciou um processo que demonstra o descaso com a realidade fática dos assentamentos do MST no município, frente ao repasse das responsabilidades educacionais do Estado para Município.

Até a territorialização dos assentamentos, a instituição era regulamentada pela Secretaria Estadual de Educação. A partir desse novo contexto, no qual a escola absorve os educandos e educandas da reforma agrária, a comunidade

escolar vivenciou um processo de municipalização, com o objetivo de efetivar melhorias pedagógicas e estruturais, possibilitando assim, qualidade no atendimento a essa parcela populacional.



Figura 9 – Mosaico com imagens da infraestrutura da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, localizada na área rural do Município de São Gabriel/RS

Fonte: Arquivo virtual da E.E.E.F Ataliba Rodrigues das Chagas (2012)
Org.: FONTOURA, M.S (2013)

Porém, como nenhuma melhoria foi realizada e a situação permanecia insolúvel, isenta de infraestrutura adequada para atender as demandas da comunidade escolar, no ano de 2012, a unidade retornou à categoria de estadual. E, em julho do mesmo ano, foi construído um prédio emergencial, com sanitários e novas salas de aula (de forma provisória).

Sobre o assunto, faz-se necessário ainda enfatizar, que o processo de municipalização, instituído na Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, proporcionou uma substancial diminuição da sua autonomia escolar, já que o cargo de Diretor era indicado pela Secretaria de Educação do Município, caracterizando como um Cargo em Comissão.

É importante ainda destacar que a Escola também vivenciou um grave problema no que concerne a água potável, pois o abastecimento era realizado por meio de um poço inadequado e velho. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012), foi realizada a escavação do poço, porém muito tempo depois se concretizou sua instalação elétrica, bem como do recipiente para o seu armazenamento. Em vista disso, para os discentes não ficarem sem água tratada apropriada para o consumo e, sem merenda escolar, a equipe diretiva trazia água no transporte escolar, por meio de garrafas pets, este procedimento foi feito diariamente até a resolução do problema.

Isso, de certa forma, gerou um desgaste no corpo docente, pois além do longo percurso no transporte escolar que os conduzem para a instituição junto ao peso dos seus materiais escolares, ainda tinham que carregar “galões”⁴ de água para garantirem a saúde e o bem-estar de seus educandos.

Ainda sobre a questão estrutural da Unidade de ensino, o PPP da escola retrata:

Não existe espaço suficiente para a parte administrativa da escola, que deverá ser ampliada. A biblioteca e os laboratórios de ciências necessitam de renovação de seu acervo, já que oriundos de doações, muitos não sendo mais adequados aos dias atuais. O refeitório e a cozinha estão sucateados

⁴ Objeto/recipiente com capacidade de volume de 3,7854 litros.

necessitando de renovação. Os alunos da escola ARC requerem atendimento diferenciado, sendo necessário espaço físico para desenvolver os projetos paralelos, sendo todos feitos em caráter precário, tanto pela falta de espaço, como pela falta de verba. (PPP, 2012, p.10).

No início de 2013, a instituição não possuía um espaço específico destinado à biblioteca, assim os livros de literatura infantil e infanto-juvenil ficavam armazenados em um armário fixado na sala dos professores e da equipe administrativa. Porém, no último semestre do referido ano, a biblioteca foi organizada em uma antiga sala de aula, no entanto, este ambiente direcionado à prática de pesquisas e leituras ainda sofre com a falta de recursos, uma vez que não apresenta uma quantidade expressiva de exemplares para atender a todas as idades, como também não tem computadores com acesso à internet para a realização de estudos mais específicos para o processo de construção do conhecimento.

É importante ainda mencionar que, a partir da territorialização dos assentamentos do MST em São Gabriel, o Poder Executivo por meio do setor de Educação Municipal e, posteriormente Estadual, até o início de 2013 não ofereceu formação continuada para que seus educadores e educadoras construíssem conhecimentos sobre a realidade de vida dos estudantes oriundos dos acampamentos e assentamentos. E, principalmente, para que os docentes pudessem compreender a proposta pedagógica da Escola do MST, diminuindo assim, os impactos no processo de transição dos alunos – Escola Itinerante para Escola Regular.

3.1 Lugar de Formação Continuada dos Educadores e Educadoras

No contexto das práticas sócias, a atividade desenvolvida pelo educador no cenário escolar caracteriza-se como um exercício de substancial importância, já que este sujeito oportuniza aos educandos situações concretas para a aquisição de saberes e superação dos conhecimentos prévios. Dessa forma, para atuar em sala de aula, o educador deve possuir um alto nível de conhecimentos, seja na cultura geral, nos conteúdos programáticos inerentes ao seu componente curricular e nas

outras disciplinas integrantes do currículo da escola, ou ainda, no processo didático criativo que sustenta o seu fazer pedagógico.

Porém, como aponta Antunes (2012, p.4), os conhecimentos pertinentes ao cotidiano escolar do educador “modificam-se constantemente”, isto porque as exigências do mundo contemporâneo exigem uma atualização permanente, seja ela em virtude dos avanços tecnológicos, seja pelas características da comunidade escolar em que se desenvolve a docência, pois os padrões de valores, crenças e princípios mudam de acordo com as especificidades do lugar em que a unidade escolar está inserida.

A respeito do assunto, a autora destaca sobre os múltiplos saberes que permeiam o fazer pedagógico do professor, já que:

Os saberes que os professores carregam configuram-se como plurais, estratégicos e desvalorizados e podem ser: os saberes da formação profissional, oriundos principalmente dos cursos de formação de professores; os saberes disciplinares ou também chamados de sociais, adquiridos através da formação inicial e continuada dos professores nas disciplinas oferecidas pelas grades curriculares dos cursos universitários; os saberes curriculares, que são adquiridos ao longo da prática dos métodos, dos discursos e assim por diante; e, por último, os saberes experienciais, que se desenvolvem ao longo das atividades práticas docentes no cotidiano e no seu meio de convívio. (ANTUNES, 2012, p.4).

Em meio a essa percepção, visualiza-se a necessidade de investimentos por parte do Poder Público, no processo de atualização profissional dos docentes da Rede Pública de Ensino, na tentativa de garantir a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Pois, com as inúmeras demandas existentes no ambiente escolar, é importante que o educador consiga (re)significar suas ações metodológicas adequando-as às diversas realidades que configuram o universo escolar.

Neste sentido, referente ao processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação da escola em estudo, verificou-se por meio de uma entrevista realizada em março de 2013, com onze professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental da Escola Estadual Ataliba Rodrigues das Chagas, que nenhum deles possuía entendimentos sobre a proposta pedagógica da Escola Itinerante e seu significado na vida dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra e,

ainda, de forma geral, destacaram que não compreendem os ideais de luta do MST e a importância da reforma agrária no município.

Um elemento extremamente significativo neste contexto, é que todos os discentes são graduados em nível superior, no entanto, apenas três apresentam cursos concluídos de pós-graduação em nível de especialização. Contudo, todos sinalizaram que no processo formativo (Graduação e/ou pós-graduação) não tiveram disciplinas, cujas grades curriculares fossem direcionadas ao contexto educativo do meio rural.

Em consonância a este fato, e a partir do encaminhamento realizado pela 19ª CRE para lecionar na unidade envolvida, os docentes realizaram argumentos favoráveis no que diz respeito ao desenvolvimento de ações pedagógicas em uma instituição de ensino localizada no campo. Nesse sentido, as falas seguiram uma homogeneidade quanto ao contexto geral das afirmações, como pode ser percebido nos seguintes dizeres:

- Fiquei feliz ao saber que iria lecionar nesta escola com crianças do MST, pois teria mais uma nova experiência profissional (Professor 1);
- Senti-me bem, mais uma experiência, onde o professor conhece melhor as necessidades culturais dos alunos (Professor 2);
- Sempre imaginei ser um professor rural, pelo motivo de ter vivenciado minha infância no campo e por ser em áreas de reforma agrária não tem diferença a meu ver (Professor 3);
- Eu solicitei a vaga, pois me identifiquei plenamente com ela (Professor 4);
- Sempre lecionei em escolas urbanas, quando cheguei aqui me senti literalmente em outro mundo. Pedi para lecionar aqui porque queria novos desafios na minha carreira profissional e formação pessoal (Professor 5);
- Gostei muito (Professor 6);
- Senti um enorme prazer, pois me identifiquei com os alunos e com a escola (Professora 7);
- Fiquei preocupada, pois encontrei aqui muita carência e dificuldades de aprendizagem (professora 8);
- Fiquei feliz, porém tive muitas preocupações ao encontrar aqui falta de interesse pelos estudos por parte de muitos alunos (Professora 9).

Apesar dessas manifestações, nas quais os educadores apresentam-se empenhados e contentes na possibilidade de desempenhar ações educacionais, em algumas falas encontram-se presentes certas inquietudes e angústias, principalmente no sentido das incertezas da realidade a ser encontrada no lugar. Porém, algumas dúvidas são superadas por meio do contato com o sujeito do espaço escolar, transformando algumas das preocupações anteriores, para uma visão mais pedagógica sobre os educandos presentes na escola.

Sobre esse processo de inserção dos educandos da Escola Itinerante para a Rede Regular de Ensino, é importante mencionar que logo após o fechamento da Escola Itinerante em 2009, nos anos de 2010 e 2012, buscou-se efetivar uma parceria com a Secretaria de Educação de São Gabriel, por meio da figura do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (GPET), do Centro de Ciências Naturais e Exatas/ Departamento de Geociências da Universidade Federal de Santa Maria – RS (UFSM), para a organização da formação continuada dos educadores e educadoras que passaram a lecionar em áreas de assentamentos do MST. No entanto, em 2010, a equipe da UFSM - executora da proposta - não conseguiu estabelecer diálogos com a Secretaria Municipal de Educação para a aplicação da formação continuada, como também não conseguiu autorização para efetivar pesquisa de campo nas escolas municipais localizadas nos assentamentos do MST.

Porém, em 2011, firmou-se uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação para a realização de palestras de formação continuada direcionada aos educadores e educadoras das escolas do campo. No entanto, esta parceria com a prefeitura resultou em uma viagem de campo para diagnóstico da realidade das instituições de ensino localizadas na área rural, em que se conheceram apenas duas escolas do campo, e ambas não atendiam crianças acampadas e, tampouco, assentadas pelo MST.

Como a formação realizada pelo Grupo de Pesquisa citado é desenvolvida a partir da realidade empírica de cada instituição de ensino, por meio do diagnóstico e necessidades teóricas-práticas das unidades educacionais, os pesquisadores envolvidos nesta proposta não tinham um plano de formação pronto e fechado para ser aplicado. Em vista disso, a parceria logo foi desfeita pelo ex-secretário de educação, com a justificativa de que o município não possuía recursos pecuniários para subsidiar o transporte da equipe da UFSM, como também o Grupo executor da

proposta não havia apresentado o cronograma de formação final que ainda encontrava-se em processo de construção.

Nesse contexto, ao direcionar um olhar crítico para a falta de estruturas adequadas na instituição de ensino envolvida (Figura 9), bem como para a ausência de um plano de formação continuada por parte das secretarias educacionais (Municipal e Estadual), percebe-se a invisibilidade dos problemas sociais e educacionais referentes às demandas das crianças e adolescentes, cujos pais pertencem à luta pela reforma agrária e aos assentamentos do MST.

Fato que se configura como uma forma de violência, pois suas histórias de vida e experiências educacionais, na grande maioria das vezes não foram levadas em consideração no novo ambiente escolar, no qual o corpo docente ainda procura constituir um fazer pedagógico que supere essas contradições. Em contrapartida, na discussão deste problema percebe-se que o Estado, por sua vez, não estabelece políticas públicas eficazes para este fim, trabalhando a formação permanente nessa comunidade escolar apenas a partir de projetos paliativos os quais tratam a realidade dos sujeitos envolvidos de forma abstrata.

A violência aqui sinalizada, não se refere ao ato de agredir fisicamente e ocasionar lesões corporais, mas sim, a ação de não reconhecer as diferenças culturais e os hábitos coletivos de um determinado grupo social. Desta forma, Gadea (2007, p.149) menciona que, “a violência também tipifica uma negação da subjetividade e uma negação de reconhecimento sociocultural, assim como uma reação à ausência de visibilidade sociocultural”.

De acordo com o autor, entende-se que o processo de ação violenta de cunho social começa por meio de uma situação de desequilíbrio que, no caso em questão, é o fechamento das Escolas Itinerantes do MST e a inserção desses estudantes na rede pública de ensino, em escolas sem condições estruturais para absorver essa nova demanda educacional. Além disso, a falta de acompanhamento pedagógico de atualização profissional para os docentes que passaram a ministrar aulas para esses educandos sem experienciar um processo de construção dialética da realidade profissional que agora os cercam. E, assim, constata-se que o não-reconhecimento de um grupo social, gera a invisibilidade social e, conseqüentemente, a exclusão.

Em contrapartida, entende-se que a escola deve ser o espaço ideal para a socialização, sistematização e construção de conhecimentos, transformando as

experiências subjetivas e de mundo do educando em conhecimento científico. Porém, em alguns casos, as unidades educacionais estão “se tornando instituições incapazes de continuar se legitimando como veículos de inclusão e ascensão social” (GADEA, 2007, p.149), já que se torna impossível incluir um sujeito tirando-o da invisibilidade se não houver a valorização de seus saberes. Em vista disso, questiona-se: É possível elaborar temas geradores os quais contemplem a realidade dos educandos ou adequar os conteúdos às experiências cotidianas da comunidade escolar sem o corpo docente conhecer - de forma significativa - essa realidade?

Ainda sobre a entrevista realizada com os educadores, verificou-se que dos onze profissionais da educação que participaram desta coleta de dados, todos declararam que nunca realizaram pesquisas de campo nos acampamentos do MST. Entretanto, três educadores afirmaram terem feito visitas nos assentamentos, a fim de perceber a realidade de vida dos seus estudantes. E apenas uma professora enfatizou que participa de um grupo de estudos organizado pelo MST, e esta compõe a equipe pedagógica da escola e atua como coordenadora pedagógica.

Logo, compreende-se que o lugar, enquanto categoria de análise geográfica merece destaque na presente pesquisa, haja vista que é necessário refletir sobre o atual cenário da educação do campo em conjunto com as experiências comuns e as histórias de vida da comunidade escolar. Conforme essa linha de raciocínio, seria oportuno que os educadores e educadoras da referida Escola, além de dominarem os conteúdos que compõem o quadro programático das disciplinas as quais ministram, também conhecessem o lugar em que a escola está inserida, bem como os aspectos culturais e produtivos presentes no cotidiano da comunidade escolar, enquanto uma atitude necessária à concretização de um projeto de educação que valorize o sujeito da terra.

Pois, durante as pesquisas realizadas em 2013 na unidade educacional, averiguou-se que todos os profissionais de ensino que atuam com os estudantes advindos dos acampamentos e assentamentos do MST, residem na área urbana do município de São Gabriel. E deste total, apenas quatro educadores afirmaram possuir experiência profissional em escolas localizadas no meio rural antes de compor o quadro de professores da Escola Estadual Ataliba Rodrigues das Chagas.

Levando em consideração o exposto, Tuan (1983, p.4), pergunta “O que é um lugar?” (p.4) e, posteriormente sinaliza, que o lugar pode ser o ambiente, cujo sujeito

busca suprir suas necessidades biológicas e psicológicas, como por exemplo, fome, sede, carinho, proteção e conhecimento. Nesta acepção o autor destaca,

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.[...] as ideias de lugar não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. (TUAN, 1983, p.6).

Com base no exposto, o espaço e o lugar são elementos interligados. Assim, ao considerar essa afirmação, verifica-se como já foi aduzido, que grande parte dos professores e professoras, que lecionam em escolas localizadas no meio rural, reside nos centros urbanos. No entanto, isso não deve ser um fator determinante para desvincular a ação metodológica das experiências de vida dos estudantes da terra, bem como das dinâmicas presentes no cotidiano da vida no campo.

Desta forma, acredita-se que este distanciamento, não impede que o profissional de ensino se comprometa com a proposta de construção de uma prática pedagógica “no” e “do” campo, ao experimentar as estruturas e sentidos presentes no lugar onde atua. Pois como afirma Tuan (1983, p.9), “experimentar é um termo que abrange as diferentes maneiras, por meio das quais, uma pessoa conhece e constrói a realidade”.

Neste sentido, Tuan (1983) expõe que,

Um objeto ou lugar atinge realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, através de todos os sentidos, como também a mente ativa e reflexiva. Quando residimos por muito tempo em determinado lugar, podemos conhecê-lo intimamente, porém a sua imagem pode não ser nítida, a menos que possamos também vê-lo de fora e pensarmos em nossas experiências. (TUAN, 1983, p.21).

Carlos (1996) enfatiza que a partir da percepção do “lugar”, pode-se compreender o *conhecido* em um processo de *reconhecimento*, ou seja, entender as histórias particulares que o compõe, que se constituem, de forma entrelaçada, com os aspectos de uma determinada cultura, língua, e até mesmo de hábitos presentes

no lugar ao longo da história ou ainda, comportamentos e maneiras de vida que vêm de fora.

De acordo com o autor, o lugar origina-se a partir de elementos significativos, denominados na sua análise como “tríplice”, ou seja, a constituição do local caracteriza-se em relação ao sujeito social; tendo em vista a sua identidade, e por último o lugar. Entende-se que o homem enquanto matéria humana, por meio da sua ação, habita e se apropria do espaço, deixando marcas referentes ao modo como usa e o usufrui.

Nesta acepção Carlos (1996) destaca,

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar liga-se indissociavelmente a produção da vida. “No lugar emerge a vida, pois é aí que se dá a unidade da vida social”. (CARLOS, 1996, p.22).

Seguindo a mesma linha de análise do autor, verifica-se que o mundo se descortina a partir da compreensão do lugar e das ações humanas constituidoras das significações coletivas e das práticas voltadas à sobrevivência, no qual: “cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si” (CARLOS, 1996, p.23).

Para tanto, é imperioso em relação ao contexto educacional da E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas oferecer aos educandos ferramentas pedagógicas que lhes possibilite em sala de aula, o entendimento de que a história do lugar é um processo dinâmico de construção. Haja vista que a territorialização do assentamento do MST na área rural do município citado é um demonstrativo de que o espaço habitado é (re)construído em consonância com as demandas humanas na luta pela sobrevivência e pelo reconhecimento social.

Como afirma Carlos (1996), a história do lugar deve se constituir como uma narração compartilhada e estudada no contexto escolar, já que o lugar se reproduz, além dos limites nos quais o sujeito encontra-se inserido. Neste sentido, as crianças e adolescentes que residem na área rural estabelecem relações coletivas, pois além

de compartilharem o espaço escolar, ainda vivenciam as mesmas dificuldades referentes à vida no campo.

Com efeito, tanto os educandos assentados, filhos de trabalhadores rurais assalariados, quanto os filhos de pequenos, médios e grandes agricultores rurais, partilham de experiências íntimas com os elementos do lugar; dentre eles: as paradas de ônibus, o transporte escolar e as ruas. Também na escola, experimentam no universo coletivo da sala de aula, as práticas pedagógicas e recreativas, independentemente da condição econômica de suas famílias.

Peres (2012) expõe que,

(...) o lugar é uma dimensão que não pode ser ignorada pela escola, sobretudo na educação do campo, pois o modo de vida de cada sujeito que habita a comunidade rural está impregnado na bagagem cultural trazida pelos primeiros camponeses, não obstante as influências globais. (PERES, 2012).

De acordo com a autora, a proposta de educação do campo busca “territorializar/ reterritorializar o conhecimento e saberes, trazendo a cidadania aos habitantes da área rural” (PERES, 2012, p.47), ou seja, é importante construir uma escola voltada à realidade do homem da terra, construída a partir das necessidades e junto com a comunidade escolar.

Em vista do exposto, é válido acentuar que ao analisar o projeto político-pedagógico da escola, constatou-se que este documento ainda encontra-se muito ancorado nos modelos educacionais oferecidos em unidade de ensino no meio urbano. No item destinado à apresentação das áreas do conhecimento e seus componentes curriculares, tem-se o objetivo a ser alcançado em cada disciplina ofertado no cenário escolar. Entretanto, observou-se que a disciplina de Geografia apresenta apenas uma meta, de forma superficial e sem aprofundamentos teóricos, o que por vez, denota a falta de comprometimento dos professores junto à equipe diretiva e pedagógica para a articulação dos conteúdos a serem ensinados e apreendidos com o lugar de pertencimento social, no qual os estudantes instituem seu cotidiano e suas significações.

Por meio dela, pode-se compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades dos lugares em que vivemos, o que diferencia e o aproxima dos outros lugares. (PPP – objetivos da disciplina de Geografia, 2012, p.23).

Em meio a essa conjuntura, Machado (2009, p.1999) sinaliza sobre a necessidade de o coletivo escolar buscar, a partir de reuniões com sua comunidade, estudos teóricos efetuados pelo corpo discente alicerçado com atualização profissional e formação continuada, clareza no processo de construção do PPP das escolas do campo, para alcançar a organização da ação pedagógica e curricular que além de alterar “conteúdos e métodos, promova mudanças radicais nas práticas e relações pedagógicas, de modo que estas se pautem nas relações horizontais e democráticas”.

Neste sentido, verifica-se que Projeto Político-pedagógico não pode ser visto apenas como um documento obrigatório em instituição de ensino para destacar: dados de identificação da unidade, análise da realidade, matrizes curriculares, objetivos da escola, proposta pedagógica e avaliação. Ele pode ser compreendido pelo coletivo escolar como um instrumento que possibilita um acompanhamento contínuo do processo de ensinar e aprender.

No que tange a democratização do Ensino Básico, a educação é um direito de todos os cidadãos e uma das maneiras de inserir de forma participativa e escutar a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem, bem como aproximar os objetivos da instituição com as necessidades substancialmente concretas do seu coletivo. É por meio da (re)construção do Projeto político-pedagógico que a escola atualiza suas ações e demandas, uma vez que este documento “configura-se como uma expressão de direitos humanos” (VEIGA, 2012, p.11)

Nessa perspectiva, entende-se que o PPP escolar caracteriza-se como um veículo capaz de oportunizar, no cenário escolar, debates, discussões inerentes às pretensões, sonhos e desejos que permeiam o mundo da escola, pois de acordo com a autora:

O termo *projeto*, de origem latina e encontrável em língua portuguesa desde 1680, traduz essa aspiração, posto que etimologicamente significa “ação de lançar para frente”. Do ponto de vista sinonímico, o termo *projeto* implica aproximações com ideias, planos, intenções, propósito, delineamento. E os adjetivos *político* e *pedagógico*, qualificadores do projeto, explicitam-se também pelas suas etimologias: o primeiro, porque *polit* é um antepositivo

do termo grego *polis*, o qual significa “cidade”, posto que envolve uma comunidade de indivíduos; e *pedagógico*, dado que sua etimologia se vincula ao sentido de “condição da criança”, desde a cultura grega, mas veio se configurando, a partir da cultura romana, como uma área de conhecimento consagrada à estruturação, aos princípios e às diretrizes que têm fim na ação educativa. E seu caráter teórico-prático se garante e se expressa pelas dimensões técnicas, científicas e filosóficas. (VEIGA, 2012, p. 14).

De acordo com o exposto, entende-se que articular a elaboração do PPP com o coletivo escolar, significa construir um projeto de formação humana direcionado ao futuro, tendo como base o diagnóstico sobre os problemas pedagógicos e estruturais da escola e suas implicações na realidade cotidiana. E, principalmente, pensar as necessidades dos sujeitos envolvidos no curso da produção das práticas pedagógicas. Nesse sentido, ao direcionar o olhar para o contexto da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, percebeu-se que após o término do processo de municipalização e com a inserção de docentes da Rede Estadual de Educação a escola teve como necessidade fundamental construir o seu Projeto Político-pedagógico (de 2012 a 2013).

Segundo a equipe diretiva, foi necessário realizar pesquisas de campo na comunidade escolar, até mesmo porque a maioria dos professores não conhecia a realidade dos assentamentos do MST. Além disso, a instituição oportunizou espaços dialógicos com os pais dos estudantes a fim de conhecer as especificidades inerentes às vivências do coletivo. No entanto, a preocupação fundamental pertinente a este documento ficou fragilizada, já que o seu desenvolvimento não perpassou as discussões iniciais referentes à sua construção. Haja vista que o diagnóstico não foi utilizado no processo de revisão e planejamento dos conteúdos.

Frente a esse descompasso, a equipe diretiva juntamente com o seu grupo de apoio pedagógico conseguiu estabelecer de forma parcial os espaços-tempos necessários à implementação efetiva do seu PPP. Em relação ao processo educacional do ano letivo de 2013, a comunidade escolar pouco problematizou os fluxos de mudanças projetados no documento. Dessa forma, não se verificou de maneira significativa até onde os objetivos foram alcançados pelos professores e aprendizes no que se refere à atuação política concernente ao fazer pedagógico. Então, é imprescindível que a unidade educacional reflita o contexto cultural e social

que permeia a comunidade escolar, “expondo e reconstruindo os vínculos políticos entre os signos e as estruturas de representação” (SANTIAGO, 2012, p. 48).

Desta forma, ao averiguar as relações históricas de poder, dominação e exclusão do grupo escolar, pode-se constituir mecanismos e ferramentas, bem como as problematizações necessárias para: “romper o mero reconhecimento do outro”. Atitude que demanda a superação das dificuldades, por meio da “interpelação ética das relações de poder e das formas discursivas que naturalizam as diferenças e legitimam a exclusão” (SANTIAGO, 2012, p. 48-49).

Portanto, percebe-se que a Escola Ataliba Rodrigues das Chagas ainda possui um grande desafio para articular o seu PPP com o cotidiano escolar em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula e no entorno da unidade, por meio de estratégias de formação continuada que possam oportunizar o engajamento do corpo docente nesta sistematização permanente das práticas pedagógicas executadas no contexto da instituição.

3.2 Disciplinas do Currículo Escolar e as Práticas pedagógicas

No que se refere ao trabalho desenvolvido em sala de aula, observou-se as aulas de língua espanhola, História, Geografia e Educação Física na turma de sétimo ano da instituição envolvida na presente pesquisa. Em relação ao trabalho desenvolvido pela professora de Espanhol, percebeu-se que a turma, de modo geral, caracteriza-se como tranquila e os alunos são organizados em fileiras por meio de classes duplas.

Neste dia, verificou-se que a docente disponibilizou no quadro as letras do alfabeto ao explicar de forma isolada e fragmentada os respectivos sons de cada letra dentro da Língua Espanhola. Posteriormente, passou um exercício de fixação, que por vezes, não oportunizou, perante a classe, discussões reflexivas de cunho libertador, traduzindo os resquícios de um ensino tradicional. Além disso, também relatou a necessidade de fazer um espelho na turma, o que remete as práticas de ensino com viés punitivo, uma vez que é retirada a liberdade dos estudantes de escolherem seu próprio lugar no espaço da sala de aula.

Em relação às disciplinas de História e Geografia, averiguou-se que ambas são ministradas pela mesma professora, a qual em um primeiro momento não permitiu a observação de suas aulas, tendo como alegação a indisciplina da turma de sétimo ano. Logo após, por meio do diálogo conquistou-se o seu consentimento para a realização dos diagnósticos sobre os trabalhos desenvolvidos nessas duas áreas do conhecimento. Nessa ocasião, constatou-se que os conteúdos explorados pela educadora ainda encontram-se demasiadamente distanciados da realidade empírica dos estudantes, como também do lugar ao qual eles pertencem, todavia ela apresentava um excelente domínio sobre os assuntos tratados.

Contudo, o descompasso entre teoria e prática gerou um desinteresse nos estudantes pelas disciplinas (história/geografia). Neste dia, mais de cinquenta por cento dos estudantes se retiraram da sala sem a autorização da professora regente. Neste panorama de intenso conflito, observou-se que a equipe diretiva tentou fazer uma intervenção para instigar o retorno da turma à sala de aula, no entanto, eles responderam negativamente a esta exigência. Desta forma, a solução encontrada foi destinar aos discentes atividades de limpeza e manutenção da horta e área externa da unidade que, por vez, foi aceita de forma passiva e alegre.

Um dia após o fato mencionado, os estudantes novamente apresentaram o mesmo comportamento, porém com a adesão de todos os participantes da turma e, de maneira muito articulada realizaram um manifesto de greve em protesto contra a professora responsável pelo ensino de História e Geografia. E ainda, solicitaram à direção que uma ata fosse redigida contendo os principais motivos que os conduziram a tal atitude.

Por conseguinte, verificou-se que os educandos, além de perceberem que as práticas metodológicas ministradas pela docente no processo de ensinar e aprender estavam desvinculadas das necessidades educacionais valorizadas por eles, ainda destacaram sentimentos de grande tristeza pelo uso de expressões pejorativas realizadas por essa professora, e alegaram que por muitas vezes se sentiram ofendidos.

Já no que concerne às aulas de Educação Física, de acordo com o Projeto Político-pedagógico, a instituição tem como objetivo:

A Educação Física no Ensino Fundamental possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimentos, e, assim viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para intervir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, danças etc... seja como finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afeto e emoções, seja como possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde, contribuindo assim para o pleno exercício da cidadania. (PPP – objetivos da disciplina de Educação Física, 2012, p.25).

Entretanto, observou-se que a prática dessa disciplina, na grande maioria das vezes ficou reduzida à atividade com bola, mais precisamente o futebol, em que a docente conduzia os educandos para a quadra localizada na parte externa da unidade e fazia a entrega da bola, posteriormente se retirava do local, deixando-os sozinhos, por longo período de tempo. Entende-se que este método, além de não oportunizar o alcance dos objetivos previstos no Projeto Pedagógico da escola, gerava espaços nos quais o não cumprimento das atividades solicitadas pela professora destituía os sentidos de um trabalho que volta seu olhar à corporalidade e à saúde; haja vista que muitos alunos ficavam apenas conversando e não participavam da aula.

Sobre o assunto, o PPP apresenta:

A deficiência em local adequado para as práticas esportivas é uma constante reivindicação de pais e alunos, já que possuem grande condicionamento físico, vitalidade e capacidade para esportes uma vez que no seu dia a dia praticam muita atividade física tanto nos seus afazeres diários, quanto nas longas caminhadas até a escola. (PPP – análise da realidade, 2012, p.10).

Além disso, percebe-se que a Escola não apresenta uma quadra coberta e/ou de concreto para as práticas esportivas. Desta forma, os estudantes construíram um campo de futebol improvisado, este apresenta formas íngremes, e ainda não está localizado nas dependências da instituição, pois ocupa parte da área territorial de um CTG que fica ao lado da escola.

Em vista desse contexto, Abreu e Martinez (2004) apontam que é comum em unidades de ensino localizadas no espaço rural, problemas como,

(...) distanciamento da realidade, da vida e do trabalho do campo; conteúdos desestimuladores; desvalorização da cultura, dos valores e costumes do campo; calendário escolar desvinculado do calendário agrícola; professores despreparados para trabalhar com a cultura camponesa; descomprometimento com projetos agroecológicos e falta de infraestrutura e condições matéricas. (ABREU; MARTINEZ, 2004, p.40).

A partir dessa linha de análise, esses fatores muitas vezes contribuem para o “desenraizamento dos alunos” em relação ao meio em que vivem e, conseqüentemente, pode favorecer o abandono do meio rural por parte do estudante, bem como o desinteresse pela escola (ABREU; MARTINEZ, 2004, p.40).

Segundo Bustos Jiménez (2011), o educador que atua em instituições de ensino localizadas no espaço rural, ao interpretar e compreender a cultura e o processo educativo da comunidade escolar poderá constituir na prática docente diálogos coletivos com os sujeitos envolvidos. Isto, para que se oportunize a inserção dos pais e familiares dos estudantes no cenário escolar, pois desta forma, efetivar-se-á uma melhora significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do campo.

Em meio a essa perspectiva, o autor destaca que somente se efetiva uma participação plena dos membros que compõem a comunidade envolvida no processo educativo no momento em que eles adotarem uma postura ativa mediante a formação educacional de seus filhos. Ainda de acordo com o autor, essa ação: “no solo se trata de una oportunidad para las familias de configurar su condición de ciudadano, sino aportaciones encajan con la determinación democrática de asumir la escuela como una verdadera comunidad” (BUSTOS JIMÉNEZ, 2011, p.1007).

Para a consolidação de uma proposta social para o meio rural, Bustos Jiménez (2011) menciona a importância de valorizar as culturas que se encontram no entorno do ambiente escolar,

Comienza con el estudio del medio cultural y con la construcción de puentes de comunicación y colaboración. El paso siguiente es la incorporación de la cultura del alumno y del conocimiento local para el proceso pedagógico. Al final de este proceso los profesores deben ser culturalmente *bilingües* en los dos idiomas silenciosos: el de la cultura del colégio y el de la cultura de la comunidad. (JIMÉNEZ, 2011, p.1008).

Sendo assim, seria importante que os professores conhecessem culturalmente os estudantes, de tal forma que os permitisse articular os conteúdos escolares com as diversidades culturais as quais permeiam o pequeno cotidiano no fluxo de existência singular da comunidade, tendo em vista seus projetos na condução de práticas de subsistência e naquilo que aspiram no processo de formação de seus filhos.

A partir do exposto, compreende-se que no desenvolvimento das pesquisas referentes ao reconhecimento do lugar no qual a escola está inserida, e frente ao processo de democratização do ensino, que por sua vez proporciona a abertura de espaços dialógicos com a comunidade escolar, averigua-se que os sujeitos do campo, podem contribuir de forma significativa no cenário educacional. Assim, na consciência espontânea de cada agricultor, camponês ou do trabalhador rural, habitam saberes seculares, os quais perpassaram por muitas gerações; e valorizar essas experiências de vida pode empoderar a escola com “la riqueza de la comunidad” e o próprio educador poderá vivenciar “un rol de aprendiz junto al alumnado” (JIMÉNEZ, 2011, p. 107).

Em vista disso, compreende-se que para o desenvolvimento da proposta educacional dirigida às escolas do campo, é necessário a construção de referenciais teóricos e práticos voltados à realidade do meio rural, cujos espaços/tempos das práticas pedagógicas encontrem seus sentidos nas relações de pertencimento, tecidas pelos educandos no cotidiano das lidas campeiras e nas formas delineadas pelo jeito de ser de cada sujeito, instituído nos costumes das famílias rurais.

E, principalmente, nas interlocuções dialógicas estabelecidas pelas crianças, adolescentes e jovens que constroem diariamente junto a seus pais o espaço habitado e a cultura dos sujeitos coletivos, que dedicam seu labor e muitas vezes o trabalho de uma vida inteira voltada à produção de alimentos e matérias primas, para suprir as necessidades de alimentação da coletividade, tanto no universo da vida no campo, quanto da cidade.

Vale acentuar que, o saber dos agricultores é um saber que merece respeito, não se aprende a ser professor para estabelecer essa interlocução, aprende-se a ser professor levando uma verdade ancorada, por sua vez na disciplina que deve ser transmitida. Para isto, as universidades enquanto formadoras de professores

precisam repensar-se, no sentido de questionar suas práticas e contribuir para a formação de outros profissionais da educação, tanto no âmbito da formação inicial quanto da continuada.

Portanto, é de suma relevância que os educadores e educadoras das escolas do campo, compreendam os aspectos históricos e culturais que envolvem o entorno da realidade constituidora e constituinte das significações dos educandos(as) com os quais atuam no processo de ensino-aprendizagem. E, por conseguinte na efetivação de suas práticas pedagógicas, ou seja, conhecer a dinâmica do lugar, no qual a escola se insere para proporcionar uma educação voltada à realidade das crianças e adolescentes que residem no campo.

Em relação à escola em estudo, entende-se que a partir da inserção dos alunos egressos das Escolas Itinerantes e dos assentamentos do MST, é necessário construir espaços-tempos de reflexão do contexto escolar, para que o coletivo (professores, funcionários, assentados e não assentados) possa construir o entendimento sobre as novas demandas pertinentes ao contexto da comunidade escolar. Isto, frente à presença fática dos filhos dos assentados, advindos da Reforma Agrária do Rio Grande do Sul.

Nesta acepção, acredita-se que conduzir as aulas apenas por meio da problematização dos conteúdos de forma convencional, modela-se a educação a um processo pedagógico mecânico, permeado por técnicas de repasse dos conteúdos sem vinculação com as experiências dos educandos.

Também se entende que o processo de construção e reconstrução do projeto político-pedagógico, realizado junto e a partir das necessidades da comunidade escolar pode contribuir para a construção de ferramentas pedagógicas voltadas ao campo, ou seja, instituídas pelas significações dos sujeitos coletivos, nas suas múltiplas dimensões no processo de luta pela vida. Fato que requer das práticas pedagógicas o respeito à diferença e, portanto, uma atitude de alteridade. A partir deste olhar, as experiências com os sujeitos envolvidos no contexto educacional tornam possível a elaboração de uma proposta investigativa sobre o lugar, bem como acerca dos elementos que materializam a cultura e a identidade daquele espaço rural, a fim de, compreender os saberes acumulados do sujeito do campo.

Levando em consideração o exposto, Caldart (2004) sinaliza que a partir das lutas estabelecidas pelos movimentos sociais do campo, dentre eles o MST, emergiu

debates e reflexões inerentes à educação que deve ser oportunizada no meio rural, para os sujeitos que vivem no campo. Compreende-se que a escola do campo deve interagir com o ambiente na qual se encontra inserida, e a partir de seu projeto político-pedagógico pode-se consolidar a autonomia no ato de educar e ensinar, bem como construir uma identidade com o lugar, para possibilitar ao educando sua identificação, como sujeito da terra.

Neste sentido, Wizniewsky (2010) expõe que,

O campo não é lugar de atraso, é história vivida. A escola do campo deve ser pensada para que seja viva, e interaja com o lugar e seus sujeitos. Para que a escola do campo seja viva, ela deve ser construída por sua comunidade, pensada para ajudar no processo de desenvolvimento social, para manter a cultura, a raiz e a história daquele lugar. (WIZNIEWSKY, 2010, p.33).

Faz-se necessário que os educadores e educadoras que residem nas áreas urbanas e lecionam em escolas localizadas no meio rural, visualizem o campo como um espaço importante para o contexto social, onde se encontram saberes acumulados e fecundos de sentidos e, por isso, devem ser valorizados no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Meurer (2010), a educação do campo deve ser vista de maneira diferenciada o que demanda pensar nos sujeitos que a integram. Desta forma, é importante às educadoras refletirem sobre quem são os seus alunos, o que seus pais produzem e quais são os projetos de vida que permeiam o imaginário dos estudantes, cuja abordagem demanda compreender a história do educando constituída junto ao ambiente no qual vive, e assim, valorizar estes aspectos no processo de formação desses sujeitos.

De acordo com a mesma autora, a escola não pode isolar-se do contexto social, produzindo apenas conhecimentos fragmentados, sem relação com as histórias de vida de seus educandos, e sim buscar promover a emancipação destes sujeitos, e abrir espaços para a participação da comunidade escolar no contexto educacional. Portanto a autora afirma que,

Para o projeto político-pedagógico da escola do campo estar vinculado ao seu desenvolvimento, com sustentabilidade e solidariedade, precisam articular-se no sentido de reconstruir valores, diferentes do capitalista patronais, ainda presentes em nossa cultura. (MEURER, 2010, p. 25).

Dentro desta perspectiva, é importante que o educador relacione a disciplina que ministra com as questões referentes à realidade dos educandos, aproximando a escola da sociedade, para de forma conjunta possibilitar a si e aos a educandos a compreensão do cenário no qual ambos se encontram inseridos, enquanto sujeitos coletivos. Pois como argumenta Alves (2008), o educador que demonstrar comprometimento com o lugar no qual leciona, também demonstra, ao mesmo tempo, amor pela sua profissão ao indicar o caminho para o educando construir seu conhecimento.

Por fim, vale acentuar, que todo educador pode se constituir como um “arquiteto rebelde” em seu fazer pedagógico, expressão utilizada por Harvey (2004), pois todos os agentes sociais são dotados de possibilidades de construir novas perspectivas para compreender e intervir no contexto das práticas sociais e coletivas, o que demanda um olhar voltado às humanidades, à reflexão crítica no fazer pedagógico e o respeito à diversidade cultural.

4 RODAS DE CONVERSAS: PARTILHANDO EXPERIÊNCIAS E SABERES, ROMPENDO SILÊNCIOS

O diálogo não é um produto histórico, é a própria historicização. É ele, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma.

(Pedagogia do Oprimido)

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

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

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

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

Assim os sujeitos da pesquisa vivenciaram momentos de discussões com temas sugeridos pela própria equipe escolar e, no processo dialógico, os educadores e educadoras da Escola Ataliba puderam apresentar para a

pesquisadora as suas percepções acerca da realidade de trabalho na unidade de ensino, posições frente à organizabilidade do MST e suas lutas para a democratização da terra, como também a configuração dos assentamentos no município de São Gabriel e a própria postura dos estudantes oriundos da Escola Itinerante no contexto da instituição. Neste sentido, os profissionais da educação compartilharam as experiências obtidas em sala de aula, possibilitando aos demais o exercício de pensar sobre as demandas no que tange ao ensino e aprendizagem dos educandos, e nessa troca novas significações foram traçadas.

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

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

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

Portanto, codificar a realidade dos educando, e posteriormente, descodificá-la, caracteriza-se como um processo de apreensão dessas vivências de forma crítica, e problematizá-las junto ao coletivo escolar, oportuniza a captação de novos elementos de compreensão, o que gera uma aproximação substancial com o educando, pois se descortina o não conhecer do professor, com a não autoconsciência de luta de classe do aluno, e esses saberes oriundos de um processo de investigação do tema gerador, modificam os conteúdos trabalhados em sala de aula, tirando-os de um mero repasse bancário, para a sua contextualização com as histórias e lutas presentes no mundo do educando.

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

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

Portanto, essa realidade (histórias de lutas) está enraizada nos olhares curiosos desses jovens estudantes, como também nas suas práticas e nas

brincadeiras que realizam no cenário escolar, pois a ocupação de uma propriedade e, posteriormente a vida dentro de um acampamento do MST não representa revolta, desespero e a falta de respeito de um determinado grupo social contra as outras pessoas, mas sim, configura-se como um alcance de maturidade política, organização coletiva, disciplina e fé na esperança que move o processo de consolidação dos assentamentos na região de São Gabriel.

O longo período vivenciado nos acampamentos ao redor das rodovias e nas proximidades dos grandes latifúndios constituiu-se em espaços-tempos de intensa experiência para esses educandos e seus familiares, no que se refere às formas de estruturação da vida coletiva e à construção de objetivos comuns, onde a vida e a escola se faziam juntas de forma substancial. E a partir da convivência em grupo, eles passaram a entender os aspectos inerentes à sociedade e o processo de exclusão, que os conduziu a tornarem-se Sem Terra.

Sobre o assunto, os estudantes da Escola argumentaram (Figura 10):

Minha família está assentada no assentamento União pela Terra, estamos plantando cebola, alface, ainda vamos plantar milho feijão e árvores de fruta. Eu sinto muito falta da época do acampamento, lá era bem legal, a gente brincava à vontade, não precisava ter medo dos carros, e ainda tinha a Escola Itinerante, se não fosse ela muitas crianças não saberiam ler, nem escrever. A Escola Itinerante pode até ter fechado, mas ela nunca irá sair de dentro do meu coração. Eu gosto muito de estudar na Ataliba, gosto dos professores, dos amigos, mas sinto muito falta do acampamento e da Itinerante, vivi acampado seis anos com a minha família. (Estudante 1, 15 anos, 7ª série do ensino fundamental, entrevista oral realizada em 2013).

Ao observar de maneira crítica as falas disponibilizadas pelo educando, percebe-se que sua oralidade, entonação de voz, e expressões faciais demonstravam um saber constituído na trajetória de luta traçada pelos integrantes do MST, experiências que remetem à fluidez de um passado e remetem à memória coletiva, de suma importância no processo de compreensão das dimensões antropológicas que tecem nos seus cruzamentos a existência da comunidade escolar. Neste sentido, essas vivências constituem-se em uma importante dimensão a ser pensada pelos docentes da Escola Ataliba.

Assim, o dizer deste educando, é atravessado pelos múltiplos contextos produzidos pelo saber da luta pela terra, cujos sentidos configuram-se linhas de

ações delineadas pela paisagem das barracas de lona preta, que por sua vez matizam a memória de sonhos e possibilidades. Enfim, denotam a importância da Escola Itinerante para os educando que ali foram alfabetizados, em consonância com as significações constituídas no cotidiano de suas famílias.

De acordo com este educando, o seu processo de adolecer, consolidou-se por meio da convivência coletiva dentro das barracas nos acampamentos de MST. Ainda na tenra infância ele relata que teve a oportunidade de participar das reuniões do grupo e sonhava com novas possibilidades de inserção social. Também, já integrava os espaços destinados aos eventos e manifestações no contexto público, a exemplo disso: as marchas de desocupação e enfrentamentos policiais, na tentativa de conquistar um lote de terra para plantar.

De tal modo, ao entrar em contato com as falas deste estudante, entra-se em contato com suas lembranças e experiências, em que ele partilha espaços-tempos de sua bagagem constituídos dentro e com o MST, ou seja, expõe as significações de campos de vivências que também podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas no ensino dos conteúdos. Haja vista que apenas a compreensão restrita dos conteúdos, por meio do uso de processos narrativos, como argumenta Freire (1979, p.66), conduz o educando a simples memorização do exposto narrado e a “narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” 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 “encher”, tanto melhores educandos serão”.

Logo, conduzir a prática docente no ambiente da sala de aula apenas a partir da narração dos conteúdos sem problematizá-los e, principalmente, contextualizá-los, torna o educando um sujeito paciente, e para Freire (1979, p.66) “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”.

Portanto, ainda de acordo com o autor, é de suma importância que o educador conheça a realidade do educando e que a partir dela elabore os temas geradores. Esta linha de análise remete à necessidade de que no ambiente da escola as atividades sejam pensadas junto à produção da existência dos sujeitos envolvidos, tornando possível uma troca de saberes entre o mundo apresentado

pelos conhecimentos e aquele tecido no movimento das experiências dos educandos. Atitude que demanda nortear os conteúdos pertencentes aos componentes do currículo escolar por meio do método dialógico.

A partir dessa abordagem, adquirir conhecimento por meio do repasse exclusivo de conteúdos e informações é superado através da composição da própria experiência dialógica. Com efeito, é da discussão problematizadora e contextualizada do cotidiano que se pode direcionar o ensino para novos processos de construção do saber crítico e humanizado.

A epígrafe que marca o início dos registros elaborados durante o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, pertence ao poeta contemporâneo Ferreira Gullar – Não há vagas - que traduz neste poema literário a realidade de inúmeros brasileiros e brasileiras frente às necessidades básicas de sobrevivência, ao afirmar que: “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 [...] - Porque o poema, senhores, está fechado: não há vagas”. Esta poesia, não foi elaborada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra, no entanto, reflete elementos de significativas forças condutoras que nortearam a organização do MST, com a finalidade de lutar e garantir aos seus membros o acesso a terra, esta utilizada para produzir os alimentos essenciais que compõem as mesas de refeições da população brasileira.

Nessa acepção, segue outros relatos dos estudantes do MST:

Estou vivendo com minha família no assentamento Cristo Rei, sou de Cruz Alta, mas já morei em quatro municípios. Estamos plantando mandioca, milho, moranga, horta, também temos três vacas e porcos. Morrei muito tem no acampamento, sinto saudades, o acampamento era legal, brincava bastante, e sempre tinha atividades para os adultos. Estudei na Escola Itinerante, ela era muito boa, era bem diferente de lona, quando chegava a hora da merenda, todo mundo corria para o seu barraco, para pegar os pratos, era muito legal. Sinto falta da Escola e dos professores. (Estudante 2, 13 anos, 4º ano do ensino fundamental, entrevista oral realizada em 2013).

Tenho 15 anos e estou morando no assentamento Conquista do Kaiboaté, estou assentada aqui em São Gabriel há quatro anos, estamos produzindo milho, aipim, batata doce e feijão. Morrei mais de sete anos em acampamentos do MST e estudei na Escola Itinerante. Era ótima, uma escola que eu não vou esquecer, era uma escola como outro qualquer, e já

educou milhares e milhares de crianças Sem terra, então o fechamento foi uma injustiça. Ela era baseada nos acampamentos e assentamentos, com a educação do campo, da comunidade e da família, ao contrário da Escola Ataliba que é só a educação dos livros basta. (Estudante 3, 15 anos, 8ª série do ensino fundamental, entrevista realizada em 2013).

Assentado no Conquista de Caiboaté há quatro anos, já morei no acampamento e estudei na Escola Itinerante. Era legal, elas ensinavam bem para os alunos, só que era tipo debaixo dos barracos, às vezes íamos debaixo das árvores daí era bem mais legal, mas na Ataliba a gente aprende mais coisas. (Estudante 4, 16 anos, 8ª série do ensino fundamental, entrevista realizada em 2013).

Estou assentada com minha família no assentamento Conquista do Caiboaté, e estamos plantando feijão, milho, tomate, repolho. Morei no acampamento do MST e estudei na Escola Itinerante, sinto saudades. A Escola era legal com muitas atividades, brincadeiras, temas e muitos projetos sobre o MST e ela era no acampamento mesmo. O fechamento da Escola Itinerante não significou nada, porque tinha que continuar nos assentamentos. (Estudante 5, 15 anos, 7ª série do ensino fundamental, entrevista realizada em 2013).



Figura 10 – Mosaico com imagens das entrevistas orais com os educandos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - São Gabriel - RS

Fonte: FONTOURA, M.S (2013)

Org.: FONTOURA, M.S (2013)

Neste sentido, pode-se afirmar que os estudantes da E.E.E.F Ataliba integram atualmente o universo dessas histórias de luta pela terra, pois simbolizam uma trajetória de reivindicações que não se esgota com a conquista dos lotes nos assentamentos (Figura 4), já que a luta por uma educação voltada à identidade do

homem do campo demanda uma articulação permanente entre o MST, os assentados e a sociedade. Em vista disso, a instituição de ensino, por meio do seu corpo docente, pode constituir mecanismo para conhecer as vivências dos estudantes e características específicas do seu coletivo escolar, para tentar desenvolver práticas pedagógicas que oportunizem a continuidade deste movimento no contexto local, bem como a qualificação dos educadores para atuarem junto a estas comunidades.

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

Em vista do exposto, foi organizado junto aos docentes da instituição no decorrer da presente pesquisa - rodas de conversas tematizadas – para problematizar no cenário escolar os seguintes temas: Educação do Campo, MST e sua trajetória, Proposta pedagógica da Escola Itinerante, Projeto Político-pedagógico para as escolas do campo, Avanços conceituas sobre essa temática, A inserção do MST no município de São Gabriel, Reestruturação curricular para as escolas do Campo (ciclos de formação) e, por fim, A filosofia da educação do campo. Cada encontro teve uma duração de quatro horas e aconteceram uma vez por mês no decorrer do ano letivo de 2013 (Figura 11).



Figura 11 – Mosaico com imagens das Rodas de Conversas organizada junto aos educadores e educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - São Gabriel/RS

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

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

O processo de compreensão e apreensão do mundo não se faz por meio do silêncio e da neutralidade, pelo contrário, constitui-se com o uso da palavra, nas interações dialógicas no ambiente de trabalho e esfera familiar, uma vez que, o sujeito não alcança o seu desenvolvimento crítico e reflexivo submerso ao egocentrismo dialógico. Desta forma, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 45).

Freire (1987), ainda destaca sobre a importância das palavras no processo de aquisição de novos saberes e percepções,

Se é dizendo a palavra como que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens

ganham significações enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p.45).

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

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

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

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

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

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

Também se enfatizou que os educandos não gostam de entrar de férias, pois existe uma significativa distância entre os assentamentos, assim a escola caracteriza-se como o ponto de encontro e convivência deles, o espaço de estudar, brincar e namorar. Além disso, os estudantes declararam que a escola possuiu muito conforto, sendo um espaço agradável e de diversão.

Eu gosto muito da Ataliba, é muito divertido estudar aqui, ela ensina mais, e aqui tenho muitos amigos, não tem nada que eu não goste aqui. Apenas acho que a escola Itinerante era mais comprometida com a nossa luta, debatiam mais sobre o MST e contavam mais sobre a luta pela terra, no pré eu já sabia fazer contas. Mas teve esses dias uma palestra sobre o MST aqui na escola. (Estudante 6, 13 anos, 4º ano do ensino fundamental, entrevista oral realizada em 2013).

O que eu mais gosto na Escola Ataliba Rodrigues das Chagas é de estar com os meus colegas, e também adoro os professores, eles são muito legais, a única coisa que eu não gosto muito aqui na escola é a merenda é muito pouca. (Estudante 7, 18 anos, 8ª série, entrevista realiza em 2013).

Na entrevista oral realizada com a estudante 7, obteve-se a afirmação referente à quantidade não satisfatória da merenda escolar oferecida pela Escola, ao afirmar que: “a única coisa que eu não gosto muito na escola é a merenda é muito pouca”. Tal fala demonstra a importância que as refeições disponibilizadas no ambiente escolar possuem para o educando, já que o único aspecto negativo sinalizado pelo estudante está relacionado à merenda.

Em visto disso, buscaram-se esclarecimentos com a equipe diretiva sobre a quantidade da merenda escolar destinada aos estudantes, e constatou-se que a verba disponibilizada para a compra dos alimentos está sempre relacionada com o censo escolar do ano anterior. Em vista disso, ao analisar a Figura 12, percebe-se uma discrepância entre as matrículas do ano de 2014 em relação ao de 2013, refletindo diretamente no valor recebido pela escola para atender esse setor, ou seja, sempre um valor inferior ao número de matrículas atual.

Apesar desse retrato, a escola preconiza disponibilizar duas refeições para cada turno. Dessa forma, os educandos que integram o turno da manhã são recepcionados com uma primeira refeição, constituída pelo café da manhã e ao final do mesmo, uma segunda referente ao almoço. Já os que englobam o turno da tarde, ao chegar à escola são recebidos com o almoço e durante o transcorrer do turno, apreciam uma segunda refeição caracterizada pelo lanche da tarde. Portanto, diferentemente das escolas urbanas que possuem apenas um lanche, a Escola Ataliba busca oferecer aos seus discentes, duas refeições por turno, totalizando assim quatro refeições ao longo do dia letivo.

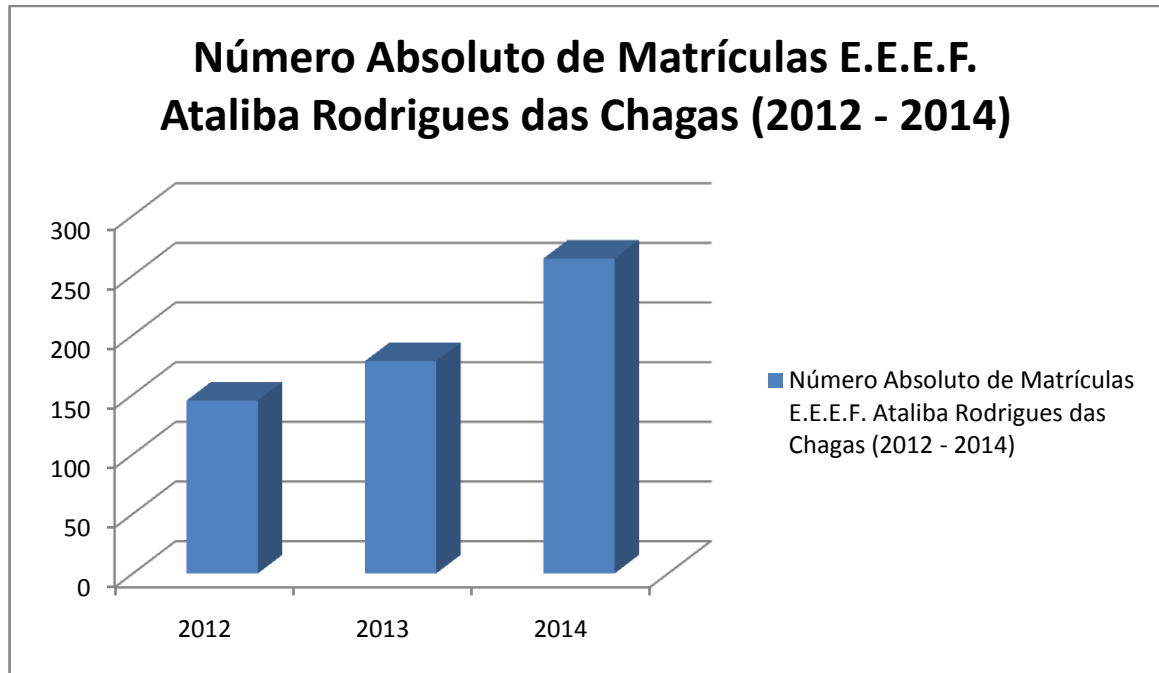


Figura 12 – Número Absoluto de Matrículas E.E.E.F. Ataliba Rodrigues das Chagas (2012 – 2014)

Fonte: Secretaria da E.E.E.F Ataliba Rodrigues das Chagas

Org.: FONTOURA, M.S. (2014)

Por conseguinte, na tentativa de solucionar o problema, no início deste ano, as professoras responsáveis pela administração da escola buscaram auxílio no Ministério Público para exigir que o Estado repasse a verba conforme o número de alunos que a instituição possui, pois a unidade de ensino não tem condições financeiras para oferecer frutas e o leite, assim como carne, é racionado, sendo que o último se refere a carne moída e salsicha e, de acordo com os professores, foram raras as vezes que se conseguiu disponibilizar uma refeição com frango, uma vez que este não tem uma rentabilidade como a carne moída.

A escola recebe aproximadamente R\$ 1.400,00 por mês, porém ela tinha 180 estudantes matriculados e neste ano absorveu um total de 270 educandos, fato que torna este valor insuficiente para alimentar sua nova demanda. Segundo a equipe diretiva, este número ainda vem aumentando no decorrer dos dias letivos, já que muitos alunos que estavam frequentando as aulas na Rede Municipal estão pedindo transferência para a unidade de ensino em virtude dos seus novos módulos educacionais (Escolas-Unidades).

A Direção destaca que várias vezes tiveram que solicitar doações para outras entidades educacionais de São Gabriel para garantir a merenda dos seus

educandos. O problema inerente à escassez da merenda já foi relatado à 19ª CRE, no entanto, não se obteve soluções. Atualmente, a Escola ainda aguarda as decisões do Ministério Público referente à notificação de número 00883.00066/2014 direcionada à Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

Eu gosto de tudo aqui no colégio, dos professores e colegas. Mas fico triste por não tem quadra para nós jogar futebol e não tem salas de aula para cada série. (Estudante 8, 14 anos, 8ª série, entrevista realizada em 2013).

Eu gosto muito dos professores e dos meus colegas, acho que não existe nada para reclamar daqui, a escola é muito boa e os professores estão buscando se envolver com o MST, porque eles estão fazendo palestras e teatros sobre nós. (Estudante 9, 14 anos, 8ª série, entrevista realizada em 2013).

Eu gosto muito dos professores, colegas e dos treinos de futebol, a única coisa que eu posso reclamar desta escola é o fato de não possuir quadra para jogarmos e da merenda. (Estudante 10, 13 anos, 8ª série, entrevista realizada em 2013).

Eu gosto muito dos meus colegas, dos professores e da escola. Não tem como não gostar, na verdade vou sentir saudades dessa escola. Também acho que a escola está comprometida com a luta do MST, pois eles estão procurando fazer projetos sobre o assunto. (Estudante 11, 16 anos, 8ª série, entrevista realizada em 2013).

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

Destacou-se também que, cada família assentada recebeu subsídios do Governo Federal na forma de animais (duas vacas leiteiras), no entanto, não foram

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

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

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

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

A terceira Roda de Conversa, buscou restaurar a inserção do MST no município de São Gabriel, cujos diálogos centram-se na Marcha Sepé Tiarajú e a violência exercida pelos latifundiários e seus apoiadores contra as famílias que caminhavam para efetuar o processo de Reforma Agrária. Também foi realizada a leitura do panfleto (Figura 3) que foi distribuído à população gabrielense, e este continha elementos lexicais carregados de preconceitos, ofensas, o que denota o

desrespeito à condição humana e legitimidade da luta pela democratização do acesso a terra.

Após a leitura, os educadores destacaram algumas lembranças sobre o assunto, ao mencionar as ações efetuadas pela grande maioria dos moradores pertencentes à área central da cidade, que colocaram faixas pretas nas janelas e portas das residências em sinal de luto à inserção do MST, bem como de apoio aos latifundiários da localidade.

Igualmente neste mesmo momento de reflexão, sinalizaram-se questões referentes às atividades desenvolvidas pela unidade na Semana da Pátria, cujas principais reclamações dos educadores e educadoras estavam centradas na falta de disciplina cívica dos estudantes no ato de cantar e escutar o Hino Nacional do Brasil, já que para tal momento, foram exigidas posturas corporais e de vestimenta, o que gerou conflitos com o corpo discente, pois alguns não queriam tirar seus acessórios, como por exemplo, bonés.

Em consequência do ocorrido, destacou-se que a instituição deveria centrar-se na elaboração de atividades pedagógicas voltadas às questões cívicas, pois de acordo com uma pequena parcela do corpo de professores é inaceitável que estudantes de nacionalidade brasileira não apresentem boa conduta no período disponibilizado para a contemplação do Hino.

Em meio à problematização do assunto, questionou-se o método utilizado pela escola nas suas ações pedagógicas em homenagem à pátria, pois não foi realizado um trabalho de reflexão em sala de aula sobre a importância da realidade histórica, social e econômica do país, bem como a compreensão da letra deste texto oficial, para então realizar o canto perante a Bandeira Nacional.

A partir da análise dos relatos da comunidade escolar, entende-se que este procedimento evitaria o desgaste gerado pelo confronto da equipe diretiva com seus discentes, que por não encontrar uma significação nesta atividade, recusavam-se a cumpri-la sempre que eram solicitados pelas determinações exigidas pela instituição. Em conversa com a Vice-diretora, ela destacou sentir-se arrependida, pois ao chegar à sua residência após refletir sobre o fato, entendeu que os integrantes do Movimento Sem Terra apresentam condutas de intenso orgulho ao cantar as músicas do movimento, porém praticam essas ações fazendo o uso de seus bonés e chapéus de palha, além de apresentarem em suas mãos seus

instrumentos de trabalho, que remetem os sentidos das vivências do homem do campo.

De acordo com o exposto, é mister enfatizar que durante os diálogos semiestruturados instituídos com os estudantes pertencentes ao MST, foi solicitado aos mesmos de maneira informal que cantassem o Hino do movimento. Logo após o pedido, imediatamente de forma muito organizada, eles subiram em um banco de concreto localizado no pátio da unidade escolar e começaram a cantar as músicas do MST, utilizando entonação de voz alta e postura corporal, onde demonstraram um sentimento de subjetivação que aponta para uma forte relação de pertencimento entre eles e o processo de ser um membro do MST (Figura 13).



Figura 13 – Mosaico com imagens dos estudantes cantando o Hino do MST na área externa da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - São Gabriel - RS

Fonte: FONTOURA, M.S (2013)

Org.: FONTOURA, M.S (2013)

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

respectivas atividades educacionais, sujeitos participantes e convívio social existente.

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

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

4.1 No meio do caminho tinha uma pedra? Não, no meio do caminho existem crianças e adolescentes que sonham junto aos seus familiares com a possibilidade de uma vida digna na terra conquistada.

*No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra.
(Carlos Drummond de Andrade)*

O poeta brasileiro Carlos Drummond de Andrade elucidou por meio da poesia e de forma implícita, os empecilhos que uma pedra no meio do caminho pode causar

no processo de transição dos acontecimentos experienciados pelos sujeitos sociais. Contudo, este objeto não deve impedir a superação das dificuldades cotidianas, muito pelo contrário, todos os momentos de tensões devem ser elaborados no plano da consciência, para assim efetivar-se a busca de novos percursos.

Por conseguinte no meio caminho se constitui um novo universo no âmbito da escola pesquisada. As crianças adentravam em um mundo estranho, que por sua vez desafiava os professores, no qual trabalhar apenas com o ensino dos conteúdos não bastava para criar um vínculo com estes sujeitos, era necessário primeiro analisar a realidade deles a partir da compreensão de suas lutas e do espaço delineado pelos assentamentos, o que enseja uma inversão na espiral da educação tradicional, ou seja, foi preciso aprender junto com a comunidade escolar o fazer pedagógico, partindo-se da seguinte problematização: O que fazer e como fazer?

Ao considerar as palavras Drummond, autor pertencente à geração literária - Modernismo do Brasil - iniciou-se a última Roda de Conversas juntos aos educadores e educadoras da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas, em dezembro de 2013. No decorrer dos diálogos distribuiu-se uma pedra pequena para cada integrante. Posteriormente, foi perguntado o seguinte: *O que você faria com essa pedra?* Após alguns minutos reservados à reflexão os educadores destacaram as ações que poderiam ser realizadas para transformar este objeto.

Neste contexto de trocas de experiências se obteve as seguintes expressões: - Eu irei guardar na minha carteira para lembrar sempre deste encontro; - Eu irei transformá-la em conhecimentos; - Eu irei polir, e a guardarei comigo; - Esta pedra representará as transformações educacionais vivenciadas nesta escola; - Eu irei juntar mais pedras, para assim fazer um novo caminho; - Eu irei guardá-la como um amuleto, para usá-la em casos de necessidade.

Depois de escutar todas as falas dos educadores, oportunizou-se um espaço para a leitura do poema intitulado: A Pedra, de Antonio Pereira, que destaca as diversas possibilidades de uso deste elemento presente na natureza:

O distraído nela tropeçou...

O bruto a usou como projétil.

O empreendedor, usando-a, construiu.

O camponês, cansado da lida, dela fez assento.

Para meninos, foi brinquedo.

Drummond a poetizou.

Já, Davi, matou Golias, e Michelangelo extraiu a mais bela escultura...

E em todos esses casos, a diferença não esteve na pedra, mas no homem! Não existe pedra no seu caminho que você não possa aproveitá-la para o seu crescimento. Cada instante que passa é uma gota de vida que nunca mais torna a cair, aproveite cada gota para evoluir. (Antonio Pereira).

Com efeito, os membros da Roda de Conversas enfatizaram suas reflexões acerca da pedra, onde cada fala era carregadas de subjetividade, pois ainda sentiam-se tocados pelo tema tratado no encontro anterior, cujo objeto de discussão fora a recusa dos alunos de tirarem o boné na semana da Pátria desenvolvida pela Escola Ataliba, no mês de setembro. Naquela ocasião, a professora alfabetizadora apresentou para o grupo um discurso disciplinar, fundamentado ainda na concepção cívica ancorada no Regime Militar, vivenciado no Brasil em 1964. Fato que gerou intensos momentos dialógicos, constituídos por críticas onde alguns professores junto à responsável pela presente pesquisa, arguiram que uma educação voltada à cidadania desautoriza atitudes rígidas que desconsideram a diferença dos sujeitos sociais, bem como o cenário no qual a comunidade escolar está inserida, que nesse caso é delineada por protagonistas reais, que já apresentaram resistência à militarização da sociedade e lutam em favor do reconhecimento dos pobres e excluídos no universo das relações capitalistas.

Em vista disso, a frase acima destacada: “- Eu irei guardá-la como um amuleto, para usá-la em casos de necessidade” foi pronunciada pela educadora com um timbre de voz firme e olhar impactante, dirigido em especial à pesquisadora. Assim, o último encontro de encerramento do ano letivo de 2013, foi marcado por momentos extremamente produtivos no que tange às discussões sobre os novos desafios pedagógicos da instituição para o ano de 2014, como também pela presença de ocasiões tensas entre a pesquisadora e uma das professoras da unidade escolar. Isso ocorreu devido à problematizações feitas no encontro anterior, visto que, as

críticas realizadas diretamente a um profissional de ensino, podem despertar múltiplos sentimentos, como de medo, insegurança, ódio, certezas e incertezas, e ainda desacomodá-lo no processo de ensinar e aprender.

Por conseguinte, no intervalo das discussões, a mesma professora solicitou a presença da pesquisadora na sala de aula do primeiro ano referente às séries iniciais, com a justificativa de mostrar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos com materiais recicláveis (árvore de natal com rolinhos de papel higiênico), porém quando ambas ficaram sozinhas, ela mostrou uma pesquisa que realizou em sua residência após a reunião, e sobre a sua mesa existia documentos que destacam a obrigatoriedade de cantar o Hino Nacional nas instituições de ensino, principalmente nos anos iniciais.

Em decorrência deste evento, a pesquisadora enfatizou que as críticas não estavam diretamente relacionadas com o fato de cantar o Hino Nacional na Semana da Pátria no ambiente escolar e, sim, à maneira de condução das atividades, já que os educadores e educadoras relataram atos de indisciplina de alguns estudantes no momento da realização da atividade, cujo comportamento devia ser considerado, tendo em vista a identidade da comunidade escolar nas relações constituídas junto ao MST nos acampamentos e a importância dos cantos e das ações místicas construídas coletivamente, inclusive pelas crianças e adolescentes.

4.2 Rodas de conversas: O desafio de reestruturação curricular para ciclos de formação

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

Vale sinalizar que este documento está dividido em onze eixos intitulados da seguinte maneira: Da Filosofia; Dos Fundamentos da Educação do Campo; Dos Princípios da Educação do Campo; Dos fins, objetivos e organização das escolas do

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

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

Por conseguinte, verificou-se que esta reestruturação curricular ancorou-se como fundamento legal, no artigo 23 da LDB n. 9394/96, o qual esclarece sobre as diferentes maneiras que podem ser utilizadas para estruturar a educação básica, como por exemplo: séries anuais, períodos semestrais, ciclos de formação, alternância regular, por grupos não seriados, ou ainda, de maneira diversificada de organização como pode ser observado no artigo abaixo:

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

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

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

Haja vista que este processo de reorganização das escolas inseridas no meio rural, também buscou alicerce no Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa, cuja proposta almeja contribuir com as discussões referente aos direitos de

aprendizagem dos estudantes que pertencem ao ciclo de alfabetização, como também problematizar junto aos professores a importância do planejamento sistemático das atividades didáticas no ato de ensinar e aprender.

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

E na Resolução nº 7, de 14/12/2010 - das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos - que estabelece:

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

I – a alfabetização e o letramento;

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

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

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

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades. (BRASIL, 1996).

Desta forma, os três primeiros anos iniciais do ensino fundamental devem garantir ao estudante o processo de alfabetização e de letramento e, ainda, oportunizar atividades pedagógicas que busquem desenvolver na criança as

diferentes formas de expressão, introduzindo o aprendizado da língua portuguesa, artes, literatura, música, da educação física, e das áreas da natureza e exatas.

Esta fundamentação legal para a construção da proposta de reestruturação curricular das escolas de Ensino Fundamental do/no Campo RS/2013, busca minimizar as frequentes rupturas e fragmentação inerente à trajetória escolar, para desta forma, assegurar a continuidade dos estudos por parte do estudante por meio dos ciclos de formação, como na passagem de um ciclo para outro.

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

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

Para tanto, a Instituição de Ensino envolvida terá como desafio nesta nova etapa organizacional a criação de Grupos de estudos dentro de cada Ciclo de Formação, como uma técnica que oportunize o ato de refletir/pensar e, também, a superação dos conteúdos que não foram compreendidos pelos estudantes. Portanto, esta estratégia pedagógica, busca minimizar os impactos educacionais gerados pela heterogeneidade de saberes em que estão os estudantes pertencentes a cada ciclo. No entanto, esta configuração pedagógica, denota uma renovação nas formas de

organização do trabalho em sala de aula por parte do professor no processo de ensinar e avaliar os conteúdos aprendidos.

Sobre o assunto Lima (2002) destaca:

A educação, organizada em ciclos, deve promover a formação humana, incluindo os processos de comunicação através dos sistemas expressivos (movimento, atividades estéticas, como dança, teatro, mímica, desenho, grafismo, a linguagem enquanto sistema expressivo – literatura, poesia, etc.) e o desenvolvimento das linguagens simbólicas (a escrita, a linguagem matemática e as linguagens específicas de áreas do conhecimento como físicas, química, arquitetura, etc.). (LIMA, 2002, p.14).

Neste sentido, entende-se que esta proposta de estruturação do ambiente escolar não simboliza ao estudante um tempo maior (de 200 dias letivos a 600 dias letivos) para que supere suas limitações de conhecimento, e sim oferecer a cada educando inserido nos Ciclos “o tempo adequado” para a construção e sistematização da aprendizagem no processo de formação humana (LIMA, 2002, p.9). Por conseguinte, esta nova abordagem estrutural, não se caracteriza apenas como uma mudança no ato de ensinar e aprender, como também, na gestão, no currículo, nas formas de avaliação visando à continuidade educativa dos discentes (do individual para o coletivo), o que por vez, demanda uma continuidade no processo de formação dos educadores presentes neste contexto formativo.

Com base no exposto, compreende-se que as formas de avaliar os educandos dentro dos Ciclos de formação não podem seguir os mesmos procedimentos utilizados no Sistema seriado, em que o professor verificava o nível de aprendizagem dos seus alunos a partir da aplicação de testes e provas. Sendo assim, é fundamental introduzir no contexto da sala de aula a avaliação emancipatória processual, que consiste na realização de diagnósticos, investigações, pesquisas, compartilhamento e problematização de dados e resultados, e ainda, a autoavaliação, na qual coloca o aluno como responsável pelo seu processo de aquisição de conhecimento, pois assim, ele terá a oportunidade de refletir sobre a sua aprendizagem.

De acordo com o documento orientador disponibilizado pela SEDUC para a E.E.E.F Ataliba Rodrigues das Chagas, é importante destacar que o compromisso assumido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul com a

educação no/do campo, sugere a organização das escolas a partir de Redes educacionais, assim para cada grupo de pequenas instituições de ensino localizadas na área rural, terá uma escola “central” (Figura 14). Esta será capaz de oferecer a continuidade do processo educativo dos estudantes das “Escolas Unidades”, e ainda, oferecerá os serviços voltados à parte administrativa e pedagógica.

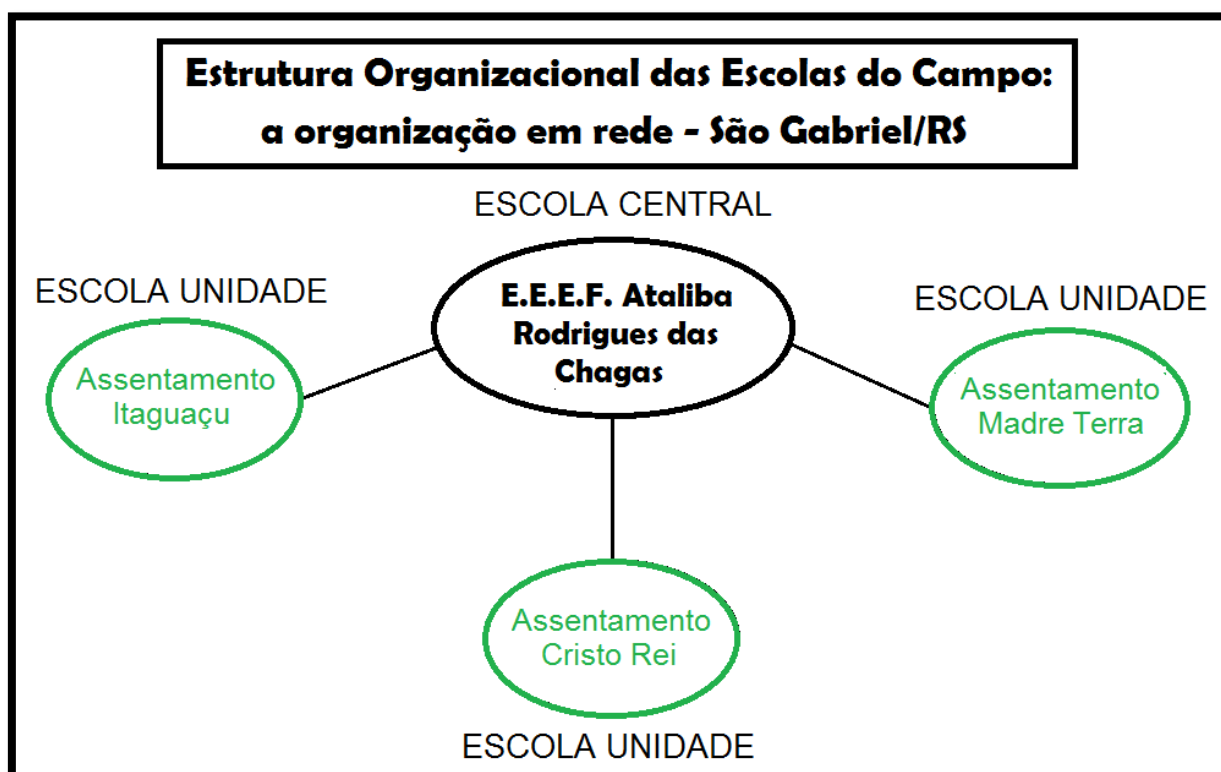


Figura 14 – Estrutura Organizacional das Escolas do Campo (a partir de 2014)
 Fonte: Documento orientador do processo de reestruturação curricular das escolas do Ensino Fundamental do/no Campo do Rio Grande do Sul (2013)
 Org.: FONTOURA, M.S. (2014)

Tal acontecimento tem como objetivo evitar o fechamento de muitas instituições de ensino públicas da área rural, como também diminuir os índices de abandono e evasão escolar por parte do corpo discente que, na grande maioria das vezes, sofre com a falta de escola na localidade em que vive, ou ainda ficam horas na estrada até chegarem à unidade de ensino.

Por fim, vale destacar que a instituição envolvida na pesquisa, recebeu o status de Escola Central, possuindo três escolas-unidades dentro das áreas de assentamento. Esta estratégia do SEDUC evitará que as crianças e adolescentes

inseridos nas localidades de Reforma agrária continuem caminhando uma distância longa até o ponto de embarque do transporte escolar.

Portanto, as escolas-unidades estão inseridas nos seguintes assentamentos: Madre Terra, Cristo Rei e Itaguaçu. Essas são classificadas como uma escola de pequeno porte, que visa a oferecer I Ciclo de formação referente ao ensino fundamental. De acordo com a equipe diretiva da E.E.E.F Ataliba Rodrigues das Chagas, essas unidades realizam atendimentos pedagógicos voltado à alfabetização e letramento e apresentam um número pequeno de estudantes, porém esses possuem idades e níveis educacionais diferentes, e encontram-se agrupados em uma mesma sala de aula, formando uma única turma atendida por apenas um profissional da educação, que além de ensinar também assume a responsabilidade de diretor, secretário, e os demais serviços exigidos em um contexto escolar institucionalizado.

Ainda, sobre o assunto, Arroyo (1999) destaca que, existem certas tensões por parte dos educadores no que concerne à organização curricular configurada por meio de ciclos de formação. Isso ocorre, em grande parte, porque a maioria dos professores está acostumado com o sistema seriado, tanto da condição de ex-alunos, como agora na de professor. Assim, o autor ainda desta que,

Para o sistema seriado fomos formados e ele terminou nos formando e deformando. Trazemos as suas marcas em nossa pele, em nossa cultura profissional. Desconstruir a organização seriada e sua lógica é destruir um pedaço de nós. Os ciclos ameaçam nossa auto-imagem. Toda nova organização do trabalho educativo traz consequências sérias em todos os níveis, sobretudo em nossa auto-imagem profissional. (ARROYO, 1999, p.144).

Deste modo, a proposta de Reestruturação Curricular do Ensino Fundamental das Escolas do Campo da Rede Estadual (2014) a partir dos ciclos de formação apresenta três ciclos, como já foi exposto anteriormente, e cada um deles terá três anos ininterruptos. De acordo com a Secretária de Educação do Rio Grande do Sul, esta proposta tinha como meta a implantação em 600 escolas localizadas no campo, sendo que 46 encontram-se situadas dentro dos assentamentos do MST, como forma de alterar a base do sistema de ensino seriado, tradicionalmente utilizado pelas instituições educacionais.

Nesse sentido, Souza (2007), destaca que essa nova configuração apresenta-se como uma possibilidade de mudanças da estrutura que ainda vigora nas unidades de ensino. Ela ainda afirma que, os profissionais da educação passam a ter “novos compromissos com a ação pedagógica da escola, suas concepções teóricas, seus procedimentos e vivências”, ao implantar um contexto diferenciado de organização curricular.

Entende-se que os ciclos podem promover no contexto escolar a superação da fragmentação pedagógica dos conteúdos e, principalmente, desafia o professor a planejar as aulas para diferentes níveis e estilos de aprendizagem. Desta forma, este profissional, inserido neste novo cenário escolar, será confrontado a conhecer a cultura dos seus educandos, bem como as suas vivências para então constituir projetos pedagógicos, a fim de garantir o desenvolvimento humano e cognitivo dos seus estudantes.

Em relação à E.E.E.F Ataliba Rodrigues (escola central), as principais dificuldades nesse processo de implantação dos ciclos se atribuiu à inexistência de um plano de formação continuada por parte da sua coordenação de educação, pois no início do ano letivo de 2014, foram várias as dúvidas sobre essa nova estrutura curricular, principalmente no que tange às ações da escola central, que possui um número superior de alunos matriculados se comparado ao das escolas-unidades.

Fato que ocasionou a constituição de fases dentro de cada ciclo, pois como a Escola possuía um número elevado de matrículas em cada série, não foi possível agrupá-los em uma única sala, todos aqueles alunos destinados a cada um dos ciclos. Em vista disso, de acordo com a equipe diretiva, os educadores da instituição apresentam dificuldades de esquecer as turmas do sistema seriado, já que ainda não conseguiram extinguir a forma de pensar inerente à organização curricular antiga.

Talvez isso ocorra devido à falta de um plano de formação continuada que realmente desafie os profissionais de ensino a refletirem sobre esse novo sistema, e junto com ele, a necessidade de organização e um planejamento contínuo, tanto das aulas de cada área do conhecimento, como também referente ao processo de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico escolar, que oportuniza questionamentos sobre a escola, as disciplinas e a comunidade escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enuncia-se inicialmente que, este trabalho delinea uma investigação acerca das práticas e dos componentes constituidores da Escola Itinerante, a partir de um recorte temporal que data da sua inauguração e ao seu posterior fechamento, mediante a perda de funcionalidade de suas ações frente à forma de pensar as práticas educacionais no Estado do Rio Grande do Sul, durante o Governo de Ieda Crussius.

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

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

Com efeito, a barraca de aula enquanto um espaço pedagógico organizou-se como um lugar de reflexões acerca da condição das famílias acampadas, cujas falas emergiam da necessidade de tecer outras maneiras de ensinar e aprender para que seus integrantes compreendessem porque estavam naquele lugar marcado pela provisoriade de estruturas frágeis. E, igualmente expostos às oscilações climáticas: excesso de calor, frio e temporadas chuvosas, ao invés de terem casas e terra para plantar. Nas suas exposições durante as aulas os(as) professores(as),

procuravam elucidar os motivos pelos quais as comunidades acampadas moravam em barracas de lona preta e recebiam sacolas de alimento do governo.

Como estas doações não atendiam a demanda alimentar da comunidade, todos dependiam da complementação de renda advinda do trabalho temporário realizado nas fazendas durante as colheitas de frutas e grãos; cujo assunto tornava-se um tema a ser questionado nas barracas de aula e nas andanças junto com os alunos, nos campos e a beira e das margens dos acampamentos, onde também se apreciava e discutia a paisagem.

Assim, as falas dos(as) professores(as) e da comunidade partiam das necessidades imediatas apresentadas na conjuntura da reforma agrária, ou seja, eram produzidas no processo de reflexão sobre os limites e possibilidades que a própria luta apresentava, na instância de cada experiência cotidiana. Nessa acepção é do mundo da vida que brota a leitura e a problematização dos desafios colocados no decurso da luta pela Reforma Agrária, e seus atravessamentos nos conteúdos e na história da comunidade.

O fazer pedagógico da Escola Itinerante caracterizou-se como distinto da grande maioria das unidades de ensino localizadas nas áreas urbanas e rurais, porque a sua configuração material era diferente, por não apresentar uma estrutura edificada, tendo como base paredes de concretos/tijolos. Esta unidade de ensino também não possuía muros para delimitar sua relação ao entorno das ruelas e moradias/barracas; enfim, toda a arquitetura do acampamento se encontrava disposta, por composições muito simples, feitas com uso de estacas de madeiras e lonas de plástico pretas, portas e janelas improvisadas. Por fim, de materiais fáceis de transportar para novos espaços territoriais, nos quais vicejavam grandes extensões de campos improdutivos, ainda sobre tutela de dono, mas que em virtude da função social da terra se apresentavam como um ambiente oportuno para o enfrentamento, em conformidade com as demandas do MST.

Em linhas gerais, a Itinerante foi organizada a partir da movimentação exercida pelos membros do MST que se encontravam acampados, assim, suas unidades não eram construídas para ficar muito tempo em um mesmo lugar. Inclusive suas práticas pedagógicas se fizeram presentes em muitos momentos de resistência contra o latifúndio, repressão política e militar, em barracas de aula instaladas nas praças e jardins em frente ao Palácio Piratini, ou em pequenos

espaços e canteiros ao redor de rodovias, cujo objetivo era constituir visibilidade à luta e dar conta de suas demandas educacionais, no trajeto percorrido, entre os eventos e caminhadas reivindicatórias.

Então, a escola dos acampados funcionou durante doze anos, com uma estrutura de lona preta, extremamente frágil, sem ter recursos expressivos para obtenção de materiais didáticos. E, ainda com educadores que apresentavam necessidades de formação específica nas áreas do conhecimento nas quais atuavam, já que uma grande parte deles eram educadores leigos. No entanto, mesmo com todo o desamparo da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, essa instituição de ensino garantiu o acesso ao mundo da leitura e escrita, a muitas crianças e adolescentes; proporcionado à comunidade uma prática social relevante.

Desta forma, além de construir conhecimentos, os educandos brincavam e refletiam junto às suas famílias sobre os antagonismos e contingências que emergem em uma sociedade capitalista matizada um por intensos processos pobreza, territorializados nas vilas e favelas, situadas nos centros urbanos, e, principalmente naqueles com maior densidade demográfica. Nesse panorama, as crianças eram informadas sobre a situação de desigualdade social, inerente ao meio onde teciam suas existências.

Em vista disso, nas barracas de aulas as crianças e os jovens discutiam as questões voltadas à produção da vida cotidiana, dentre elas a expropriação da terra, já que estavam ali para tencionar um projeto exequível de reforma agrária. Também, consumiam muito pouco, haja vista, que a maioria das famílias alocadas nos acampamentos, não possuía uma renda fixa, ou eram providas com o salário mínimo; logo a participação de cada uma no mercado consumidor limitava-se a efetivação de compras apenas para prover a subsistência. E, nesse processo pedagógico itinerante, Camini (2013) afirma que, as crianças acampadas tornavam-se protagonistas da luta do movimento e por uma educação no/do movimento.

A Escola Itinerante, mesmo após seu reconhecimento, quando passou a condição de escola pública ligada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, não fixou suas ações em um lugar específico, manteve seu percurso nômade, realizando longas viagens e caminhadas junto ao movimento nos seus eventos, lugares onde tornavam públicas suas exigências. Em suma, esta escola

permaneceu e tornou-se um universo de práticas sociais desenhada por necessidades substancialmente empíricas, junto ao desejo vivo de cada acampado constituir uma vida melhor a partir do acesso a terra. Portanto, ela esteve nos locais em que as ações reivindicatórias de seu povo emergia e eram necessárias.

Em consonância com esses aspectos, aprendeu-se com o poeta Carlos Drummond, que: “Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-la, se é triste ver meninos sem escolas, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”. Ao analisar o percurso histórico da Itinerante, entende-se que a educação das crianças nas barracas de aula era constituída no espaço/tempo da vida, ou seja, a partir existência cotidiana e da espontaneidade, no ato de ensinar/fazer.

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

Assim, em São Gabriel, o Poder Público desconsiderou os problemas educacionais gerados após o fechamento da Escola Itinerante, já que a grande maioria dos seus educandos passou a percorrer de ônibus, distâncias de até 80 quilômetros para ter acesso a um ambiente educacional institucionalizado. E, no decurso de 2009, a Secretária da Educação do município, ainda não tinha construído um planejamento de transporte escolar adequado às necessidades dos assentados, filhos de pequenos proprietários e trabalhadores rurais, a fim de conduzi-los com assiduidade e de maneira confortável até suas unidades de ensino.

Sobre esse contexto, ainda se observa intensos reflexos que tornam difícil o pequeno cotidiano desta comunidade (assentados) no processo de produção da vida, pois o acesso ao ambiente escolar, para muitos, demanda longas caminhadas até chegar à parada do ônibus e, em função disso, levantam muito cedo. Mediante esta circunstância, foi possível perceber nas primeiras horas da manhã sinais de

intenso cansaço no rosto dessas crianças e adolescentes; fato que têm prejudicado alguns no processo de aprendizagem e letramento.

Ao analisar as implicações deste problema na vida da comunidade e a responsabilidade do poder local, verifica-se o descaso com a infância e adolescência dos sujeitos inseridos no contexto de luta pela Reforma Agrária no Rio Grande do Sul, como também as limitações das políticas públicas referentes à Educação no/do Campo, pois a Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 que, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento a Educação Básica do Campo.

No entanto, verificou-se nos trabalhos de campo a fragilidade das Diretrizes Operacionais, que apresentam no seu Art. 3º, a seguinte determinação: “a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”, ou ainda, no Art. 4º no Parágrafo único tem-se o seguinte enunciado: “quando se fizer necessária à adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

Todavia, esses aspectos não foram atendidos, no processo de inserção dos educandos oriundos da Escola Itinerante, pois eles passaram a estudar em uma unidade de ensino distante dos assentamentos e, das suas histórias de vida. Sendo assim, para chegar até a Escola Ataliba muitos alunos tinham que caminhar cerca de 6 a 7 quilômetros até o ponto de acesso ao transporte escolar, e, após trafegavam de ônibus por mais uma hora, até finalmente chegarem à escola.

E, além destes fatores que tornam a produção da vida um desafio diário, a grande maioria desses educandos foram matriculados em uma escola cuja estrutura não estava organizada para atender a nova demanda educacional ocasionada pelo surgimento dos acampamentos e assentamentos do MST. Em virtude de que seu currículo tem uma matriz de conteúdos formativos orientado por uma abordagem pedagógica tradicional, e por isso apresenta-se desconectado com a realidade da comunidade escolar; composta em grande medida pelos assentados do MST.

Ainda foi possível perceber nos trabalhos de campo que muitos professores desconheciam o movimento social, do qual seus alunos eram oriundos, ou seja, a forma contextual de existência tecida nos acampamentos encontra-se, por vezes

silenciada na sala de aula, isto quando se observa os limites colocados pelas metodologias de ensino ali utilizadas, onde a memorização de conteúdos faz parte das habilidades a serem constituídas.

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

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

Somente após quase cinco anos, concretiza-se de forma parcial medidas compatíveis com as exigências asseguradas na legislação já mencionada e, que considera o deslocamento realizado a pé pelos estudantes dos assentamentos do MST, impróprio. Porém, a Escola Ataliba junto com suas três Escolas Unidades, ainda possui grandes desafios educacionais, que se pontua a seguir.

O primeiro está relacionado com o cancelamento das atividades escolares em dias chuvosos pelas péssimas condições de acessibilidade nas estradas. E, o segundo, está relacionado com a adequação do Currículo Escolar que, por vezes, ainda encontra-se distante das vivências da sua comunidade, assim os professores acabam priorizando muito as listas de conteúdos, e pouco oportunizam a aproximação destes com as histórias de vida dos estudantes.

Já o terceiro desafio, volta-se para a 19ª CRE que, exigiu a Estruturação Curricular das Escolas do/no Campo por meio de Ciclos de Formação, implantando

nas Escolas-unidades turmas multisseriadas, no entanto, não ofereceu ainda uma formação continuada específica para subsidiar o trabalho desses profissionais de ensino que, na grande maioria das vezes, não pertence ao meio rural, não apresentam conhecimentos substanciais sobre o movimento, e tampouco obtiveram experiências anteriores em classes multisseriadas.

Por fim, ainda vale mencionar que, a inserção dos assentamentos no município de São Gabriel/RS provocou uma desorganização no fazer pedagógico dos professores da E.E.E.F Ataliba Rodrigues das Chagas. Aspectos que foram notados em momentos pontuais, como por exemplo: Configuração curricular multisseriada à seriada e de seriada à ciclada (para atender as novas demandas com o aumento expressivo de educandos); visitas dos professores nos assentamentos e, por último, a presença da pesquisadora com a proposição das Rodas de Conversa, que por vez, ocasionou uma mudança na configuração dos espaços-tempos da escola.

Essas constatações se concretizaram, a partir das metodologias empregadas no desenvolvimento da pesquisa, pois com a técnica instituída por meio da configuração das Rodas de Conversas realizadas com o corpo docente da E.E.E.F Ataliba Rodrigues das Chagas, oportunizou a compreensão de importantes dados sobre a realidade estrutural e pedagógica da escola em estudo, assim por meio dos relatos dos educadores, como também averiguou-se as dificuldades vivenciadas pelos assentados, consequência da falta de infraestrutura das estradas e moradias. Nessa ocasião, constatou-se os anseios que permeiam o cotidiano do trabalho dos docentes da escola, os quais são constantemente desafiados pela realidade tecida no mundo vivenciado pela comunidade escolar. Isto, em virtude da reflexão acerca do desamparo da instituição frente às demandas que movimentam o dia a dia dos educando, mediante a falta de merenda, materiais e instalações adequadas, compatíveis à dignidade humana e , por conseguinte a infância e o adolescer.

Em vista dos debates teóricos realizados na instituição por meio das Rodas de Conversas Tematizadas, ressalta-se que cabe agora à escola manter-se nesse processo de busca de reflexão que vem na contra mão do que está instituído. Nesse sentido, a unidade poderá transforma-se em um lugar para os assentados, pois poderá acontecer a interlocução de saberes entre instituição e comunidade, e não apenas um lugar de encontro.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, Carolina de Cássia Ribeiro de; MARTINEZ, Sílvia Alicia. **Memória em Movimento**: A construção de uma escola do campo. 2004. Disponível em: <http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?url_ver=Z39.882004&ctx_ver=Z39.88-2004&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF&url_ctx_fmt=infofi/fmt:kev:mtx:ctx&rft.object_id=991042728097472&sfx.request_id=17299281&sfx.ctx_obj_item=0>. Acesso em: 3 de julho de 2012.

ALVES, Rubem. **Ensinar, Cantar, Aprender**. Campinas, São Paulo: Papines, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **No meio do caminho**. Disponível em: <www.revista.agulha.nom.br/drumm2.html>. Acesso em: março de 2013.

ANTUNES, Helenise Sangoi; ÁVILA, Cinthia Cardona de; FARIAS, Graziela Franceschet; MARCHI, Thaís Virgínea Borges. **Entre vivências e experiências na Formação Continuada de Professores**: as impressões do Programa Pró-Letramento no Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2120/470>>. Acesso em: 29 de junho de 2014.

ARROYO, Miguel G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>>. Acesso em: 06 de julho de 2014.

ARRUDA, H. M da R. **Cartografia de síntese para análise integradora da paisagem do município de São Gabriel/ RS**: uma proposta de saneamento ambiental. 2011. Dissertação de Mestrado em Geociências. Santa Maria: UFSM, 2011.

BABNINK, C; CAMINI, I. Escola Itinerante. In. CALDART, Roseli Saete (orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. **Escuelas rurales y educación democrática**. La oportunidad de la participación comunitária. Disponível em: <<http://link.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl3?sid=metalib:DOAJ&id=doi:&genre=&isbn=&issn=&date=2011&volume=%2014&issue=%202&spage=&epage=&aualast=Jiménez&aufirst=Antonio%20Bustos&aunit=&title=%20Revista%20Electronic%20Interuniversity%20de%20Forma>>. Acesso em: 3 de julho de 2012.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 4 de janeiro de 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Parecer CNE/CEB Nº 23/2007. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008. Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010. Ministérios da Educação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Parâmetro Curriculares Nacionais.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 9 de março de 2014.

BRASIL. **Resolução CNE-CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BBBD6F4C95-72F9-4280-94F2-3DA59F323F7A%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20%20CNE-%20CEB%20N.%207%20DE%2014%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202010.pdf>. Acesso em: 6 de março de 2014.

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

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e pedagógico da Educação do Campo. In: **Trabalho necessário**. Ano 2, número 2, 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN02%20CALDART,%20R.S..pdf>>. Acesso em: 20 de setembro de 2011.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAMINI, Isabela. **Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola**. São Paulo: Expressão popular, 2009.

_____. Educadores Itinerantes e sua formação. In: MEURER, Ane Carine; DE DAVID, Cesar (Org). **Espaços-tempos de Itinerância: interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

_____ (org). **Registros/Memórias sobre a Escola Itinerante (1996 – 2013)**. Setor de educação do MST. Porto Alegre: Editora Primavera, 2013.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do Mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CERIOLO, Paulo Ricardo. **Somos Sem Terra**. Caderno do Educando. Nº 2. Veranópolis: ITERRA, 2001.

DALMAGRO, Sandra Luciana. A escola no contexto das lutas do MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org). **Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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 (Org). **Espaços-tempos de Itinerância: interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST**. Santa Maria: UFSM, 2006.

DE DEUS, Adélia Meireles; LOPES CUNHA, Djanira do Espírito Santo; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: Uma Metodologia**. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_14.pdf> Acesso em: 23 de março de 2013.

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ATALIBA RODRIGUES DAS CHAGAS. **Projeto Político-Pedagógico**. São Gabriel, 2012.

GULLAR, Ferreira. **Não há vagas**. 1968. Disponível em: <www.poesiaspoemaseversos.com.br/ferreira-gullar-peomas/>. Acesso em: março de 2013.

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

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 (Org). **Espaços-tempos de Itinerância: interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST**. Santa Maria: UFSM, 2006.

FONTOURA, Mirieli da Silva; MEURER, Ane Carine e FONTOURA, Sandra Isabel da S. **Os antagonismos no atual cenário educacional no contexto da reforma agrária com o fechamento das Escolas Itinerantes do MST no RGS (PROEXT-2009)**. 2011. Disponível em <www.fct.unesp.br/encontros/engrup>. Acesso em: 10 de novembro de 2012.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

GADEA, Carlos A. **Violência e Invisibilidade dos sujeitos sociais**. 2007. Disponível em: <http://www.sociologia.ufsc.br/npms/carlos_gadea.pdf>. Acesso em: 3 de fevereiro de 2014.

HARVEY, David. **Espaços de Esperança**. São Paulo: Loyola, 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 (Org). **Espaços-tempos de Itinerância: interlocuções entre Universidade e escola itinerante do MST**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2006.

JORNAL DA CIDADE: Compromisso de bem Informar. **MST protesta em frente ao Ministério público de SG**. ANO XI N° 544: São Gabriel, 11 de abril de 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de Formação: Uma organização do tempo escolar**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Um projeto político-pedagógico para a Escola do campo**. 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq8/11_projeto_politico_cp8.pdf> Acesso em: 5 de fevereiro de 2014.

MEURER, Ane Carine. Projeto Político Pedagógico Escolar: Questões a serem refletidas nas Escolas do Campo. In: MATOS, Kelma & WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores et al. (Org.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2008.

MORIGI, Valter. **Escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MST. Secretaria Nacional. **MST: Lutas e conquistas**. 2010. Disponível <www.mst.org.br>. Acesso em: 30 de novembro de 2011.

NEAD. **Projeto de Cooperação Técnica Apoio às políticas e à participação social no desenvolvimento rural sustentável**. PCT IICA/MDA/NEAD. 2010.

PERES, Pâmela Corrêa; WIZNIEWSKY, Carmem Rejane Flores. **Desafios na Formação de Sujeitos do Campo: O Caso da Escola Fernandino Fernandes, Santa Maria**. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/ppggeo/files/ebook01/Art.3.pdf>>. Acesso em: 17 de junho de 2012.

PEREIRA, Antonio. **A Pedra**. Disponível em: <<http://www.aponarte.com.br/2007/08/pedra.html>>. Acesso em: 20 de novembro de 2013.

PIERI, Neucélia Meneghetti. **As Crianças da Escola Itinerante e suas Construções Simbólicas**. In Caderno da Escola Itinerante – MST. Pesquisas Sobre A Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL. **História**. Disponível em: <<http://www.saogabriel.rs.gov.br/2013/conheca/historia.html>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARGARIDA DO SUL. **A Cidade**. Disponível em: <<http://www.santamargaridadosul.com/new/?lk=cidade>>. Acesso em: 20 de janeiro de 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?. In: **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: março de 2013.

_____. O MST e a busca pela efetividade da Constituição Federal por meio da desobediência civil. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, VIII, n. 20, fev 2005. Disponível: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=818>. Acesso em: março de 2013.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Na esteira dos movimentos sociais: O projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. 2ª Ed. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

SANTOS, Anderson Luiz Machados dos. **O emergir de um novo território camponês: conquistas e transformações nos domínios do latifúndio – O caso de São Gabriel/RS**. 2012. Dissertação de Mestrado em Geografia e Geociências. Santa Maria: UFSM, 2012.

SODERO, Fernando Pereira. **Direito agrário e reforma agrária**. São Paulo: Legislação Brasileira Ltda, 1968.

SOUZA, Cleyde Nunes Leite. **Ciclos de formação e desenvolvimento humano: quais são os elementos da prática educativa de boa qualidade?**. 2007. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_ciclos_de_formacao_e%20desenvolv.pdf>. Acesso em: 06 de julho de 2014.

SOUZA, João Francisco de. Educação popular e Movimentos Sociais no Brasil. In: CANÁRIO, Rui (org). **Educação Popular e Movimentos Sociais**. Simpósio Luso-Brasileiro: Ciências da Educação, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELOS, Maria Drosila. **Pierre Bourdieu: a herança sociológica**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>>. Acesso em: julho de 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos Souza. O Projeto Político-pedagógico: Um guia para a formação Humana. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2012.

WEIDE, Darlan Faccin. A Escola Itinerante em Acampamentos da Reforma Agrária no RS. In: **Caderno da Escola Itinerante – MST**. Pesquisas Sobre a Escola Itinerante: Refletindo o Movimento da Escola. 2009.

WIZNIEWKY, Carmen Rejane Flores. A Contribuição da Geografia na Construção da Educação do Campo. In: MATOS, Kelma & WIZNIEWKY, Carmen Rejane Flores et al. (Org.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ANEXOS

Anexo 1 – Entrevista com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas



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

Entrevista com os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas:

- 1- Qual é a sua formação inicial? Possui Pós-graduação (qual)?
- 2- Gostaria de continuar sua formação acadêmica (qual)? (Graduação e/ou Pós-graduação)
- 3- Gostaria de participar de novos cursos de formação (quais)? (exceto da questão anterior)
- 4- Que disciplina você ministra? Além da original, em quais outras disciplinas você já lecionou?
- 5- Quantos anos você possui de magistério? E, quanto tempo está nesta escola?
- 6- Em quantas escolas você já lecionou? Cite-as.
- 7- Já trabalhou na equipe diretiva de alguma escola?
- 8- Você é natural de qual município/estado? Quanto tempo você reside em São Gabriel/RS?
- 9- Na sua concepção o que significa uma “escola do campo”:
- 10- A partir da sua disciplina, como você pode contribuir para transformar a sua escola em uma “escola no e do campo”?
- 11- Você conhece as políticas públicas para as Escolas do Campo?
- 12- Antes de compor o quadro de professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental você já tinha lecionado em unidades de ensino localizadas na área rural?
- 13- Você reside no campo ou na cidade? Qual distrito/localidade ou bairro?
- 14- De forma subjetiva declare o que você sentiu, em um primeiro momento, quando foi encaminhado para lecionar nesta escola, que se localiza em áreas de reforma agrária:
- 15- Você conhece a proposta pedagógica da Escola Itinerante:
- 16- Já realizou visitas nos acampamentos e assentamentos do MST para compreender a realidade de vida dos seus estudantes?
- 17- Aponte as principais dificuldades existentes no cotidiano da sala de aula nesta escola:

Anexo 2 – Entrevista com os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA E GEOCIÊNCIAS GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO

Entrevista com os alunos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas:

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Quantos anos você têm?
- 3) Você está em qual série?
- 4) Você mora em assentamento?
() Não () Sim
- 5) Escreva o nome do assentamento que você está morando:
- 6) Quantos anos a sua família está assentada no município de São Gabriel/RS.
() 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos
- 7) Em qual município você nasceu?
- 8) Quantos municípios você já morou (marque com um x):
() 1 município () 2 municípios () 3 municípios () 4 municípios () 5 municípios () mais de cinco
- 9) Cite os alimentos que a sua família planta no assentamento?
- 10) Você já morou em um acampamento do MST?
() Sim () Não
- 11) Quanto tempo?
() 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos () 5 anos () 6 anos () 7 anos () mais de 7 anos.
- 12) Você estudou na Escola Itinerante?
() Não () Sim
- 13) Você sente saudades da Escola Itinerante e do acampamento?
() Não () Sim
- 14) Como era a Escola Itinerante?
- 15) Você gosta da Escola Ataliba Rodrigues das Chagas?
() Não () Sim
- 16) Cite o que você mais gosta na Escola Ataliba Rodrigues das Chagas?
- 17) Cite o que você não gosta na Escola Ataliba Rodrigues das Chagas?
- 18) Você acha que a Escola Ataliba Rodrigues das Chagas é comprometida com a luta do MST? Por quê?
- 19) Fazendo uma comparação entre a Escola Itinerante e a Escola Ataliba, qual das duas é mais comprometida com a luta do MST?
- 20) O que significou para você e para a sua família o fechamento da Escola Itinerante?

Anexo 3 – Termo de Declaração (recebimento diverso nº: 00883.00066/2014)



CÓPIA

**Ministério Público do Rio Grande do Sul
PROMOTORIA DE JUSTIÇA ESPECIALIZADA DE SÃO GABRIEL**

**TERMO DE DECLARAÇÃO
RECEBIMENTO DIVERSO nº: 00883.00066/2014**

Aos 19 de março de 2014, às 12h30min, na PROMOTORIA DE JUSTIÇA-ESPECIALIZADA DE SÃO GABRIEL desta Comarca, presente o Promotor de Justiça abaixo firmado, compareceu a pessoa a seguir qualificada, a qual declarou:

Nome: ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ATALIBA RODRIGUES DAS CHAGAS – Mara Jocely Lucas de Barros e Karyn Horst Figueira, Diretora e Vice-Diretora, respectivamente

Endereço: Cerro do Batovi, Zona Rural de São Gabriel

Assunto: Merenda Escolar

Referem que, após a intervenção do Ministério Público, houve o reajuste do valor repassado à Escola, ou seja, terminaram o ano recebendo R\$ 1.056,00 e, para o mês de março está previsto o repasse de aproximadamente R\$ 1.400,00.

Contudo, considerando que a Escola passou de 180 para 270 alunos neste ano letivo, aproximadamente, esse valor é insuficiente, fazendo com que as presentes necessitem pedir auxílio às outras escolas estaduais. Esse número de alunos está evoluindo com o passar dos dias, pois os alunos que antes estavam matriculados na rede municipal estão migrando, pois os novos módulos são mais próximos às residências.



Ministério Público do Rio Grande do Sul
PROMOTORIA DE JUSTIÇA ESPECIALIZADA DE SÃO GABRIEL

A merenda consiste no café da manhã, almoço e lanche da tarde. O Almoço é servido para todos os alunos, sejam da manhã, sejam do turno da tarde.

Recebem da 19ª CRE um cardápio a cumprir, mas não há condições financeiras para tanto. Não há como fornecer frutas, nem verduras, sendo que o leite e a carne são racionados. A carne consiste em salsicha e carne moída. Não recordam a última oportunidade em que conseguiram comprar frango, pois não "rende" como a carne moída.

Referiram que, desde de 2012, aproximadamente, a situação vem sendo contornada pela Direção, através de pedidos para outras escolas, mas a 19ª CRE não solucionou o problema. Ponderam que não será mais possível pedir nas outras escolas, razão pela qual, caso não atendida a demanda, suficientemente, será necessário suspender as aulas.

Foram adotadas as seguintes providências:

Pelo Promotor de Justiça foi dito que, a partir do ofício encaminhado pela Escola, foram solicitadas providências à 19ª CRE. Contudo, ao que parece, a solução encontrada não atendeu integralmente a demanda, pois os valores permanecem insuficientes. Isso porque, em um cálculo rápido, chega-se ao valor aproximada de R\$ 5 (cinco reais) mensais, ou seja, dividindo-se esse valor em 22 dias letivos mensais, chegaremos ao valor diário de 0,23 (vinte e três centavos).

Diante desse quadro, será requisitada à Secretaria Estadual da Educação, por intermédio da 19ª CRE, o