

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Geociências
Licenciatura em Geografia

Giovanna de Carmen Puebla

Educação territorializada -
o sujeito estudante do campo

Porto Alegre
2022

Giovanna de Carmen Puebla

Educação territorializada -
o sujeito estudante do campo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Luísa Zeferino Pires

Coorientador: Prof. Me. Christiano Corrêa Teixeira

Porto Alegre

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

Giovanna de Carmen Puebla

Educação territorializada -
o sujeito estudante do campo

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em
geografia do Instituto de Geociências da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Luísa
Zeferino Pires

Coorientador: Prof. Me. Christiano Teixeira
Corrêa

Aprovada em: Porto Alegre, 16 de maio de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Cláudia Luísa Zeferino Pires
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Me. Christiano Corrêa Teixeira
Rede privada – Porto Alegre – RS

Prof.^a Dra. Renata Ferreira da Silveira
Prefeitura Municipal de Canoas – RS

Prof. Dr. Nelson Rego
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

CIP - Catalogação na Publicação

Puebla, Giovanna de Carmen
Educação territorializada - o sujeito estudante do
campo / Giovanna de Carmen Puebla. -- 2022.
45 f.
Orientadora: Cláudia Luísa Zeferino Pires.

Coorientador: Christiano Corrêa Teixeira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Geociências, Licenciatura em Geografia, Porto
Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de geografia. 2. Educação do campo. 3.
Escola rural. 4. Cartografia social. I. Zeferino
Pires, Cláudia Luísa, orient. II. Corrêa Teixeira,
Christiano, coorient. III. Título.

Dedico este trabalho a cada um e cada uma
que lutou e luta pela existência de uma
educação *no, para e do* campo.
A cada um e cada uma que ousou
questionar o modelo vigente para construir
um mundo novo, que levamos em nossos
corações.

AGRADECIMENTOS

Esta parte é sempre difícil, pois creio que não há quem não tenha receio de esquecer alguém que merece estar aqui... Sendo assim, em primeiro lugar, quero agradecer ao pedaço de Terra que me acolheu, para que houvesse uma pergunta de pesquisa. E todas as pessoas que nele habitam – o território de luta que permite o cultivo da vida por mãos responsáveis e afetuosas.

Agradeço, também, às mestras e aos mestres (com carinho!), por cada aprendizado geográfico e de vida, que separados didaticamente, somados em sinergia, constituíram a Geografia da aspirante a educadora que humildemente apresenta este trabalho de conclusão. Um agradecimento mais caloroso à Cláudia Pires, por sua paciência sem fim para ouvir minhas dúvidas e devaneios, pela parceria para realizar um trabalho junto à dinâmica das e dos de baixo; sinceramente, não haveria outra pessoa que pudesse ocupar esse lugar. E também ao Christiano Teixeira, cuja breve passagem como professor substituto na UFRGS possibilitou que nossos caminhos se cruzassem e por sua disposição de partilhar seus conhecimentos na área de estudos escolhida.

Não poderia deixar de fora deste rol estimadas/os colegas de curso, Kalinka, Michael, Denise, Giulia, Elizandra, Valdoir, Décio, Andreлина, Izábia, Ana Cláudia, Gisela – afetos que a vida acadêmica trouxe nos mais variados contextos. Tamo junto fazendo geografias!

Deixo a família por último nestas linhas, mas a ordem não remete à importância. Manuel e Jovita, que me trouxeram ao mundo e aceitaram/incentivaram minha curiosidade durante... uma vida! Regina, que chegou depois no tempo e espaço e se somou à equipe de torcida pelo meu sucesso! E à família por mim escolhida, todas e todos os amigos que apoiaram e compreenderam minhas ausências, acolheram com carinho nos momentos mais difíceis, desde São José dos Campos até Isla Negra, passando aqui pelo sul – Carolina, Nathalia, Diego, Carine, Tainara, Bárbara, Eliete, Renata, Karo, Bus, Gabriela, Cecília, Mairim, Mário, Flávia, Cristiano, Talita, Raquel, Dani, Kátia, Leticia, Ricardo. Meu núcleo familiar em formação: Greisson, todos os doze gatos e a cachorra. Vocês todes fazem parte de mim e de mais esse passo. Chaltumay.

O campo é
um **espaço de vida digno** e é legítima a luta dos
camponeses por
um **projeto educativo próprio para seus sujeitos**.
(Projeto Político Pedagógico da EEEM Nova Sociedade)

RESUMO

O presente trabalho manifesta a singela pesquisa-ação realizada na Escola Estadual do Ensino Médio Nova Sociedade, uma escola rural do município de Nova Santa Rita – RS, situada no assentamento Itapuí, da Reforma Agrária. A intenção é apresentar parcialmente a identidade do(s) sujeito(s) estudantes do campo, a partir da coleta de dados qualitativos em uma entrevista semiestruturada, com enfoque, neste momento, em seus entendimentos acerca dos conceitos geográficos de espaço geográfico e lugar, bem como de sua relação com o território onde está a escola, fruto de luta socioterritorial. Sendo importantes atores do processo educativo, foram entrevistadas uma vice-diretora, o educador da área de geografia, a merendeira e quatro estudantes do ensino médio. O número bastante reduzido da amostra se deve ao curto período de tempo disponível para a realização do trabalho, porém é suficiente para abrir as portas ao estudo do tema. Após as entrevistas, foi apresentada a proposta de síntese que consiste em realizar um trabalho de cartografia social da escola e arredores. As conclusões relacionam a percepção da realidade em que estão inseridas/os e seus anseios futuros, de mudança ou não.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Educação do Campo. Escola rural. Cartografia social.

ABSTRACT

The present work manifests the simple action-research carried out at Escola Estadual do Ensino Médio Nova Sociedade, a rural school in the city of Nova Santa Rita – RS, located in the Itapuí settlement, under the Agrarian Reform. The intention is to present part of the identity of the subject(s) students from rural areas, by collecting qualitative data in a semi-structured interview, focusing, at this moment, on their understanding of the geographical concepts of geographical space and place, as well as their relationship with the territory where the school is located, resultant of a socio-territorial struggle. As important actors in educational process, a deputy director, the geography educator, the lunch lady and four high school students were interviewed. The very small number of the sample is due to the short period of time available for carrying out the work, but it is enough to open the doors to the study of the subject. After the interviews, a synthesis proposal was presented, which consists of carrying out a work of social cartography of the school and surroundings. The conclusions relate the perception of the reality in which they are inserted and their future desires, for change or not.

Keywords: Geography teaching. Rural education. Rural school. Social cartography.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A MOTIVAÇÃO PARA VIAJAR	12
2 DESENVOLVIMENTO: AS CONDIÇÕES DE VIAGEM	15
2.1 O “TEMPO” EM NOSSO ESPAÇO	15
2.1.1 Breve histórico sobre Educação do Campo	16
2.1.2 Breve histórico sobre a E.E.E.M. Nova Sociedade	19
3 A BÚSSOLA, O ASTROLÁBIO E O TEODOLITO	26
3.1 ESCRITOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E GEOGRAFIA	26
3.2 DESENHANDO O MAPA: A CARTOGRAFIA SOCIAL	23
4 TODES A BORDO: ORIENTAÇÕES SOBRE A VIAGEM	32
4.1 TRIPULAÇÃO E VIAJANTES	32
4.2 A VIAGEM: PESQUISA APLICADA E PROPOSTA SÍNTESE	33
5 CONCLUSÃO: CHEGAMOS EM ALGUM LUGAR?	35
REFERÊNCIAS	41
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	43
ANEXO B – QUESTIONÁRIOS	45

1 INTRODUÇÃO: A MOTIVAÇÃO PARA VIAJAR

“O esforço feito no momento da constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo”
(Dicionário da Educação do Campo, verbete Educação do Campo)

O trabalho a seguir tem como propósito pensar um pouco a respeito dos sujeitos envolvidos na Educação do Campo no Brasil, mais precisamente sobre o público-alvo: as e os estudantes. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e fatos históricos nos apontam para o processo de *êxodo rural* no país entre os anos 1970 e 1980, rearranjo populacional que acarreta uma série de consequências sociais, econômicas e políticas para o espaço geográfico.

Sendo assim, a partir da realidade próxima e palpável desta pesquisadora, à luz da experiência da orientadora e do coorientador, surge o pertinente problema de pesquisa, o qual refere ao sujeito estudante do campo. Para os fins da pesquisa, adentramos um espaço que tem importância histórico-geográfica de luta territorial. Trata-se da Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade, situada em um assentamento da reforma agrária no município de Nova Santa Rita (Figuras 1 e 2), região metropolitana de Porto Alegre-RS. Portanto, concebe-se que é apropriado investigar a respeito da relação da Educação do Campo com o Ensino de Geografia, a fim de compreender quem é o sujeito estudante da Educação do Campo, bem como sua relação com o lugar e o espaço geográfico do entorno e o pertencimento com o território.

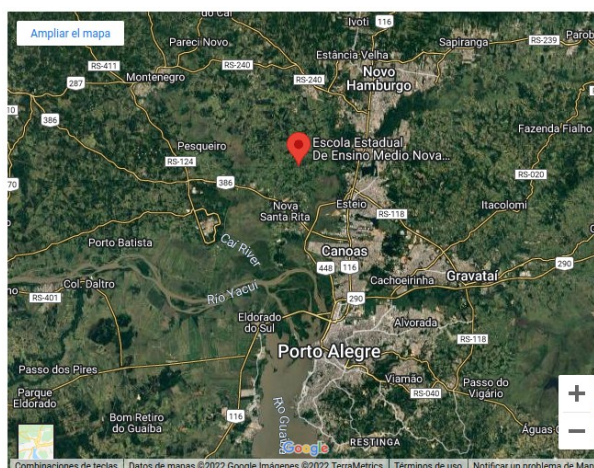


Figura 1: Localização da E.E.E.M. Nova Sociedade em imagem de satélite.
Fonte: Google Maps

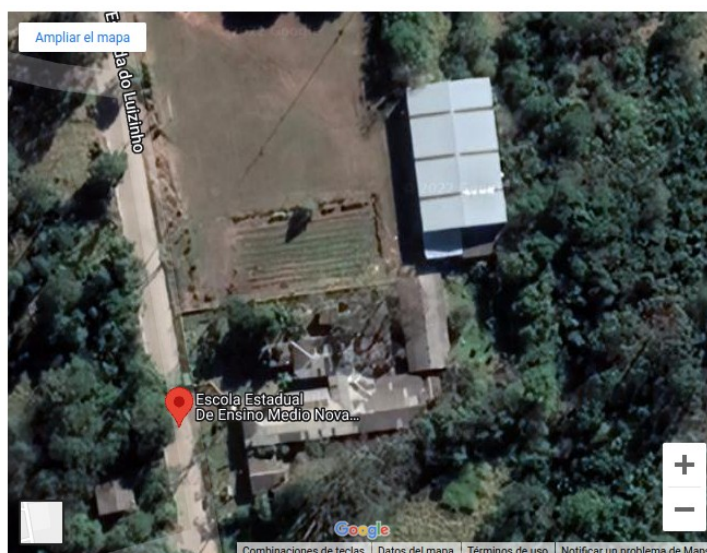


Figura 2: E.E.E.M. Nova Sociedade, aproximação da imagem de satélite.
 Fonte: Google Maps

Caldart (1998, 2001, 2009 e 2012), Arroyo (2012 *in* Caldart), Camacho (2019), Teixeira (2016) são pesquisadores/as que vêm desenvolvendo estudos sobre o fenômeno pedagógico que se passa no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), elencando desafios, políticas, estratégias, evidenciando percursos, analisando materiais e tecendo propostas para uma Educação do Campo adequada, que atenda às demandas das famílias camponesas, sem meramente transportar o modelo aplicado nas escolas urbanas.

A fim de entrecruzar escritos acerca da educação para autonomia com os olhares geográficos, os autores consultados foram Castoriadis (1981, 1982 e 1991), Freire (1980, 2000 e 2016) e Santos (1988, 1996 e 2008), que debruçaram seus empenhos em análises e pesquisas sobre sujeitos marginalizados por uma hegemonia de poucos. Existe, portanto, uma intersecção nos escritos dos três estudiosos: o primeiro, sociólogo, psicanalista e filósofo; o segundo, um educador de renome internacional e advogado; e o terceiro, geógrafo, jornalista, advogado e educador.

Este trabalho adota a pesquisa-ação como metodologia, utilizando da entrevista semiestruturada para coleta dos dados. O universo da amostra está composto por uma vice-diretora da escola, um educador da área de geografia, uma merendeira e cinco estudantes do ensino médio, totalizando oito pontos de vista colaborativos. Tais dados passam pela análise da pesquisadora, de modo que a interpretação é feita pela convergência com o referencial teórico adotado, sendo apresentados em forma de texto. Após os momentos de entrevista, que ocorrem de forma individual, o grupo amostra é reunido para tomar conhecimento da proposta de síntese do

trabalho, em que a pesquisadora orienta sobre o procedimento e sugere a realização de um produto de cartografia social.

O texto do trabalho, portanto, está composto dos seguintes capítulos: primeiro, após esta introdução, breve histórico sobre a Educação do Campo; breve histórico sobre a escola; depois, um giro pelos escritos dos teóricos da educação, da autonomia e da geografia; a relevância da cartografia social e como se relaciona com o problema da pesquisa; após, a descrição detalhada da metodologia, seguida da apresentação dos resultados. Por último, as considerações finais.

2 DESENVOLVIMENTO: AS CONDIÇÕES DE VIAGEM

2.1 O “TEMPO” EM NOSSO ESPAÇO

Nos tempos atuais, de inúmeras incertezas na realidade social globalizada, uma certeza continua se fazendo presente: a do valor inestimável da educação. Não aquela educação mecânica, imposta como requisito para benefícios governamentais, mas a educação como ferramenta para libertação, autonomia, compreensão do que nos cerca e atinge. Uma educação libertadora é tão importante que constantemente é alvo de ataques e boicotes por parte dos poderes públicos, associados a grandes empresários, já que a autonomia que pode gerar na população é preocupante para a manutenção do sistema que aliena.

O cenário educacional se mostra ainda mais aviltante quando se pensa na “ponta”, ou seja, nas populações periféricas e diversas. Isso porque ainda se mantém a ideia de que o investimento público para educação é um *gasto*, considerando que a maior parte de usuários é das classes baixas e não interessa aos de cima instrumentalizar o pobre com a visão crítica para compreender e agir em seu favor.

Mesmo assim, em meio a tantos ataques e evasões históricas por processos socioespaciais, um dos grupos “da ponta” vem trabalhando em nome de uma educação que o contemple, e este grupo precisamente é o que chamou a atenção para a presente pesquisa. Trata-se das comunidades e educadores/as do campo.

Em um resumo grosseiro e incompleto, a história oficial do Brasil começa após a colonização europeia, porém as geografias e histórias originárias têm sido cada vez mais evidenciadas na busca da valorização da maioria do povo brasileiro. Isso porque o nosso povo tem valor, merece reconhecimento, merece ter seus direitos garantidos. Quando começou-se a fatiar o território para exploração por parte das Coroas do Velho Mundo, a intenção não era a de assentar famílias para povoar o Novo Mundo, mas sim, de explorar à exaustão as riquezas aqui presentes. E assim foram as práticas e pensamentos até a emancipação do Brasil como país, quando por questões estratégicas a família real portuguesa já estava radicada aqui. Entretanto, as terras antes exploradas e que, agora precisavam servir para o sustento, foram concedidas a pessoas da nobreza, com escravizados que trabalhassem nelas. Os estancieiros de fato não eram as pessoas que *faziam com as próprias mãos*, mas mandavam... por inúmeros motivos, com o passar das

décadas, as áreas rurais foram ficando esvaziadas e já não produziam mais o que sua capacidade permitia, ao mesmo tempo em que milhares de pessoas se encontravam sem terra e com vontade e disposição para trabalhar, esperando um avanço na aplicação da política da reforma agrária, prevista em lei.

O município de Nova Santa Rita foi oficialmente declarado como tal, deixando de ser um distrito de Canoas (tendo sido, também, distrito de São Sebastião do Caí) pela Lei Estadual n.º 9.585, de 20 de março de 1992. Nessa data, já contava com ocupações e assentamentos reivindicando a Reforma Agrária.

Histórico Nova Santa Rita e Assentamento Itapuí

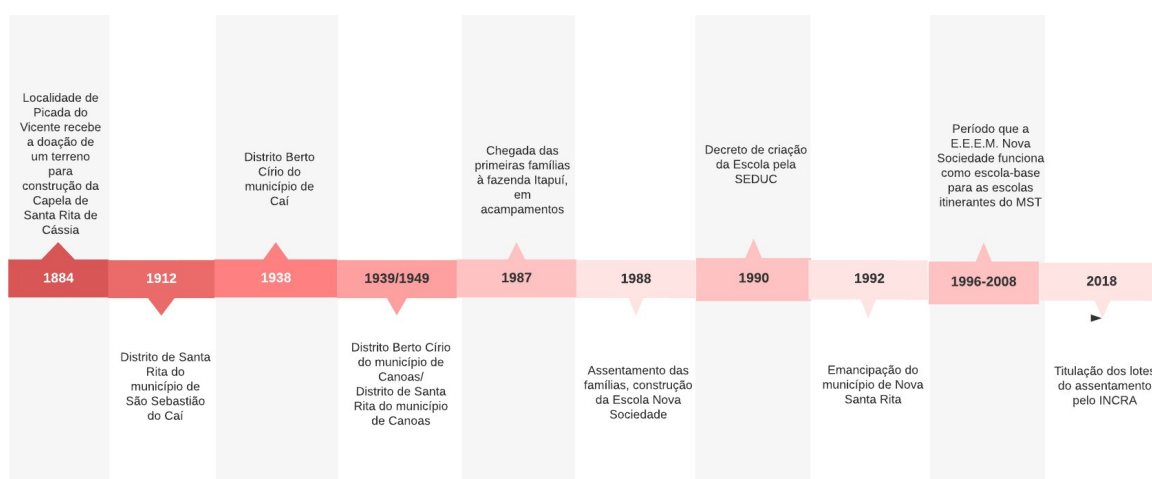


Figura 3: linha do tempo da formação de Nova Santa Rita e da ocupação pelo Movimento

Fonte: elaboração própria, dados do IBGE Cidades e partilhas com assentadas/os

Os apontamentos acima não têm a pretensão de aprofundar o assunto na história do Brasil, do município ou do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que são riquíssimas e muito detalhadas. Servem apenas para situar nosso ponto de partida:

2.1.1 Breve histórico sobre Educação do Campo

O breve histórico a seguir, para não dizer brevíssimo, toma por base o relatório do Conselho Nacional de Educação, aprovado no ano de 2001; alguns escritos de Caldart (2009 e 2012), Soares (2015) e Teixeira (2016).

De acordo com o relatório do Conselho Nacional de Educação, em todos os documentos constitucionais do país existe alguma menção a respeito da educação, ainda que as determinações políticas fossem injustas ou insatisfatórias. Até um passado recente, eram recorrentes as críticas à *forma* de como seria desenvolvida a educação nas zonas rurais, pois

“havia setores que temiam as implicações do modelo urbano de formação oferecido aos professores que atuavam nas escolas rurais. Esses profissionais, segundo educadores e governantes, desenvolviam um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo. (...) desconhecia a importância das condições de vida e de trabalho para a permanência das famílias no campo.” (CNE Relatório sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001)

Este trecho faz uma conexão importante com a luta do campesinato organizado pela educação, pois demonstra que as duas pontas são dinâmicas: tanto a educação quanto a vida no campo e é irresponsável tentar transpor um modelo de um lugar a outro, pois não seria possível contemplar todas as necessidades e explorar todas as possibilidades.

Isto porque, antes de se construir a ideia de uma *Educação do Campo*, usava-se o termo genérico de Educação Rural. Conforme Teixeira,

“Compreende-se como educação rural, todas as iniciativas desde as escolas técnicas rurais até centros de treinamento comunitários. A educação praticada nas áreas rurais do Brasil consistia em um modelo fechado e fomentado por agências estadunidenses em parceria com o MEC. Estas iniciativas visavam a integração das populações camponesas ao modo de produção capitalista – A Revolução Verde – que chegava ao campo brasileiro na década de 1970.” (grifos meus) (Teixeira, 2016)

Ou seja, um modelo feito para atender às necessidades do capital e não aos anseios das famílias camponesas.

A prática expressa no verbete “Educação Rural” no Dicionário de Educação do Campo, significa dizer que

“os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra.” (Caldart *et al.* 2012)

Sendo assim, fica nítida a urgência da reformulação do quesito *educação* dentro das políticas públicas, no que se refere à população do campo. Nas palavras de Soares (2015): “Na tentativa de pensar a sociedade sob uma ótica dos trabalhadores surge a Educação do Campo, movimento que questiona a forma como vem se dando a educação rural, que apenas prepara para o mercado.”

A Constituição Federal de 1988 é a que apresenta a educação como direito público subjetivo, independente de as e os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Ainda que não expressamente descrito, seu texto dá abertura à Lei de Diretrizes e Bases para tratar a *educação rural no âmbito do direito à igualdade e o respeito às diferenças*, sem a necessidade de adaptar a educação própria para a urbe nas zonas rurais. Aliás, a ideia de *adaptação* ou *ajuste* da educação para as zonas rurais é impregnada do estereótipo de idealização da cidade, (quase que) escancarando a dicotomia campo-atrasado x cidade-evoluída, pois a maioria dos textos constitucionais conferem um tratamento periférico da educação escolar do campo.

Caldart aduz que

“uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes” (Caldart, 2009)

reforçando que a educação mínima, transmitida de forma bancária aos grupos periféricos não serve ao campesinato, que luta por uma educação de qualidade, adequada à sua realidade. Por exemplo, o relatório do CNE exemplifica alguns estados que instituem o calendário escolar em consonância com o calendário agrícola, para que as e os educandos possam acompanhar os processos em suas famílias e/ou comunidades.

Assim, a Educação do Campo como projeto ideológico para a proposta educativa busca a superação do entendimento do campo como inerte, bem como de suas populações como meras receptoras de um conteúdo descolado de sua realidade. Uma antítese da proposta de Educação rural, que propõe-se a depositar conteúdo mínimo para reproduzir as relações de trabalho exploradoras. Sendo concebida no seio dos movimentos sociais camponeses, convida à valorização das escolhas de vida, da cultura camponesa, preconiza a pedagogia da alternância¹, salienta o trabalho como prática educativa por meio de projetos e oficinas na própria escola. Por todos os aspectos que as diferenciam, a Educação do Campo, juntamente com os movimentos sociais, procura educar também para avançar na luta por direitos fundamentais.

¹ Refere-se à descontinuidade do período letivo para realização de atividades agrícolas, com posterior retomada dos estudos. Comumente mencionada como “tempo-escola” e “tempo-comunidade”.



Figura 4: Arte feita por educandos num dos muros da E.E.E.M. Nova Sociedade
Fonte: acervo da autora

2.1.2 Breve histórico sobre a E.E.E.M. Nova Sociedade

Com o preâmbulo do contexto da Educação do Campo, podemos dimensionar de maneira mais adequada o surgimento da Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade. A escola começou a funcionar no ano de 1988, quando do assentamento das famílias sem-terra numa fazenda improdutiva do município de Canoas/RS, região que anos depois viria a se emancipar como Nova Santa Rita, com a finalidade de atender às crianças e jovens. Contudo, seu decreto de criação data de 13 de novembro de 1990, ano em que foi reconhecida como Escola pelo estado do Rio Grande do Sul. Em seu processo, entre os anos de 1996 e 2008, cumpriu a função de *escola-base* das escolas itinerantes (escolas que atendiam as crianças que estavam nos acampamentos em todo o estado do Rio Grande do Sul), dando respaldo legal e concentrando os recursos burocráticos para o funcionamento das mesmas. Deixou de ser escola-base quando o estado do RS decretou o fim das escolas itinerantes.



Figura 5: Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade
Fonte: acervo da autora

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico, constitui-se

“como uma escola do campo, situada em um dos assentamentos de Reforma Agrária do MST. Esta tem por objetivo atender e garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que residem no assentamento e no entorno.” (PPP Escola Nova Sociedade, 2017)

A escola funciona nos três turnos, atendendo toda a educação básica e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino médio. Ao ser fundada, atendia apenas as séries iniciais do ensino fundamental, aumentando uma série a cada ano posterior. Entre 2007 e 2011 acolheu em suas dependências o ensino médio da Escola Estadual de Educação Básica Santa Rita, que não dispunha de espaço físico que comportasse as turmas do ensino médio à época (porém a documentação correspondia à E.E.E.B. Santa Rita). Até o ano de 2013, contava apenas com EJA para o ensino fundamental, passando, após, a ter apenas a EJA para o ensino médio.

Sua estrutura está composta por um prédio médio de alvenaria em formato de “L”, íntegro. Conta com seis salas de aula (algumas estão representadas nas figuras 6 e 7), um laboratório de ciências naturais (figura 8), uma biblioteca (figuras 9 e 10), um laboratório de informática, sanitários para educandos (2 femininos em funcionamento e 2 masculinos, que estão interditados há cinco anos, por isso, foram improvisados dois banheiros químicos na parte externa da escola) e um para educadores. Conta também com uma minúscula cozinha (figura 11), uma pequena despensa (figura 12), um saguão (figura 13), uma sala pequena para educadores (figura 14), um depósito improvisado para materiais (figura 15), diretoria e secretaria. Espaço externo amplo (figuras 16, 17 e 18), quadra de esporte, campo de futebol e

pracinha (figura 19). Dispõe de lixeiras de recicláveis nas salas de aula, no saguão e no pátio, diversas manifestações artísticas das turmas nas paredes externas (figuras 20, 21 e 22) e é notável o zelo por parte de todas e todos quanto ao espaço escolar. Atualmente conta com dezoito educadores/as, nove funcionários/as e 328 educandos/as. Todas as figuras mencionadas neste parágrafo são do acervo da autora.

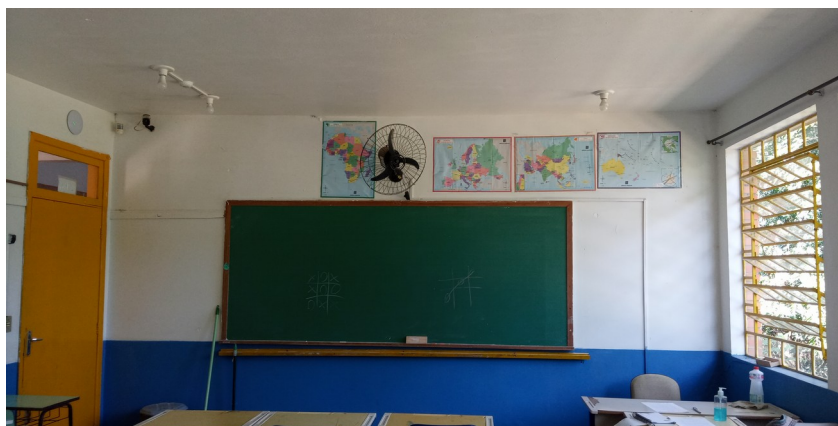


Figura 6: sala temática de geografia



Figura 7: sala temática de história



Figura 8: laboratório de ciências naturais



Figuras 9 e 10: biblioteca (esq. e acima)

Figura 11: porta da cozinha (dir.)

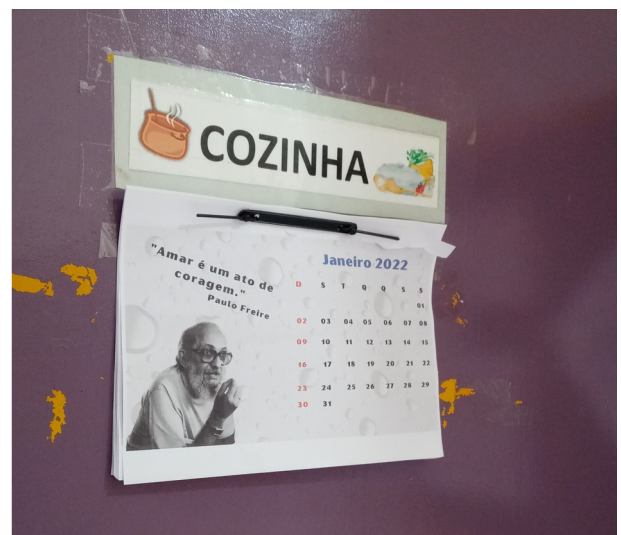




Figura 12: porta da despensa



Figura 13: saguão



Figura 14: porta da sala dos educadores (esq.)



Figura 15: depósito de materiais



Figura 16: área externa – frente (esq.)

Figura 17: área externa – fundos (dir.)



Figura 18: área externa – mural de entrada (esq.)



Figura 19: pracinha

O Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como regimento da escola, passam por reformulações periódicas, que envolvem a participação da direção coletiva², do círculo de pais e mestres, da coordenação democrática³ e da comunidade escolar interessada.

Ao encontro do que tanto se dedicou Paulo Freire, Caldart (2001) aponta que “isto nos faz, afinal, pensar em questões e reflexões de outra ordem para compreender e fazer educação desde preocupações humanizadoras, e desde processos coletivos de transformação social.” E é isto que a Escola Nova Sociedade vem tentando realizar desde sua fundação: a valorização das raízes e da memória, para formação de cidadãos e cidadãs humanos e conscientes.



Figuras 20, 21 e 22: arte nos muros da escola, feitas por estudantes



² A chamada “direção coletiva” da escola funciona com quatro educadoras (uma diretora e três vice-diretoras) que têm igual poder de voz e voto nos assuntos da escola, porém a diretora é a representação perante a Secretaria Estadual de Educação e a Coordenadoria Regional de Educação.

³ A coordenação democrática envolve a direção/supervisão/orientação, educadores/as regentes das turmas, funcionárias e educandos/as representantes das turmas (procurando manter a paridade de gênero), que se reúnem mensalmente para tratar dos assuntos da escola.

3 A BÚSSOLA, O ASTROLÁBIO E O TEODOLITO

A seguir, apresenta-se a oportuna relação teórica com os anseios da Educação do Campo, prezando pela formação da criticidade e da autonomia nas e nos educandos, bem como a valorização do território e da identidade camponesa. Tais escritos foram os que fundamentaram o encadeamento da pergunta de pesquisa com a metodologia e proposta síntese, funcionando como *instrumentos guia* para a viagem.

3.1 ESCRITOS TEÓRICOS SOBRE EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E GEOGRAFIA

O ponto nevrálgico que permeia o debate sobre a Educação do Campo encontra-se na aspiração de transformação da sociedade, que implica na superação do modelo capitalista de produção. Isso porque seu projeto vem a contestar a educação oferecida às populações rurais, a qual reforça a dicotomia campo atrasado/cidade desenvolvida, já que o pensamento colonial popularizou o senso comum dos espaços industriais como sinônimo de evolução do espaço. Ou seja, qualquer política pública que serve à cidade também serve ao campo. Apesar das críticas ao desmonte da educação pública em geral, este trabalho não tem como meta analisar os processos que ocorrem no espaço urbano.

Sendo duas propostas antinômicas, em que uma se sobrepõe à outra, que resiste, percorremos a ideia de Cornelius Castoriadis (1991), diversas vezes confrontando a insustentabilidade da lógica capitalista, de que “o imaginário capitalista está em contradição frontal com o projeto de emancipação e de autonomia. Trata-se de subordinar tudo ao ‘desenvolvimento das forças produtivas’”. Este pensamento manifesta com precisão a urgência das especificidades do espaço rural, em especial para a educação, já que o projeto de emancipação e autonomia não cabe neste cenário. Quem tem poder para explorar o trabalho alheio e enriquecer com isso não tem interesse de que o/a possível trabalhador/a de seu negócio consiga enxergar que trabalha para que o chefe ganhe. E, na medida do possível, age para que cada vez mais a população saiba o mínimo necessário indispensável. Assim, o Estado neoliberal vai moldando muito mais que a política e a economia, mas também, os valores morais, o modo de vida alienado.

Milton Santos conversa com o apontado por Castoriadis no trecho a seguir, da obra *Por uma outra globalização*:

“o que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso

tanto é mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia". (Santos, 2008)

A informação sendo um dado essencial e imprescindível corresponde à possibilidade de autonomia das e dos cidadãos. Santos compunha uma maioria-minorizada, sendo um nordestino negro que, apesar de ter podido se dedicar aos estudos desde muito jovem, percebia as condições lamentáveis de vida nas cidades brasileiras e defendia um olhar mais ponderado à maioria pobre de nossa sociedade (o que lhe rendeu alguns anos de exílio durante a ditadura civil-militar). O diálogo com Castoriadis fica nítido também neste sentido, pois o mesmo assevera que "a sociedade contemporânea está dividida assimétrica e antagonicamente entre dominantes e dominados e que esta divisão se traduz, especialmente, pelos fatos da exploração e da opressão."

Pois quando se pensou na Educação Territorializada da "escola do assentamento", tomou-se por base os conceitos geográficos de *espaço geográfico*, *lugar* e *território*, considerando a singularidade deste espaço escolar. Santos (1988) discorre sobre o *espaço geográfico* como um "conjunto de formas contendo cada qual das frações da sociedade em movimento", é o espaço habitado, que transforma e é transformado pela sociedade – e obedece às relações produtivas. Os espaços geográficos, por sua vez, propiciam a existência dos *lugares*, que Santos associa à convivência entre as razões global e local, manifestações do mundo sentidas naquele espaço habitado, por quem o habita, resultando numa relação de afeto, tanto no sentido da afetividade quanto no sentido de serem afetados/as por essas manifestações. Estes dois conceitos são sustentáculo para a compreensão do precioso conceito de *território*, que, neste recorte de análise, é peça basilar. O território aqui considerado não é exatamente o território que delimita os Estados-nação, mas sim um produto da prática, do exercício do lugar onde está situado.

O território tem seu protagonismo no presente trabalho pelo fato de que a Educação do Campo é um modelo pensado para o *campo enquanto modo de vida*, respeitando as diferentes relações que seus habitantes têm com o tempo e o espaço, quando correlatados com a população urbana. Este campo enquanto modo de vida, bem como a Educação do Campo, apresentam-se harmoniosamente como

espaço de resistência contra a imposição do modelo capitalista de produzir e consumir.

A reforma agrária prevista em lei em diversos momentos jurídicos do país nunca ocorreu de maneira efetiva, em nenhum governo⁴, progressista ou conservador. De um lado, uma quantidade considerável das terras brasileiras, concentradas como propriedade de poucas famílias endinheiradas, estava improdutiva; do outro, uma quantidade considerável de pessoas, famílias, *sem terra*, querendo produzir. As ocupações nas fazendas, os acampamentos e assentamentos deram o sentido de território àqueles espaços geográficos vazios de lugar, mostrando como a “propriedade e a liberdade de empresa não são outra coisa senão a máscara institucional da dominação efetiva de uma pequena minoria” (Castoriadis, 1991). Vemos mais um flerte entre o filósofo político e o propósito da reforma agrária quando reproduz em alguns discursos acerca da ecologia que “queremos uma outra relação com a natureza e com o mundo; e isto quer dizer também um outro modo de vida e outras necessidades” (Castoriadis, 1981).

Esta última ponderação é bastante pertinente quando nos debruçamos ao *pós* assentamento. Dando um salto brusco entre o início da ocupação até seu triunfo no assentamento, tem-se um grande número de famílias ressignificando o espaço, conquistado pela luta socioterritorial⁵, que carecem ter suas necessidades da vida em comunidade atendidas pelo poder público. No entanto, tais necessidades também devem ser conquistadas, pois as famílias rotineiramente são marginalizadas, sofrendo com o descaso da administração pública. Em geral as demandas giram em torno de atendimento à saúde e educação, mas uma educação adequada ao modo de vida do campo.

Recorremos ao educador Paulo Freire para traçar a linha teórica referente à Educação. Freire frequentemente é mencionado com a alcunha de *educador popular*, por ter se dedicado à democratização da educação – defendia que a população pobre, marginalizada merecia também uma educação de qualidade, que fosse emancipadora para que os oprimidos da sociedade pudessem desenvolver a

⁴ Martins (2000) endossa o fato de que a Reforma Agrária é mais do que um ato burocrático e administrativo; têm interesses políticos, econômicos e privados/empresariais, e apresenta a não-realização como uma manobra do Estado para recuperar o controle do território e concentrar as terras em grandes latifúndios do agronegócio.

⁵ Camacho (2019) configura o movimento socioterritorial como um movimento que “além de lutar pela conquista de um território, tem a capacidade de organização em rede, [...] com estratégias e ações políticas que ultrapassam o nível de escalaridade local. Esses territórios, por serem formados em rede, têm como características: a mobilidade, a fluidez e a descontinuidade”, sendo os assentamentos um tipo de território fixo.

criticidade ao longo de sua trajetória como ser-cidadão. Este é o ponto de encontro entre a bússola, o astrolábio e o teodolito: educar para a autonomia.

O ensino de geografia dos tempos recentes tem trilhado as veredas da criticidade para a transformação do indivíduo, sua constituição (e percepção dela) para o exercício da autonomia (Farias, 2021; Kaercher, 2014), o que chama a atenção para a docência nos lugares periféricos, pois a educação para o capital também é um projeto de poder e sujeição, garantindo um ensino escolarizado de qualidade a quem tem condições de pagar por isso e submetendo quem não tem a uma educação precarizada, com o objetivo de treinar para que sejam bons empregados/as. Castoriadis (1982) atenta para a “fabricação social dos sujeitos” para o capitalismo, e Freire (2016) para a educação bancária, que serve para educar sujeitos sem criticidade, apenas preparando-os para o mercado de trabalho.

Em suas obras, Santos e Freire compartilham do ideal da utopia para mudar a realidade, assim como Castoriadis afirma que buscamos outra relação com a natureza, no sentido de possibilitarmos a manutenção equilibrada da vida humana no planeta. Freire (2003 *in* Pitano & Noal, 2017) declara que para alcançar o mundo “feito de utopias”, é preciso mais do que sonho coletivo: “sonhar com este mundo, porém, não basta para que ele se concretize. Precisamos de lutar incessantemente para construí-lo”. Santos escreveu sobre a possibilidade de *uma outra globalização*, marcando a concepção de que o utópico não é o irrealizável, ideia que Freire complementa dizendo que a utopia “é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante”, constituindo-se em “um compromisso histórico”. Estes nós da rede de pensamentos que estamos percorrendo vão ao encontro de um dos grandes propósitos dos movimentos sociais e socioterritoriais, pois que em seu histórico denunciam e anunciam, *lutando incessantemente* para construir uma *nova estrutura humanizante*.

3.2 DESENHANDO O MAPA: A CARTOGRAFIA SOCIAL

O caminho se conhece andando, nos ensina Chico César inspirado em Antônio Machado, por isso vamos conhecendo e construindo a espacialidade da escola em nossa pesquisa, seus efeitos nos sujeitos envolvidos para sua existência. Pires e Bitencourt (2020) atentam para a realidade de que “o viajante ou narrador que conhece enquanto caminha não está nem elaborando um mapa nem utilizando um: *simplesmente ele está mapeando.*”, em pesquisa acerca de outro território

periferizado, o quilombo urbano, o que permite uma aproximação com a presente pesquisa. E seguem, versando que o trabalho realizado

“pretende discutir a construção de uma cartografia quilombola, através de processos teórico-metodológicos de criação e seus usos e desafios em um espaço de resistência política e cultural, tal qual foram e são os Quilombos que cotidianamente tecem territórios de esperança.” (Pires & Bitencourt, 2020),

prática nitidamente aplicável aos territórios estereotipados das ocupações da reforma agrária.

Para falar de algum *lugar* é imprescindível levar em conta sua *geograficidade* (Dardel, 2011 *in* Pires & Bitencourt, 2020), ou seja, as *geografias da existência e seus sentidos conforme estão presentes nas narrativas dos sujeitos*. O lugar geográfico é afetividade, pertença. Apesar das dificuldades que possam permear a relação, lugar e sujeito se formam e transformam juntos, daí vem o valor da relação.

Esta é a motivação de se propor a construção de um produto de cartografia social, ou mapeamento participativo, com profissionais e estudantes da Escola Nova Sociedade. Em um território de moradia e trabalho conquistado por meio da luta socioterritorial, bem como a escola e a defesa de uma pedagogia apropriada para o público que atende, a *terra* é muito mais que o solo calcado diariamente. Esta terra foi ressignificada a território no momento que deixou de ser uma fazenda improdutiva e passou a acolher dezenas de famílias dispostas a trabalhá-la, modificando, assim, o espaço geográfico em questão e a forma de relação com o ambiente, em virtude dos princípios deste grupo.

Com a ocupação, vêm as necessidades humanas, preconizadas pelos direitos fundamentais - sendo a educação um deles, batalhado e garantido pela resistência. Uma trajetória com tais obstáculos deixa marcas que duram no tempo e no espaço, se puderem ter sua memória preservada em registros, sejam escritos, orais ou materiais no seu *lugar*. Em vista disso, destacamos Ascelard (2008 *in* Suertegaray, Pires & Gleiser), quando assevera que o

“mapeamento participativo consiste no procedimento de reconhecimento espacial, territorial e ambiental de um determinado espaço geográfico elaborado juntamente como as populações locais. (...) constitui um procedimento que envolve diretamente os membros da comunidade no levantamento do uso da terra e das fronteiras de seus domínios, exige uma ação participativa que se expresse de forma horizontal, onde ocorra troca de saberes entre o grupo envolvido” (Ascelard, 2013 *in* Pires & Bitencourt, 2020),

grupo esse historicamente excluído do processo de tomada de decisão.

Considerando as múltiplas possibilidades de *fronteiras e seus domínios* (os lotes de suas residências, os portões da escola, os limites do assentamento, a rodovia BR 386...), compreendemos que o exercício da cartografia social conversa com o Projeto Político Pedagógico da escola, no sentido de “trabalhar com as raízes culturais, com a memória do grupo” a fim de valorizar a identidade camponesa e “trabalhar com diferentes saberes e não hierarquizá-los, entendendo que todos somos detentores de saberes”.

Assim, a proposta feita aos e às entrevistadas é a de que, partindo da memória visual, possamos fazer um mapa com os pontos que lhes são importantes do trajeto de suas casas até a escola. Estes oito mapas seriam traçados no documento do Projeto de Assentamento Itapuú (figura 22), e, posteriormente incorporados na carta da região, obtida na prefeitura de Nova Santa Rita, visando “construir o território com os atores e mobilizar estes atores através do território sob a hipótese de que nessa relação uns e outros se transformam” (Ascelard, 2008).

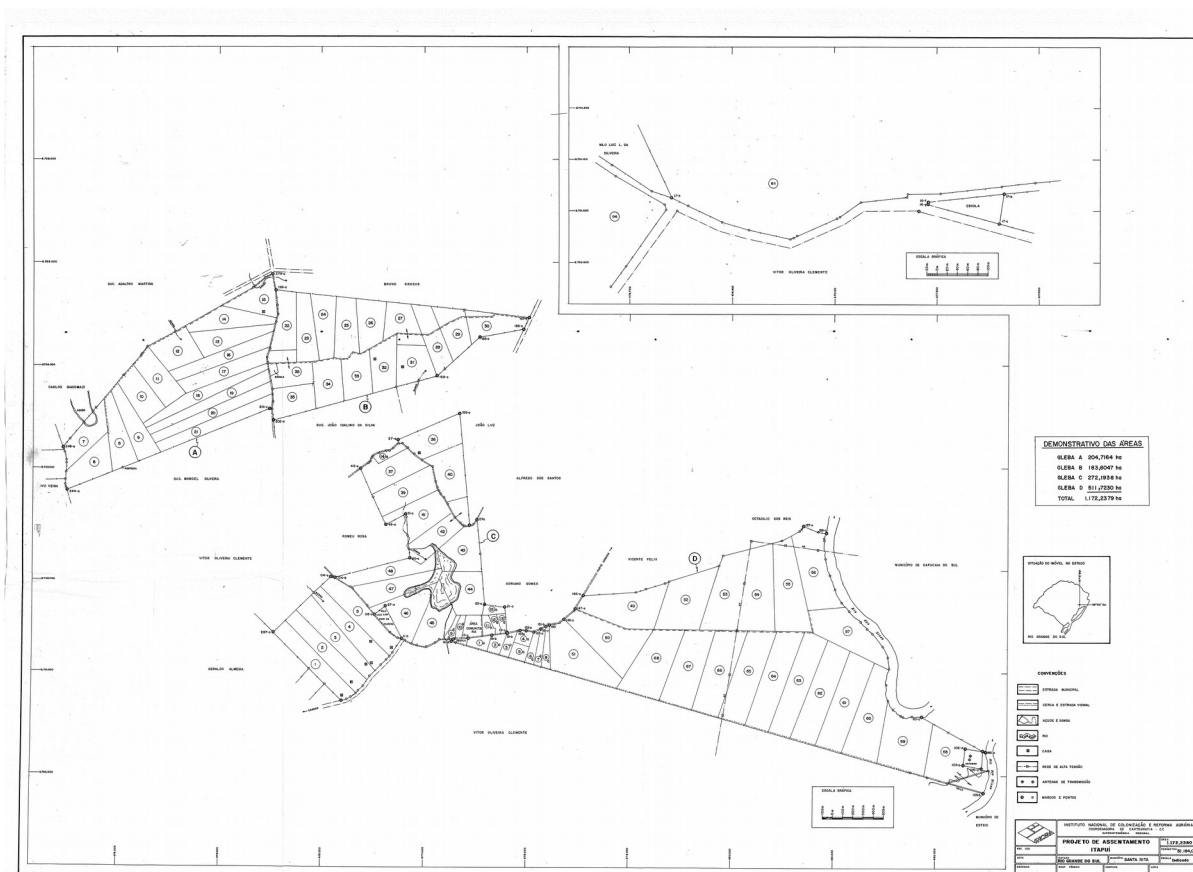


Figura 23: Projeto de Assentamento Itapuú – Nova Santa Rita
 Fonte: acervo da autora

4 TODES A BORDO: ORIENTAÇÕES SOBRE A VIAGEM

Chegamos ao momento de explicar os acordos para a viagem proposta. Compreende-se que para atender, ainda que parcialmente, ao planejamento da pesquisa é pertinente a prática da pesquisa-ação (ou pesquisa participante), que conforme Víctora (2000) “implica um processo de investigação, educação e ação”.

A pergunta de pesquisa demanda uma coleta qualitativa de dados, que se justifica com a aplicação de entrevistas semiestruturadas por considerar a passagem pedagógica das e dos participantes pelo ambiente escolar como um processo, que envolve trabalhadores/as da educação e educandos/as (razão pela qual entrevistamos o grupo *tripulação*).

Brandão reitera que

“deve-se partir de um duplo reconhecimento de confiança entre pesquisador e pesquisado, pois este, nos procedimentos clássicos de pesquisa, tratado como ‘objeto de pesquisa’ transforma-se em ‘co-sujeito de nossa investigação’. A confiança torna-se um dos princípios mais fortes da construção coletiva da pesquisa, porque este sujeito torna-se o interlocutor, aquele que no dizer de si-mesmo, desenha para nós os cenários de vida e destino que se pretende conhecer e interpretar” (Brandão 2006 *in* Suertegaray, Pires & Gleiser).

Condição que nos contempla, pois a pesquisadora, além de assentada em outro assentamento da reforma agrária no mesmo município, esteve realizando o estágio curricular referente à etapa do ensino médio na escola durante o mesmo período, podendo florescer laços de confiança tanto com a tripulação quanto com as e os viajantes.

Assim, a concretização deste trabalho corresponde à investigação, a proposta de cartografia social dá conta da educação e ação, preconizadas por Víctora (2000), e a proximidade da pesquisadora possibilita uma presença continuada para acompanhamento do percurso do grupo.

4.1 TRIPULAÇÃO E VIAJANTES

O decorrer desta pesquisa é aproximado aos passos de uma viagem realizada coletivamente, em transporte guiado que leva com responsabilidade sua tripulação e viajantes. Temos, então, dois grupos que participam do universo do trabalho: o grupo intitulado *tripulação*, que corresponde aos sujeitos que estão garantindo as condições da viagem, pois trabalham (literalmente) para que isso ocorra. Este grupo está composto por uma das vice-diretoras da Escola (E.), pelo educador de

geografia (L.) e pela merendeira (S.). O segundo grupo, intitulado *viajantes*, pois que são conduzidos/as pela tripulação – embora haja espaço para sua participação na Coordenação Democrática – corresponde aos e às estudantes do ensino médio regular da escola. Este grupo está composto por um estudante do primeiro ano (F.), dois estudantes do segundo ano (C. e M.) e dois do terceiro ano (E. e A.).

O número de participantes da pesquisa foi sugerido por Teixeira, levando em conta a dimensão do estudo e o tempo disponível para sua realização. A escolha das pessoas entrevistadas foi aleatória, com exceção do educador em geografia, por ser o único docente da área.

Todos e todas as participantes foram convidados/as a participar, tendo concordado com as condições dispostas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Anexo A).

4.2 A VIAGEM: PESQUISA APLICADA E PROPOSTA SÍNTESE

Ao concordarem em participar desta pesquisa, todos e todas receberam as orientações contidas no TCLE, previamente ao encontro para as entrevistas.

O grupo *tripulação* respondeu a quatro perguntas abertas, à exceção do educador L., que respondeu a duas questões a mais, acerca da prática docente em geografia. O grupo *viajantes* respondeu a cinco questões. Para os dois grupos as perguntas feitas têm resposta livre, sem um parâmetro ou padrão que as classifique como corretas ou não. Os questionários encontram-se no Anexo B. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de abril de 2022, nas dependências da Escola Nova Sociedade.

A pesquisadora assumiu um papel de *viajante por curto trecho*, já que esteve realizando o estágio curricular referente à etapa do ensino médio na mesma escola. Este fato é relevante por evidenciar o laço de confiança que se criou para a materialidade deste trabalho; as pessoas entrevistadas sentiram-se a vontade para falar sem a preocupação de receberem algum tipo de julgamento e demonstraram satisfação em participar de um compromisso para a valorização e visibilidade de sua Escola.

A proposta síntese, concernente ao produto de cartografia social, foi feita após cada entrevista, com uma explanação sintética sobre a definição, a relevância e a prática sobre a cartografia social, bem como sua conveniência para a pesquisa. As e os participantes, cientes de que seu envolvimento nesta etapa do trabalho também é livre, deixaram que outras pessoas, tripulantes e viajantes, soubessem da

proposta e isto gerou interesse em colaborar com o percurso em um maior número de pessoas. Por este motivo, então, o produto da proposta síntese não está contemplado no presente trabalho; optou-se por acolher a participação de pessoas que não responderam às entrevistas, num momento posterior ao término deste.

5 CONCLUSÃO: CHEGAMOS EM ALGUM LUGAR?

Estamos desembarcando ao final deste trecho da viagem, já portando a passagem para um próximo: o desenho efetivo de nosso mapa participativo. Isso porque tanto a tripulação quanto as e os viajantes demonstraram vontade em aumentar os grupos e levar a proposta síntese como um projeto para o espaço da escola. A situação colocada pode ser compreendida como algo positivo, pois demonstra interesse em dar visibilidade aos lugares da escola e da comunidade bem como do laço de identidade que vem sendo tecido com a pesquisa, pois é nítido que tripulação e viajantes estão satisfeitas/os com o retorno das atividades presenciais após dois anos de isolamento devido à pandemia de COVID-19. Sendo assim, o produto da cartografia social não está contemplado neste trabalho, mas será realizado posteriormente com um número maior de participantes.

A opção de escrever sobre a cartografia social, mesmo sem resultados, neste momento se deu pela observância de sua pertinência geográfica ao objeto de estudo – a relação entre os sujeitos estudantes do campo e o território camponês onde estudam. Esta proposta síntese foi feita a cada participante da pesquisa e planejada para ocorrer no período que compreendesse a realização e apresentação deste trabalho, entretanto tomou um dimensão inesperada quando outras pessoas tomaram conhecimento da mesma. Nem as entrevistas nem a proposta correram em segredo perante tripulação e viajantes, mas a proposta síntese não foi apresentada a todos e todas na escola pela pesquisadora; por isso, houve uma reflexão durante o percurso da viagem de readequar o público participante, abrangendo um número maior de pessoas, já que a composição do *lugar* é tão coletiva quanto essencial para o mapeamento participativo.

As conclusões aqui apresentadas, entretanto, respondem apenas em parte a pergunta de pesquisa: quem é a/o estudante do campo? Os motivos se devem a 1) *localidade* da escola, pois sendo uma das duas únicas escolas com ensino médio do município, mesmo situada em uma área rural, atende estudantes de área urbana, que não demonstraram uma relação de identidade com o lugar onde a escola está, apesar de reconhecerem a importância da escola e de se sentirem parte dela; 2) viajante C. não compareceu em nenhuma das datas marcadas para entrevista e tampouco justificou; 3) a tripulação está desfalcada de educadores/as de algumas matérias e tendo que lidar com inúmeras questões estruturais referentes às dependências da escola, o que lhes consome mais tempo com assuntos

burocráticos do que com os pedagógicos para desenvolver as prerrogativas da Educação do Campo conforme gostariam; e 4) a pesquisadora tem pouca experiência em aplicar este tipo de questionário e pode não ter conduzido as entrevistas de forma a favorecer os melhores resultados.

Entretanto há contribuições para a compreensão do objeto de pesquisa ao considerar que as e os estudantes se sentiram parte importante do processo educativo ao serem convidadas/os a compor o estudo – afinal, sem estudantes não há escola. Além disso, demonstraram consciência sobre a Geografia contida no *lugar* da escola do campo, *que luta* desde sua concepção, bem como na própria territorialização da educação. Durante o trecho de análise, houve uma manifestação simbólica, dentro da escola, reivindicando a reforma do sanitário masculino para educandos, interditado há anos; a manifestação contou com a comunidade escolar, tripulação e viajantes que fizeram cartazes (figuras 23 e 24) e o apelo foi publicizado nas redes da escola, além de ser enviado à mantenedora. O envolvimento e protagonismo das e dos estudantes também teve seu registro nas paredes da escola (figura 25), fatos que deixam nítida a relação de pertencimento e responsabilidade com a manutenção do espaço escolar.

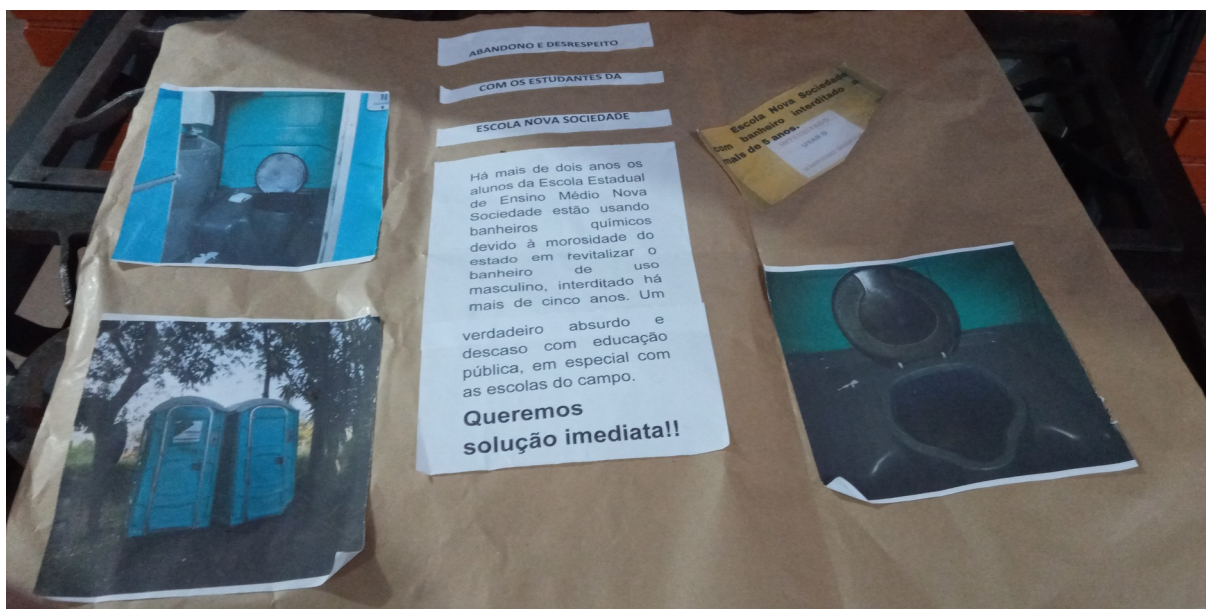


Figura 24: cartaz feito por estudantes na manifestação pela reforma do sanitário
Fonte: acervo da autora

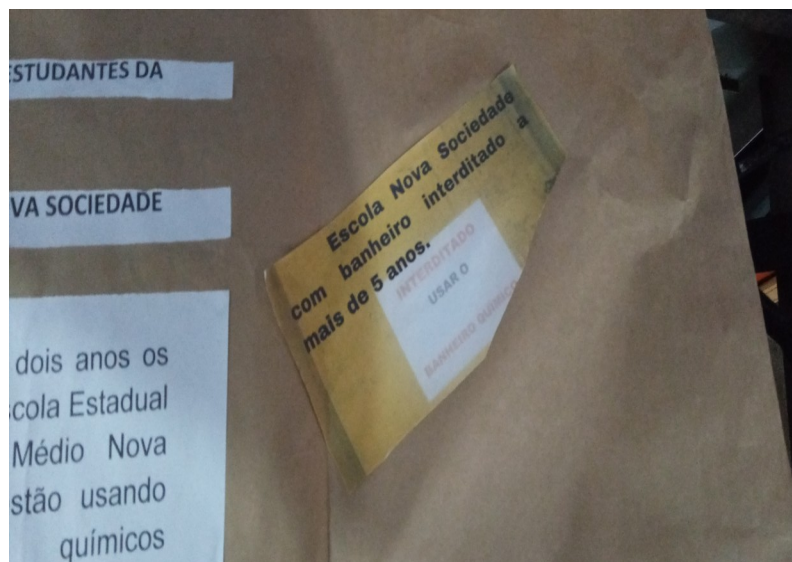


Figura 25: detalhe cartaz
Fonte: acervo da autora



Figura 26: muralismo feito por estudantes após a manifestação pela reforma do sanitário
Fonte: acervo da autora

Questões referentes ao pertencimento com a escola e sensibilização às pautas surgiram nas entrevistas com os dois grupos, em termos como “escola de protesto”, “escola de luta”.

Quando indagados/as sobre a relação da escola com o meio rural, houve consenso apenas na localização. No grupo tripulação surgiram pontos como “ser uma escola gerida por pessoas do campo, com a identidade do MST”, oferecer a “comida grossa, que eles gostam de comer e que faz parte do interior” e que a “prática (de uma escola rural) é mostrada para um público que não é rural”. De fato, a vice-diretora calcula que “aproximadamente 85% das/dos estudantes são do meio

urbano e suas famílias trabalham na indústria e no comércio; assim como as e os educadoras/es e funcionárias”. Houve consenso também no que tange o que a escola traz de rural, em que 100% das respostas citaram os projetos: “a horta, jardinagem, agroecologia, agrofloresta, criação de animais, aula de música”, buscando “não deixar de pertencer ao campo”. Referente ao diálogo entre a prática pedagógica na escola e a proposta teórica que descreve a Educação do campo, a vice-diretora apontou a implementação da “Gestão Democrática” – citada anteriormente como Coordenação Democrática, mas que são sinônimos –, “a participação da comunidade escolar, a tentativa de fazer um inventário da realidade das e dos estudantes associada à Pedagogia da Terra”. Este diálogo, de certa forma, simboliza também o incentivo ao exercício da autonomia, respeitando os direitos de voz e representação de todos os sujeitos da escola.

O educador da área de geografia ressalta que a escola consuma uma “formação humana, diferente de outras escolas, com socialização e companheirismo entre professores em relação aos alunos. O aluno não é um número, é uma pessoa”. E a merendeira confirma que nesta escola “ensinam a lutar e não apenas dizer ‘amém’ para a sociedade”, trecho que conversa com a resposta da diretora de que “pensam saídas coletivas às demandas”.

A tripulação demonstrou sentimento de participação na formação principalmente no planejamento para os períodos posteriores às reuniões e que buscam motivar as turmas e indivíduos, cada um/a sendo “mais um sujeito na escola”.

As entrevistas com o grupo *viajantes* variaram entre quem sempre morou em área rural e quem passou a morar por questões econômicas, porém nenhum/a entrevistado/a é de família diretamente camponesa. E., que sempre morou no campo, afirma que já “desmistificou a bastante gente o que significa morar na área rural”; enquanto que F., também residente do campo desde que nasceu, diz ser um “território normal”.

M., de origem urbana que atualmente reside no campo, apesar de não sentir que tem uma relação de identidade com o lugar onde a escola está, entende que se enraizou e adaptou. Fato interessantíssimo é que todos e todas percebem a teoria sobre Educação do Campo na prática quando afirmam que se sentem parte “das conquistas da escola”, pois a forma de organização propicia que sejam vistos/as como protagonistas da trajetória de luta. A. completa: “se não é nós fazendo, não muda nada” (*sic*).

Compreendem que quem “passou por aqui deixou suas marcas”, nas palavras de E., e que a Escola é fator determinante para o crescimento da comunidade: A. assevera que “se não tivesse a escola aqui, muitas pessoas não teriam estudo” e lembra da Educação para Jovens e Adultos oferecida no turno da noite. M. atesta que a E.E.E.M. Nova Sociedade “representa um marco grande para o movimento⁶, uma forma de representatividade e resistência” e, no seu caso, ter “escola foi diferencial para escolha do lugar para a mudança da família”.

À questão sobre a importância desta escola em suas vidas, todas as respostas foram afetuosas, lembrando que aprenderam com educadores/as que lhes marcaram de alguma forma e que puderam se desenvolver a partir dos olhares deles/as, considerando questões sociais e pessoais. E. contou que foi na escola como um todo que “aprendeu sobre assentamento e o MST”, pois estuda lá desde o quarto ano do ensino fundamental, “e não apenas nas aulas de geografia”, mostrando nítida compreensão de que o assunto é deixado de lado em escolas que não seguem a proposta da Educação do Campo. F. disse que quer “concluir os estudos para poder estudar psicologia e que a escola é o meio para alcançar esse objetivo”.

Em sua entrevista, o educador L. ressaltou que “o lugar (área rural, onde a escola está) favorece, porque eles (as e os estudantes) conhecem e moram nesse meio, mas não quer dizer que aceitem” e que “perdem a identidade muito rápido, pois a escola não tem grande poder agregador nesse quesito”. Esse trecho foi destacado pois toca num dos pontos averiguado neste trabalho com os próprios sujeitos estudantes do campo (a relação de identidade com o lugar) e mostra um caminho a avançar pelo pleno funcionamento da Educação do Campo nesta escola. A vice-diretora chegou a comentar que entre as escolas rurais, a Nova Sociedade é um ponto fora da curva, pois atende uma minoria de estudantes camponeses – este é um fato que pode estar relacionado ao avanço da organização urbana nos espaços rurais. Nova Santa Rita é um município que vem crescendo muito em número de habitantes e postos de trabalho dos setores secundário e terciário, porém só tem duas escolas que oferecem ensino médio, sendo uma de cada lado da BR 386, que atendem, também, estudantes de municípios vizinhos.

Em tom de resignação, L. informou que “as aulas acabam ficando resumidas ao quadro por falta de recursos” e que a “organização da carga horária do professor

⁶ Vale lembrar que nenhuma das perguntas foi direcionada à relação com o MST, mas sim com os territórios resultantes da luta do movimento, que abrigam também pessoas que não o constroem. Todas as menções ao Movimento feitas pelo grupo *viajantes* foram espontâneas.

não favorece um trabalho equânime e satisfatório para todas as turmas”, além de que “quase sempre o material solicitado não vem. Tem livros bons, mas é uma loteria” e por esse motivo, L. quase não usa o livro didático. Estes também são pontos para reflexão sobre a necessidade de atenção que a Educação do Campo tem dentro de um sistema que não a diferencia e tampouco a valoriza.

Ao findar estas considerações parece apropriado abordar a importância da *educação territorializada*, em especial, no âmbito da Educação do Campo. O entendimento aqui é de que a educação (ou sua ausência, ou ainda seu sucateamento) é um projeto de poder, que deve sim ser questionado por quem dela se beneficia e reformulado para melhor atender às necessidades da população. A Educação do Campo não deve ser pensada a partir de outro lugar que não o próprio campo, bem como as educações indígena, quilombola, especial, de jovens e adultos, que têm seus pormenores; devem ser pensadas e realizadas por seus sujeitos de interesse, pois, como nos ensina o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade, “o campo é um espaço de vida digno e é legítima a luta dos camponeses por um projeto educativo próprio para seus sujeitos”. A educação – escolarizada ou não – molda opiniões, constrói pontos de vista, media a criticidade e instrumentaliza para a participação na sociedade, com mais ou menos autonomia (isso vai depender da intencionalidade de sua aplicação). Por isso, cabe às e aos educadores defender a sua territorialidade, assim como os movimentos socioterritoriais defendem suas condições de existência.

REFERÊNCIAS

- ASCELRAD, H. (org.). **Cartografias Sociais e Território**. Rio de Janeiro: editora UFRJ/IPPUR.2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Relatório sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, Parecer nº 36/2001. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2001. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf> Acesso em: jan 2022.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Cetro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: abril 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: abril 2022.
- CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. S. et al (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?lang=pt>>. Acesso em: mar. 2022.
- CALDART, R.S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: mar. 2022.
- CAMACHO, R.S. **O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades**. Revista Nera, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019. Acesso em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/6364/4840>>. Acesso em: mar. 2022.
- CASTORIADIS, C. **A Criação Histórica: o projeto da autonomia**. Traduzido por Márcio Dornelles. Porto Alegre: Livraria Palmarinca, 1991.
- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Tradução Guy Reynaud. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, C.; COHN-BENDIT, D. **Da Ecologia à Autonomia**. Traduzido por Luiz Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- Conheça o Brasil – População rural e urbana** <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>> Acesso em: mar. 2022.
- FARIAS, P. S. C. **A geografia escolar crítica e a formação para a cidadania**. Revista GeoSertões, [S.l.], v. 5, n. 10, p. 12-39, mar. 2021. ISSN 2525-5703. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoes/article/view/1649>>. Acesso em: abr. 2022.
- FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. **Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, jul. 1998. Disponível em: <<https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Conferencia-Nacional-Por-uma-Educacao-do-Campo.pdf>> Acesso em: mar. 2022.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- IBGE** <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-santa-rita/historico>> Acesso em: maio 2022.
- KAERCHER, N. A. **Se a Geografia Escolar é um pastel de vento, o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: EVANGRAF, 2014.

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

PIRES, C.L.Z.; BITENCOURT, L.M. **Cartografia Quilombola: Nossos Mapas, Outras Geografias**. In REGO, N.; KOZEL, S. (orgs.). *Narrativas Geografias & Cartografias para viver, é preciso espaço e tempo*. Vol. I. Porto Alegre: Editora Compasso Lugar-Cultura e Editora IGEO-UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/212901/001117067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: abril 2022.

PITANO, S.C.; NOAL, R.E. **Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos**. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, Vol. 21 (2017), n.1, p. 78-86.

Projeto Político e Pedagógico. Escola Estadual de Ensino Médio Nova Sociedade. Nova Santa Rita, 2017.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Metamorfoses do Espaço Habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2008.

SOARES, S. B. V. **Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da ideologia à materialidade**. Dissertação de mestrado Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

SUERTEGARAY, D. M. A.; PIRES, C. L. Z.; OLIVEIRA, M. G. **Cartografia Social um diálogo com Ribeirinhos da Flona de Tefé – Am.** Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal16/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/12.pdf>> Acesso em: abril 2022.

TEIXEIRA, C.C. **A Geografia na Educação do Campo: Possíveis Contribuições**. Dissertação de mestrado PosGEA UFRGS. Porto Alegre, 2016.

VÍCTORA, C. G., KNAUTH, D.R., HASSEN, M.N.A., **Pesquisa qualitativa em saúde – uma introdução ao tema**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PARTICIPANTE

PESQUISA: “Educação Territorializada – o sujeito estudante do campo”

COORDENAÇÃO: Giovanna de Carmen Puebla

NATUREZA DA PESQUISA: Esta é uma pesquisa que tem como finalidade investigar a respeito da identidade do sujeito estudante do campo e suas relações com a escola, o lugar e o território no espaço geográfico. Este projeto foi aprovado pela Comissão de Pesquisa do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa um total de oito pessoas em uma cidade.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao participar deste estudo você responderá verbalmente a uma entrevista, com questões elaboradas pela pesquisadora, de maneira individual. É previsto em torno de uma hora para a entrevista. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que você quiser mais informações sobre este estudo, pode entrar em contato com a professora Cláudia pelo fone (51) 33089843.

SOBRE O QUESTIONÁRIO: Serão solicitadas algumas percepções acerca da sua relação com a escola, o lugar onde está situada e o território do entorno.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa em Seres Humanos conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado/a.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Após estes esclarecimentos,

Av. Bento Gonçalves, 9500 prédio 43113/203. Porto Alegre, RS. CEP 91540-000 Fone: (51)33089843

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
COMISSÃO DE PESQUISA**



solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, , eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do/da participante

Assinatura do/da participante

Local e data

Coordenadora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a professora Cláudia, do Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente do Instituto de Geociências da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo telefone (51) 33089843. Maiores informações podem ser obtidas junto ao Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 33083738.

ANEXO B – QUESTIONÁRIOS

EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA – O SUJEITO ESTUDANTE DO CAMPO

Pesquisa realizada no ano de 2022 pela acadêmica Giovanna de Carmen Puebla, licencianda em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para o trabalho de conclusão de curso

O questionário a seguir foi pensado para ser usado como ferramenta para a compreensão sobre o sujeito estudante do campo, no contexto de um assentamento da reforma agrária na região metropolitana de Porto Alegre/RS, considerando que não existem respostas corretas ou incorretas. A intenção é aproximar a pesquisadora das percepções de *espaço geográfico*, *território* e *lugar* que as e os entrevistados têm.

QUESTIONÁRIO 1 – TRIPULAÇÃO

(Diretora, educador de geografia, merendeira)

- 1) Você acha que a escola tem uma relação com o meio rural? O que ela traz de rural?
- 2) O que a escola traz de diferente na prática diária para a educação e formação da autonomia, da identidade camponesa?
- 3) Como você percebe a sua participação na formação desses/as jovens que passam pela escola?
- 4) Qual é, na sua opinião, sua relação de identidade com o lugar onde a escola está?

(Educador de geografia)

- 5) Como você percebe a contribuição do ensino de geografia para o PPP da escola?
- 6) Você considera apropriados os materiais selecionados pelo PNL D para tratar dos conceitos geográficos, como espaço geográfico, lugar, território e paisagem?

QUESTIONÁRIO 2 – PARA AS E OS VIAJANTES

- 1) Você acha que a escola tem uma relação com o meio rural? O que ela traz de rural?
- 2) Como era sua visão do território rural antes de estudar aqui? E agora, houve alguma mudança no seu entendimento?
- 3) Qual é, na sua opinião, sua relação de identidade com o lugar onde a escola está?
- 4) O que significa, para você, o fato de a E.E.E.M. Nova Sociedade estar localizada em um assentamento da reforma agrária?
- 5) Qual a importância da E.E.E.M. Nova Sociedade para sua vida?