

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA¹

*Manuela Finokiet*²

*Irio Luiz Conti*³

*Angelita Bazotti*⁴

*Carmen Janaina Batista Machado*⁵

Resumo: Este artigo discute a contribuição da Educação do campo na valorização de assentados da reforma agrária que trabalham na agricultura familiar. Há experiências significativas sobre o papel da educação e da escola, entre elas as experiências de Educação do campo, emergidas recentemente a partir de demandas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desse modo, os principais protagonistas da Educação do campo são os próprios movimentos sociais de luta pela reforma agrária. É nesse contexto que se insere a Escola Estadual de Ensino Fundamental Orestes Paiva Coutinho, localizada no Distrito de Armada, município de Canguçu, Rio Grande do Sul, a qual conta com 16 assentamentos de reforma agrária. A escola atende alunos do 1º ao 5º ano, oriundos dos assentamentos do entorno e empreende esforços para desenvolver práticas pedagógicas inseridas na realidade dos alunos, conjugando as dimensões teórica e prática, com estímulo ao resgate de sementes crioulas, hortas escolares, dias de campo com as famílias, educação socioambiental e outras que incentivam modos de vida saudáveis às pessoas em seus lugares de vida na agricultura familiar.

Palavras-chave: Educação do campo, assentamentos rurais, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Escola.

1 Uma versão preliminar desse artigo foi apresentada no 17º Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado de 20 a 23 de julho de 2015, em Porto Alegre e originam-se da pesquisa de doutorado, em andamento, da primeira autora desse artigo.

2 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS), professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha câmpus Júlio de Castilhos. Email: manuela.finokiet@iffarroupilha.edu.br

3 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS), bolsista CAPES/FAPERGS e conselheiro do CONSEA Nacional. Email: irio@ifibe.edu.br

4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS), Socióloga do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES). Email: angelitabazotti@gmail.com

5 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PGDR/UFRGS). Integrante do Laboratório de Estudos Agrários e Ambientais (LEAA/UFPe) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alimentação e Cultura (GEPAC). Email: carmemachado3@yahoo.com.br

Abstract: This paper aims to discuss the contribution of Rural Education in the feasibility of the land reform settlers' appreciation. There are significant experiences about the role of education and school, among them, Rural Education, which has recently emerged from social movement demands, mainly from the Landless Workers' Movement (MST). Thus, the main protagonists of Rural Education are the social movements themselves which fight for land reform. It is in this context that the *State Primary School Orestes Paiva Coutinho* is inserted, situated in Armada District, Canguçu municipality, Rio Grande do Sul, which accounts to 16 land reform settlements. This school has students from the first to the fifth years, who come from nearby settlements and it endeavors to develop pedagogic practices according to the students' reality conjugating practical and theoretical dimensions. It also focuses on rescuing creole seeds, school vegetable gardens, field days with the families, socio-environmental education and other practices that encourage healthy lifestyles of people in their places of life of family agriculture.

Keywords: Rural Education, rural settlements, Landless Workers' Movement, school

*Vem lutemos punho erguido
Nossa força nos leva a edificar
Nossa pátria livre e forte
Construída pelo poder popular.*

(Trecho do Hino do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)

1. Introdução

Este artigo discute a contribuição da Educação do campo na vida das crianças de famílias assentadas em projetos de reforma agrária no município de Canguçu, no Rio Grande do Sul. Há experiências significativas sobre o papel da educação e da escola, entre elas as de Educação Popular e de Educação do campo. Esta última é recente e surgiu a partir de demandas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Os principais protagonistas da Educação do campo são os próprios atores sociais que lutam pela reforma agrária. É nesse contexto que se insere a Escola Estadual de Ensino Fundamental Orestes Paiva Coutinho, localizada

no Distrito de Armada, município de Canguçu⁶. Esse município conta com 16 assentamentos de reforma agrária, constituídos a partir da década de 1990, por pessoas originárias de diversas regiões do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. A Escola atende alunos do 1º ao 5º ano, oriundos dos assentamentos de seu entorno e realiza atividades de valorização destes nos assentamentos, mediante a conjugação de atividades curriculares e o desenvolvimento de projetos de agricultura ecológica, hortas escolares, resgate de sementes crioulas e outras.

Nesse contexto, abordam-se, inicialmente, aspectos da trajetória da Educação do campo e a contextualização do município de Canguçu e dos assentamentos de reforma agrária que lá se estabeleceram. Na sequência são feitas reflexões e articulações dessas experiências com o processo pedagógico vivido pela comunidade escolar e se traçam algumas considerações finais.

2. Breve trajetória da Educação do⁷ campo

Algumas experiências têm promovido importantes debates em torno da educação e da escola de modo alternativo. Entre elas, localizam-se as experiências de educação popular⁸, emergidas “formalmente” a partir da década de 1960. E a Educação do campo que surgiu recentemente, a partir de 1998, influenciada pela educação popular e de demandas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Caldart (2009) observa o contexto, práticas e sujeitos da Educação do campo, discute tensões e contradições ao longo do seu percurso (principalmente entre o Estado e os movimentos sociais) e identifica impasses e desafios relacionados à crise do capitalismo e seus desdobramentos em

6 Os autores agradecem à diretora Nara Regina Correa, às professoras Cristiane Correa Martins e Sirlei Rodrigues Becker, à funcionária desta Escola Leda Jeske, bem como à comunidade do entorno, pelas informações fornecidas que motivaram e possibilitaram o desenvolvimento deste trabalho.

7 “Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, Educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas” (CALDART, 2009, p. 41).

8 Conforme Paludo “as raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana” (PALUDO, 2012, p. 283).

questões relacionadas ao trabalho do campo. A autora defende que a Educação do campo não é uma proposta de educação, mas a disputa por uma concepção de educação (e de campo) diferente da atual. Desse modo:

Se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

Nesse sentido, o vínculo de origem e os principais protagonistas da Educação do campo no sul do Brasil são os movimentos sociais de luta pela reforma agrária, particularmente o MST. No entanto, cabe destacar que existem inúmeras experiências de Educação do campo que vêm sendo desenvolvidas simultaneamente em diferentes partes do país, como, por exemplo, a Rede de Educação no Semiárido (RESAB), que trabalha em torno da elaboração de propostas curriculares contextualizadas no Semiárido, e as experiências educativas realizadas pelo Movimento de Educação de Base (MEB).

Caldart (2009) destaca que é preciso ter cuidado para não confundir educação com escola e, uma vez que educação é mais que a escola, é necessário pensar a escola sempre em perspectiva, para que se consiga transformá-la “na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais” (CALDART, 2009, p. 43). Assim, a educação se vincula a “lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (p. 43).

A Educação do campo, de acordo com Caldart (2009), não é uma luta por um tipo específico de escola do campo⁹, mas nasce trazendo questionamentos à política educacional e à teoria pedagógica. Sua

9 Entende-se por “escola do campo aquela que os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos tipos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implantação” (ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C., 2004, p. 53).

crítica originária à escola (ou à ausência dela) não se faz no sentido de defender um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo, mas de reclamar pela necessidade da escola como lugar de educação estar em todos os lugares (o campo é um deles), em todos os tempos da vida e para todas as pessoas. Nesse sentido, o que se propõe não é fortalecer a contradição (inexistente) entre campo e cidade, mas, sim, “reconhecer a especificidade dos processos produtivos e formadores do ser humano que acontecem no campo” (CALDART, 2009, p. 47), buscando compreender como historicamente essa relação foi construída a partir da ideia de oposição.

Segundo Paulo Freire, *educar é intervir* e, por meio da educação pode-se modificar e (des)construir realidades. Por isso, o processo educativo precisa incentivar a autonomia, o respeito, o diálogo, a criticidade, a criatividade, o reconhecimento da identidade cultural e a consciência do inacabamento e da incompletude (FREIRE, 1996). Para isso, é preciso fugir do idealismo - as ideias separadas da realidade governam o processo histórico - e do objetivismo mecanicista, que nega a presença do ser humano como sujeito transformador do mundo, subordinando-o à transformação da realidade sem sua decisão (FREIRE, 2011). Nesse sentido, a educação, tanto nas instituições formais como nas não formais, possui um papel relevante no processo de libertação e emancipação do ser humano no contexto atual. Pois, educar para a cidadania, a criatividade e o protagonismo social, mais que uma filosofia educacional, implica a revisão dos currículos, reorientação da visão de mundo e da educação como espaço de inserção do indivíduo, não apenas em uma comunidade local, mas em uma comunidade que é local e global ao mesmo tempo.

Diversos autores apontam a necessidade de se discutir sobre a organização do currículo escolar (MOREIRA, SILVA, 2002). Ou seja, ter escola não é suficiente, é necessário disputar o conteúdo daquilo que é ensinado pela escola. O currículo, longe de ser neutro na construção de conhecimentos sociais, está intimamente imbricado em relações de poder, produzindo identidades sociais e individuais (MOREIRA, SILVA, 2002). Aos poucos “os educadores e movimentos sociais incorporaram às suas pautas de reivindicações o direito dos diferentes grupos terem seus saberes, suas histórias e práticas culturais contempladas e reconhecidas no âmbito do currículo escolar” (LIMA, 2011, p. 244). Segundo o mesmo autor:

Os projetos educativos devem estar em sintonia com os projetos de desenvolvimento das comunidades, para que os conhecimentos e saberes produzidos na sala de aula possibilitem aos alunos atuarem de forma ativa nos projetos de transformação social e na produção de novos saberes sociais, culturais e tecnológicos voltados para o desenvolvimento, utilizando de forma sustentável os potenciais culturais, ambientais, organizativos e produtivos de cada região (LIMA, 2011, p. 2-3).

Considerando esses aspectos, fica reforçada a necessidade de interação entre a escola e a comunidade do entorno na concepção e implantação do currículo escolar. Ademais, muito embora a organização curricular seja elemento fundamental, a Educação do campo não se faz apenas em espaços formais como a escola, mas envolve a família, a comunidade e as relações que se estabelecem além da escola, que possibilitam aos indivíduos se tornarem cidadãos do e no mundo. Seus objetivos precisam ser construídos numa interação dialógica, gerando um processo educativo que, simultaneamente, inclua e transcenda o espaço escolar.

Caldart (2009) identifica alguns focos de tensões e contradições presentes no contexto de origem da Educação do campo que ajudam a conformar seu percurso. Um deles está relacionado ao campo na dinâmica do capitalismo, com intensa expansão do capital internacional e do agronegócio no campo, e o outro se relaciona à tensão (permanente) entre a pedagogia do movimento (movimentos sociais) e as políticas públicas (Estado).

Quanto à expansão do capitalismo no campo, a autora destaca que a lógica de pensar o campo apenas como lugar de negócio faz com que as “escolas do campo” de certa forma percam sua função, muito embora a educação escolar dos trabalhadores do campo entre na (ou volte à) agenda política do país. Isso porque a “reestruturação produtiva” implica a necessidade de qualificação de mão de obra, demandando novos currículos para os cursos de Agronomia, cursos superiores específicos para gestão do agronegócio e educação profissional que se adeque ao contexto de expansão de agronegócio.

Ademais, a Educação do campo se constitui pela articulação entre a política produzida pelos movimentos sociais e sua interação mais próxima com o Estado na disputa pela formulação e implantação de políticas públicas específicas para o campo. Articulação esta que visa compensar a discriminação histórica vivenciada pela população do campo, inclusive do acesso a políticas de educação, assim como as demais políticas públicas. Segundo Caldart:

Para os movimentos sociais, lutar pela Educação do campo é passar a pensar na educação do conjunto da classe trabalhadora e é buscar pautar dessa forma, em uma perspectiva de classe, a questão da política educacional. E no específico de organizações como o MST, significa passar a compreender que a ocupação da escola pelo movimento precisa ser feita/pensada como apropriação da escola pelos trabalhadores, pelo seu projeto histórico e não apenas pelos interesses imediatos da organização, por mais justos, politizados e amplos que eles possam ser (Caldart, 2009, p. 53).

A autora salienta, ainda, que a disputa pela forma e conteúdo das políticas públicas gera riscos (de cooptação pela classe dominante), mas também possibilidades de ampliar a compreensão das formas de superação do capitalismo, já que não há como construir um projeto alternativo de campo sem ampliar as lutas e o leque de alianças para além do campo. E, no caso do MST, a educação possui um papel fundamental porque ela não é separada de suas dinâmicas sociotransformadoras, conforme a afirmação que segue:

Quando dizemos que a luta é um princípio educativo é porque acreditamos que, na medida em que esses sujeitos se organizam coletivamente para a ocupação da terra e para a vivência em acampamento, eles vão adquirindo nesse processo o valor da solidariedade do compromisso com a terra, do cuidar do outro, da partilha e principalmente da rebeldia organizada para o enfrentamento às elites que excluem e marginalizam a classe trabalhadora brasileira (SANTOS SILVA et al., 2005, p. 58).

Outra questão importante é que, muitas vezes, para o sistema vigente, a Educação do campo acaba sendo reduzida às escolas e, embora a pressão social traga a ideia de especificidade, no momento da formulação de uma política, a tendência acaba não sendo o específico, de modo que ele acaba tendo que se enquadrar na forma já instituída - mesmo que tenha contribuído para a exclusão e a discriminação que justificaram a discussão da especificidade. Caldart reconhece a existência de algumas “políticas focais, recortadas no tempo, no espaço, nos sujeitos, mas que então não se configuram como políticas efetivamente públicas, de perspectiva universalizante” (CALDART, 2009 p. 54).

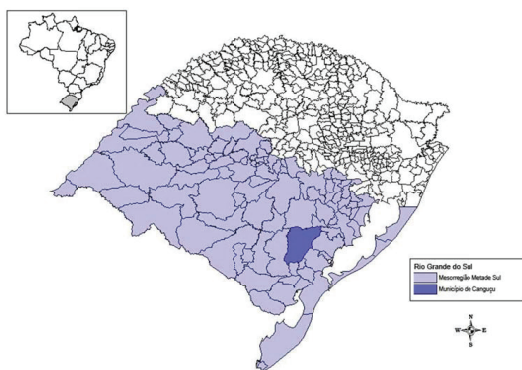
Um dos grandes desafios apontados por Caldart (2009) aos movimentos sociais consiste na superação dos impasses que resultam de sua articulação e aproximação com o Estado. Ela destaca que é preciso resgatar o protagonismo dos movimentos sociais trabalhando a Educação do campo e a pedagogia do movimento de forma integrada, compreendendo-a para

além de uma política pública e de ensino, de modo a abranger o conjunto dos trabalhadores do campo. Isso supõe que os movimentos sociais pressionem pelo direito à educação, sem descuidar nem recuar na disputa pelo conteúdo que conforma a Educação do campo.

3. Contexto de formação dos assentamentos de reforma agrária em Canguçu

Os primeiros habitantes da região de Canguçu (Figura 01) foram os índios tapes e tapuias (guaranis), os quais se estabeleceram na Serra de Tapes onde Canguçu está localizado (BENTO, 1983; MAESTRI, 2000). Fialho (2005) sugere que a região do atual município de Canguçu, no passado, foi um território de fronteira, primeiro entre os grupos indígenas (guaranis e pampianos) e, no período colonial, entre Portugal e Espanha. Depois, a região passou por conflitos entre estancieiros sobre os limites de cada sesmaria que conformaram as identidades e hierarquias das oligarquias regionais. Com a chegada dos invasores¹⁰ europeus essas comunidades, ao longo do tempo, acabaram sendo dizimadas. De acordo com informações da Secretaria Municipal de Educação, há registro de algumas famílias Mbyas Guaranis que se estabeleceram no município em 2014.

Figura 01. Mapa de localização da mesorregião “metade sul” e do município de Canguçu no estado do Rio Grande do Sul.



Fonte: Base Cartográfica IBGE – 2010. Elaborado por Natalia Salvate Brasil - 2014.

¹⁰ Tendo em vista que a colonização foi historicamente utilizada para denotar ocupação de “espaços vazios”, alguns autores, como Bossi (1992), têm substituído este termo por invasão europeia, numa tentativa de reduzir o romantismo e o heroísmo que caracterizaram as narrativas oficiais sobre o processo de ocupação desses espaços supostamente “vazios”.

Posteriormente, Canguçu foi ocupado por açorianos e brasileiros. Alguns se estabeleceram em pequenas áreas de terra e se dedicaram ao cultivo de produtos de subsistência e venda de trigo, outros foram contemplados com sesmarias (grandes extensões de terra) para a criação de gado (FIALHO, 2005). O autor ressalta que “grosseiramente poderíamos dizer que a sociedade, no início do povoamento, era formada por duas classes proprietárias dos meios de produção – agricultores familiares e estancieiros – e por outras duas desprovidas dos meios de produção – peões e escravos” (FIALHO, 2005, p. 77). Com o passar dos anos houve uma mudança estrutural significativa e “os peões passaram de empregados ou agregados a pequenos proprietários de terras, dedicando-se quase que exclusivamente à pecuária” (FIALHO, 2005, p. 77).

Na segunda metade do século XVIII, o desenvolvimento das charqueadas em Pelotas fez com que grande parte da população se dedicasse, principalmente, à pecuária e a atividade agrícola passou a ser realizada basicamente para a subsistência (BENTO, 1983). Com isso, entre o último quarto do século XVIII e o final do século XIX as charqueadas foram responsáveis pelo dinamismo da região sul do Rio Grande do Sul (FIALHO, 2005). Posteriormente, essa situação se alterou devido à decadência das indústrias charqueadoras e a instalação de frigoríficos em outras regiões do Estado (BENTO, 1983; COTRIM, 2003).

Fialho aponta que em razão da proximidade geopolítica, o desenvolvimento de Canguçu esteve (e continua) associado ao de Pelotas. No passado, em função das charqueadas e das lutas de configurações de domínios territoriais e de oligarquias regionais e, nas últimas décadas, em razão da indústria de doces e conservas. Atualmente, o município enfrenta uma nova relação de dependência, desta vez, da indústria de tabaco (com sedes nos municípios de Santa Cruz do Sul e Vera Cruz, região central do Estado) e a estrutura fundiária é desigual e conflituosa, em razão de Canguçu contar “com grandes e pequenas propriedades rurais, resultado das concessões de sesmarias de campo e de mata, respectivamente, e do processo de divisão dos bens por herança” (FIALHO, 2005, p. 81). Esses fatores estão na base da formação desse município predominantemente rural e agrícola, com a maior parte de sua população vivendo em pequenas propriedades rurais (BENTO, 1983).

A emancipação política de Canguçu ocorreu em 1857. O município, com área de 3.525,293 Km², possui 53.259 habitantes, dos quais 63% residem no meio rural (IBGE, 2010). Canguçu possui cinco distritos e além da presença de grandes propriedades é conhecido por ter o maior número de minifúndios

da América Latina, com mais de 10 mil estabelecimentos rurais com área média de 16 hectares. A produção agrícola é baseada no milho, soja, fumo, batata inglesa e em menor quantidade arroz, feijão, tomate, batata-doce e mandioca. A pecuária conta, principalmente, com a criação de bovinos, ovinos e suínos (MACHADO, 2014).

Nesse contexto “marcado pela contradição entre as grandes propriedades, voltadas para a pecuária extensiva e os grandes projetos de silvicultura, e os inúmeros estabelecimentos de agricultura familiar, em pequenas propriedades” (DAVID, 2005, p. 84) se inserem os assentamentos de reforma agrária no município de Canguçu.

O início da instalação desses assentamentos deu-se na década de 1990, com agricultores sem terra oriundos das regiões norte e noroeste do Rio Grande do Sul e também algumas famílias de Santa Catarina. David (2005) acentua que o contexto de criação dos assentamentos rurais na chamada “metade sul”, da qual Canguçu faz parte, integra uma estratégia de desenvolvimento da região Sul do Estado, como uma região marcada pela presença de solos empobrecidos, por sua “estagnação econômica e pela reduzida concentração populacional” (2005, p.73). O mesmo autor menciona que:

[...] em virtude do quadro de depressão socioeconômica dominante na região, em comparação com as regiões dinâmicas do Estado, como o Norte e o Nordeste, foi instituída a região-plano da Metade Sul (atualmente Macrorregião Sul), resultante da intervenção para alterar quadros de lentidão, estagnação ou decadência em face das novas tendências econômicas nacionais e internacionais que encontram, nesse espaço, sérias dificuldades na implantação de inovações, por forças de rugosidades sociais, econômicas e institucionais (DAVID, 2005, p. 73).

Ao mesmo tempo, essa estratégia buscou distencionar os conflitos fundiários das regiões de origem de seus demandantes, cujas terras eram mais escassas e de alto valor agregado, mediante a instalação de assentamentos em diversos municípios da região sul gaúcha e em Canguçu.

Com base nesse cenário, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) comprou e/ou desapropriou imóveis para a instalação dos assentamentos rurais, o que “vem provocando profundas transformações (de ordem política, social, econômica e espacial) numa área marcada pela estagnação” (DAVID, 2005, p. 75). Disso resulta que o município de Canguçu é conformado por vários assentamentos:

Atualmente, estão instalados 16 assentamentos em Canguçu, com pessoas originárias de diferentes regiões do Rio Grande do Sul e estados vizinhos, como Santa Catarina. São os assentamentos: Doze de Julho (22 famílias), Nova Conquista (15 famílias), Nova Esperança (nove famílias), Nova Sociedade II (oito famílias), fundados em 1989. O assentamento Colônia São Pedro (sete famílias) foi fundado em 1991, seguido pelo Salso (19 famílias), em 1997 e o Arroio das Pedras (49 famílias), em 1998. Os assentamentos Boa Fé (quatro famílias), Renascer (90 famílias) e União (64 famílias) foram criados em 1999. Os demais assentamentos – Bom Jesus (11 famílias), Guajuviras/Novo Amanhecer (18 famílias), Herdeiros da Luta (57 famílias), Mãe Terra (12 famílias), Perseverantes na Luta (20 famílias) e Pitangueiras/Sem Fronteiras (23 famílias) – foram criados em 2001 (DAVID apud MACHADO, 2014, p. 37).

Entre as questões que cabem ser resgatadas está o fato de que vários assentamentos foram instalados no Distrito da Armada, em Canguçu, localizado a mais de 70 Km da sede do município, onde as condições de acesso, estradas e serviços de infraestrutura ainda são precárias. Além disso, é preciso considerar as condições ambientais e socioeconômicas dessa região e levar em conta que o local de origem das famílias possui características muito distintas das do local do atual assentamento. Machado (2014) buscou compreender as transformações nos modos de fazer agricultura e nos hábitos alimentares das famílias assentadas e constatou que muitas delas encontram dificuldades para lidar com a nova terra e a impossibilidade de plantar determinadas culturas que estavam originalmente presentes nos modos de fazer agricultura em seus locais de origem.

A implantação dos assentamentos rurais no município trouxe desafios de ordem econômica, política, social, cultural e ambiental que precisam ser encarados pelos poderes públicos e as instituições, bem como pelas políticas públicas, dentre elas a política educacional e de assistência técnica e extensão rural. A educação e a escola se fazem necessárias para fortalecer os modos de vida das famílias assentadas de Canguçu.

4. Escola Estadual de Ensino Fundamental Orestes Paiva Coutinho: outra educação é possível?

Esta seção contextualiza a Escola Estadual de Ensino Fundamental Orestes Paiva Coutinho e a seguir trata do cotidiano pedagógico da escola e apresenta as formas de interação entre escola e comunidade.

A Escola foi fundada em 8 de maio de 1959, na Armada, 5º Distrito de

Canguçu, a 73km da sede do município. Segundo Machado (2014), na sua fundação a sede da Escola, que atendia crianças até a 4ª série, localizava-se em uma fazenda. Posteriormente, em 1982, foi transferida para um terreno doado por um morador e atende crianças do 1º a 5º ano, em sua grande maioria, provenientes dos assentamentos do entorno.

A Escola possui um histórico de resistência, especialmente, por duas razões: por ter se mantido em funcionamento após um período em que houve o fechamento de inúmeras escolas rurais no Estado; e porque em suas proximidades se localiza uma escola municipal que atende alunos de educação infantil e ensino fundamental que poderia atender esses alunos.

Conforme relato de uma ex-gestora educacional, em Canguçu existiam mais de 290 escolas multisseriadas. Muitas foram desativadas e atualmente o município conta com 57 estabelecimentos de ensino, dos quais três são privados, 36 são municipais e 18 são estaduais. O contexto em que ocorreu o fechamento das escolas rurais, principalmente a partir de metade da década de 1990, reflete uma política mais ampla do Estado brasileiro que considera as escolas do campo como “atrasadas” em relação às da cidade. De acordo com Lima:

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo associa-se à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade (LIMA, 2011, p. 3).

A educação faz parte de um contexto em que o “modelo” de desenvolvimento é a urbanização e as questões sobre o rural, quando trabalhadas, estão voltadas para o agronegócio e monoculturas destinadas à exportação, evidenciando a emergência de políticas contraditórias no interior do próprio Estado. Ao mesmo tempo em que investiu na instalação de 16 assentamentos rurais no município, que requerem um conjunto de infraestrutura para atender às demandas dessas famílias, adotou a política de fechamento de escolas rurais no mesmo período.

No caso da Escola Orestes Paiva Coutinho, com a articulação e apoio da comunidade e em função da demanda contínua de alunos dos assentamentos, ela segue em funcionamento. Em 2015 atendia 37 alunos na faixa etária de 7 a 15 anos, cujas famílias ocupam-se com atividades de cultivo de milho,

feijão, produção leiteira, horta, pomar e miudezas (abóbora, batata-doce, mandioca, melancia) (MACHADO, 2014).

O corpo docente da Escola é composto pela diretora, duas professoras, uma funcionária e dois monitores do Programa Mais Educação¹¹. Ela promove uma série de atividades que buscam articular o ensino com a realidade na qual está inserida, qual seja, de assentamentos rurais e do trabalho na agricultura. Assim, desenvolve projetos como: A importância da agricultura familiar; Antigos saberes em novos sabores na nossa cultura alimentar; Horta escolar; Pesquisando o Rio Camaquã; Resgatando as sementes crioulas e Bagagem literária. Através dessas atividades, busca reforçar a importância de uma educação voltada ao contexto no qual os alunos estão inseridos, além de proporcionar momentos de discussão sobre a produção de alimentos saudáveis.

4.1. O cotidiano pedagógico da Escola

O processo de ensino nessa Escola está centrado nas atividades agrícolas desenvolvidas pelos assentados rurais na região. A base curricular está constituída pelos seguintes componentes: língua portuguesa, arte, educação física, história, geografia, ensino religioso, relações humanas, matemática e ciências. Conforme sua proposta pedagógica:

A metodologia da ação pedagógica está embasada na concepção Metodológica Dialética de Conhecimento, onde o ponto de partida do processo de construção do conhecimento e a prática social concreta e a realidade onde ela acontece. Visa ao desenvolvimento de sujeitos críticos, transformadores da realidade social, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanista. Leva em conta realidades e sujeitos, diferentes saberes e os diferentes níveis de desenvolvimento do aluno ao estabelecer os marcos de aprendizagem através de ações teóricas e práticas, visando a preservação ambiental para a importância do cultivo orgânico, valorizando o trabalho na terra e buscando a permanência do jovem no campo (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, s/n).

11 O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Ele constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais e municipais que fazem a adesão ao Programa de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Mais informações podem ser acessadas em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16690&Itemid=1113>.

Conceber os componentes curriculares e a escola a partir do seu próprio contexto é fundamental, não apenas enquanto proposta pedagógica, mas também como prática pedagógica cotidiana. Por isso é indispensável que as atividades desenvolvidas considerem e reflitam a realidade vivida pelos alunos nos assentamentos rurais.

As aulas estão organizadas da seguinte forma: os alunos do 1º, 2º e 3º anos compartilham um mesmo espaço de aprendizagem pela parte da tarde, enquanto os do 4º e do 5º anos estudam juntos pela manhã. No turno inverso ao da aula, duas vezes por semana, os alunos permanecem na Escola para as atividades realizadas pelos monitores do Programa Mais Educação. Cabe destacar que essas atividades são conduzidas por moradores locais, inclusive familiares de alunos, o que implica uma aproximação e envolvimento da comunidade com o processo educacional.

A Escola conta com uma horta escolar e um pequeno viveiro de produção de mudas onde são realizadas aulas práticas. Parte do que é produzido na horta é utilizado na merenda escolar. Há também atividades práticas que são realizadas em parceria com técnicos da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), que prestam assistência técnica aos assentados e comparecem à Escola para trabalhar técnicas de plantio de espécies florestais adaptadas à região, reaproveitamento de alimentos, atividades com variedades de sementes crioulas e outras.

Embora haja um Plano de Ensino que define previamente os conteúdos que devem ser trabalhados em aula, a Escola tem buscado articulá-los com o contexto das comunidades incluindo, por exemplo, o ensino da cultura afrodescendente, tendo em vista que os assentamentos se localizam próximo a duas comunidades quilombolas. Visibilizá-las faz parte de uma estratégia de reconhecimento e valorização de sua história no território.

Da mesma forma, a promoção de práticas educativas que levem os alunos a reconhecer-se como assentados rurais é parte do processo de formação que envolve atividades que tratam, por exemplo, de aspectos da história da localidade (antigas fazendas vendidas ao INCRA e a chegada das famílias aos assentamentos), trajetória de luta pela terra das famílias assentadas, importância do Moinho da Cooperativa Terra Nova¹² localizado no Assentamento Sem Fronteiras, observação do

12 A Cooperativa Terra Nova foi criada em 2006 pelas famílias assentadas do município de Canguçu, com sede no Assentamento Pitangueiras/Sem fronteiras. Suas atividades estão voltadas para a produção de leite, vendida a uma cooperativa de laticínios no município de Pelotas, o beneficiamento e comercialização de farinha de milho, processada pelo moinho colonial, além de uma casa de mel.

plântio e de sementes cultivadas nos assentamentos (época de plântio, ciclo das culturas, fases da lua e sementes crioulas). O Plano de Ensino da Escola realça em sua proposta pedagógica que:

[...] a educação deve visar a formação de sujeitos críticos, os quais entendemos como pessoas que estão preparadas para perceber, compreender, analisar e intervir no seu contexto de modo que consigam articular suas práticas sociais com as relações de trabalho, considerando valores como dignidade, respeito, solidariedade, justiça, honestidade, coerência, compreensão e autocrítica individual e em parceria com o coletivo (PROJETO PEDAGÓGICO DA ESCOLA, s/n).

Isso mostra que essa é uma Escola do campo, não apenas por inserir-se em um contexto de assentamentos da reforma agrária (pois isso não seria suficiente para ser uma Escola do campo), mas porque, através de sua proposta e prática pedagógica, reconhece a trajetória de seus educandos como sujeitos de seu processo de aprendizagem, estimulando-os a atuarem na produção de alimentos saudáveis a partir de sua realidade concreta.

4.2. A Escola na comunidade e na sociedade

Para além dos muros da Escola, momentos de vivência, integração e trocas de experiência também fazem parte do currículo escolar. Uma das atividades em que vários alunos participaram no ano de 2014 foi o 17º Encontro Estadual dos Sem Terrinha, que faz parte da Jornada Nacional dos Sem Terrinha do MST, evento que é promovido desde 1994 durante a semana do dia da criança. O encontro - que se inseriu nas comemorações dos 30 anos do MST cujo lema foi “Somos filhas e filhos de uma história de luta” - reuniu cerca de 500 crianças de acampamentos e assentamentos do MST do Rio Grande do Sul. Durante dois dias os alunos participaram de atividades lúdicas, desportivas, plenárias (Figura 2) e reivindicaram seu direito à educação do campo contextualizada à sua realidade, além de políticas públicas para a produção de alimentos saudáveis. Houve momentos em que eles compartilharam com os demais participantes as atividades que eles têm desenvolvido na Escola Orestes Paiva Coutinho.

Figura 2. À esquerda mostra a abertura do 17º Encontro Estadual dos Sem Terrinha, com a participação de alunos, pais e professores. À direita, trabalhos desenvolvidos pelos alunos da Escola Orestes Paiva Coutinho no encontro.



Fonte: *Manuela Finokiet, 2014.*

Como o encontro foi realizado no município de Viamão - RS, os alunos, professoras e a funcionária da Escola, além de algumas mães e lideranças do MST tiveram atividades preparatórias prévias ao deslocamento até o local do encontro, onde permaneceram durante dois dias em alojamentos coletivos.

O que restou como aprendizado e o que os alunos irão colocar em prática das discussões ocorridas é difícil de afirmar, mas algumas ações observadas merecem ser mencionadas. Pode-se começar com o processo de preparação, composto por diversas atividades que foram apresentadas no encontro. Visivelmente percebia-se o orgulho e a felicidade desses alunos durante e depois do encontro. Após o retorno à Escola, entre as brincadeiras observadas em um momento de intervalo estava a reprodução de uma música cantada em roda durante o evento. Atividades como essa, que envolvem professoras, pais, mães, lideranças locais e técnicos da EMATER, se constituem em momentos pedagógicos e de educação contextualizada.

Da integração Escola, comunidade e sociedade destaca-se a participação em diferentes espaços, como na VI Feira Estadual de Sementes Crioulas, em 2013, no município de Canguçu, onde realizaram a abertura e exposição na feira e a Feira Municipal de Sementes Crioulas, no município de Ibarama, em 2014, com exposição, apresentação e troca de sementes. Eles também participaram no IV e V Seminários de Agrobiodiversidade e Segurança Alimentar no

município de Pelotas (em 2014 e 2015 - organizados pela EMBRAPA), com apresentação do Projeto Guardiões Mirins de Sementes Crioulas e, desde 2012, contribuem na organização Encontro Mulheres e Agroecologia, comemorativo ao Dia Internacional da Mulher, organizado pela EMATER, mulheres dos assentamentos de Canguçu e Escola.

Outro processo importante diz respeito aos dias de campo desenvolvidos em parceria com as famílias assentadas, a Escola e técnicos da EMATER municipal, que ocorrem desde 2012. A partir de um projeto sobre milho crioulo a Escola realizou um dia de campo na propriedade de duas famílias de alunos, seguido de visita ao Moinho Colonial da Cooperativa Terra Nova, visando conhecer a transformação do grão em farinha. Na oportunidade eles fizeram bolachas e bolos a base de milho, a partir de pesquisas realizadas nas famílias dos alunos. Essas atividades tiveram como finalidade compreender os processos que envolvem a seleção das sementes, a produção, o beneficiamento e o consumo do milho. A partir dessa experiência os envolvidos perceberam a variedade de espécies não só de milho, mas também de feijão, abóbora, mandioca, batata-doce, dentre outras. Ao que desencadeou no Projeto de Resgate de Sementes Crioulas, com continuidade às atividades de pesquisa em sala de aula e dias de campo nas famílias assentadas, assim como visitas à Bionatur¹³ e à Embrapa.

No ano de 2013, na VI Feira Estadual de Sementes Crioulas, entre os alunos das escolas rurais do município foram eleitos os Guardiões Mirins, em que 16 alunos desta Escola receberam kits de sementes crioulas para serem multiplicadas nas propriedades de suas famílias. Em 2014 deu-se continuidade às atividades com a realização de dias de campo nas famílias desses alunos e na Escola (oficinas de culinária e de artesanato em palha de milho ministradas por um membro de uma comunidade quilombola). O projeto, assim como os demais já citados, segue com as atividades de pesquisa, dias de campo e participação em diferentes espaços (feiras, seminários e outros eventos), rumo à consolidação e ampliação das parcerias.

13 A Bionatur (marca comercial da Cooperativa Agroecológica Nacional Terra e Vida Ltda - Conaterra) é uma rede de sementes agroecológicas que iniciou em 1997, conformada por assentados da reforma agrária e agricultores familiares dos municípios de Hulha Negra e Candiota, no Rio Grande do Sul. Atualmente, a Bionatur se constitui como importante rede de produção e comercialização, com atuação em âmbito nacional.

Em um momento em que muito se fala da necessidade de conservar o ambiente, reduzir o consumo de agrotóxicos e incentivar a produção agroecológica e o consumo de alimentos saudáveis, pode-se indagar o que atividades educativas como essas representam nesse contexto de assentamentos rurais?

No mínimo, significam a possibilidade de pensar/fazer a Escola e o currículo escolar a partir de seu próprio contexto social e político, buscando problematizar e abordar questões que fazem parte do cotidiano de seus alunos e das famílias que integram a comunidade escolar. Além disso, também possibilitam a integração e o envolvimento de diferentes membros da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na e pela Escola. Tais práticas remetem à compreensão da importância do planejamento dos projetos da Escola do campo “de forma integrada ao contexto social, dando uma dimensão política à prática educativa [...] tendo a pesquisa e a reflexão crítica da realidade como eixo norteador do currículo” (LIMA, 2011, p. 13).

O fato do currículo escolar e a proposta pedagógica da Escola de Ensino Fundamental Orestes Paiva Coutinho estarem sintonizados com o contexto social, político e ambiental geral vivenciado pelos alunos, por si só, não “garante” que suas famílias irão adotar práticas estimuladas pela Escola, como por exemplo, a produção agroecológica. Toda proposta e prática pedagógica são localizadas, não são lineares nem completas, cabendo reconhecer seus limites e pensar a escola e a educação a partir dessa realidade e em estreita interação com as famílias e a comunidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os assentamentos rurais implantados no município de Canguçu trouxeram desafios de ordem econômica, política, cultural, ambiental e social ao poder público e à sociedade local e regional. Conceber e estruturar a educação e a escola a partir desse contexto é uma tarefa essencial e complexa. A Educação do campo resulta de processos de lutas dos movimentos sociais, no caso específico, com um forte protagonismo do MST, para que não só reflita, mas também se reconheça a capacidade das pessoas e suas organizações nos processos de aprendizagem e transformação social.

Construir o currículo escolar de acordo com a realidade e as demandas da comunidade, com base em valores e princípios como, por exemplo, a

produção agroecológica, é mais que uma opção pedagógica. É também uma opção política e de concepção de sociedade. Ademais, a atuação da Escola na e com a comunidade, a partir de eventos e dias de campo junto às famílias, possibilita e incentiva os alunos, desde crianças, a promoverem processos de inserção e atuação social que transcendam o currículo escolar e valorizem seu potencial criativo e inovador desde seu contexto de vida.

Nessa perspectiva, ainda que de forma embrionária, pode-se entender os projetos desenvolvidos pela Escola Estadual de Ensino Fundamental Orestes Paiva Coutinho. Ela empreende esforços para desenvolver práticas pedagógicas inseridas na realidade dos alunos, conjugando as dimensões teórica e prática, com estímulo ao resgate de sementes crioulas, horta escolar, dias de campo com as famílias, educação socioambiental e outras que propiciam que os alunos cresçam em um ambiente escolar educativo que desperta para uma visão integral do ser humano e sua relação com a natureza.

A Educação do campo se faz em espaços formais, como a escola, mas envolve também a família, a comunidade e as relações que se estabelecem no contexto social no qual as famílias e a Escola estão inseridas. As atividades promovidas pela Escola mencionada, como sua participação no encontro dos Sem Terrinhas e visitas a propriedades demonstrativas de práticas socioambientais sustentáveis sinalizam para processos educativos inovadores e transformadores, tanto da Escola como da sociedade, a partir da Educação do campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENTO, C. M. **Canguçu reencontro com a história; um exemplo de reconstituição de memória comunitária**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1983.

BOSSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trabalho, educação e saúde** (Online), v. 7, p. 35-64, 2009.

COTRIM, M. S. **“Pecúária Familiar” na região da “Serra do Sudeste” do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a origem e a situação socioagroecômica do “pecuarista familiar” no município de Canguçu/RS.** 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DAVID, C de. **Estratégias de reprodução familiar em assentamentos: Limites e possibilidades para o desenvolvimento rural em Canguçu – RS.** 2005. 218 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FIALHO, M. A. V. **Rincões de pobreza e desenvolvimento: interpretações sobre o comportamento coletivo.** 2005. 295-301 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 fevereiro, 2014.

LIMA, E. S. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação In: LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo.** Teresina: EDUFPI, 2011.

MACHADO, C. J. B. **“Aqui até o Arado é Diferente”:** Transformações no Fazer Agricultura e em Hábitos Alimentares entre Famílias Assentadas - um Estudo Realizado no Assentamento União, Rio Grande do Sul. 2014. 155 f. Dissertação Mestrado em Desenvolvimento Rural), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2014.

MAESTRI, M. **Uma história do Rio Grande do Sul: da pré-história aos dias atuais.** 2ed, Passo Fundo: UPF, 2000.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

PALUDO, C. Educação popular In: CALDART, R., PEREIRA, I., ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 282-287. 2012.

SANTOS SILVA, A. dos et al. Práticas vividas no contexto da Educação Infantil do MST. In: SILVA BAHIA, Celi da Costa; SILVA FELIPE, Eliana; SOUZA PIMENTEL, Maria O. Silva de (Orgs.). **Práticas Pedagógicas em Movimento: Infância, Universidade e MST**. Belém: EDUFPA, 2005. p. 57-72.