

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

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E COMUNIDADE REMANESCENTE
QUILOMBOLA DO CERRO DO OURO – SÃO GABRIEL/RS:
TERRITORIALIDADES EM RESISTÊNCIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Daniele Machado Codevila

SANTA MARIA, RS, BRASIL

2019

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E COMUNIDADE REMANESCENTE
QUILOMBOLA DO CERRO DO OURO – SÃO GABRIEL/RS:
TERRITORIALIDADES EM RESISTÊNCIA**

por

Daniele Machado Codevila

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

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

Santa Maria, RS, Brasil

2019

CODEVILA, DANIELE MACHADO
EDUCAÇÃO DO CAMPO E COMUNIDADE REMANESCENTE
QUILOMBOLA CERRO DO OURO - SÃO GABRIEL/RS:
TERRITORIALIDADES EM RESISTÊNCIA / DANIELE MACHADO
CODEVILA.- 2019.
157 p.; 30 cm

Orientadora: ANE CARINE MEURER
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de
Pós-Graduação em Geografia e Geociências, RS, 2019

1. TERRITÓRIO 2. EDUCAÇÃO DO CAMPO 3. COMUNIDADE
QUILOMBOLA 4. TERRITORIALIDADE I. MEURER, ANE CARINE II.
Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da ussm. dados fornecidos pelo
autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca
central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt fatta cxa 10/1728.

© Todos os direitos autorais reservados a Daniele Machado Codevila. A
reprodução de partes ou de todo este trabalho só poderá ser feita mediante a
citação da fonte.

E-mail: danielecodevila@gmail.com

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

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

EDUCAÇÃO DO CAMPO E COMUNIDADE REMANESCENTE
QUILOMBOLA CERRO DO OURO – SÃO GABRIEL/RS:
TERRITORIALIDADES EM RESISTÊNCIA

Elaborada por:

Daniele Machado Codevila

Como requisito parcial para obtenção do grau de

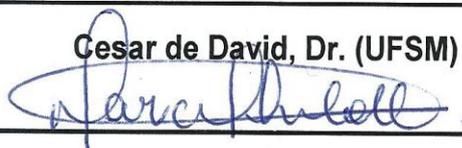
Mestre em Geografia

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ane Carine Meurer, Dr^a. (UFSM)

(Presidente/Orientadora)

Cesar de David, Dr. (UFSM)



Marcelo Cervo Chelotti, Dr. (UFU)

Daiane Loreto de Vargas, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 12 de março de 2019.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho àqueles que me deram amor e apoio:

Meus padrinhos

Áurea e Ilto – meus pais do coração

E, sobretudo, àqueles que são a razão do meu viver:

Meus filhos

Estevan e Humberto

AGRADECIMENTOS

A minha **GRATIDÃO**:

A Deus, que guiou meu caminho;

À professora Dra. Ane Carine Meurer, minha orientadora, por acreditar em mim e transmitir humanidades no seu fazer educação e, assim, ser inspiração;

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM, pela assistência e atenção, especialmente à secretária Liliane;

Aos professores Cesar de David, Daiane Loreto de Vargas e Marcelo Cervo Chelotti, por inspirarem novos saberes;

À minha avó materna, Telva, pelo seu amor incondicional;

À minha amiga Mirieli Fontoura, por me dar força, acreditar em mim e estar ao meu lado em todos os momentos – mesmo com a distância;

Aos colegas da Pós-Graduação, pelas vivências – em especial, ao ‘Pessoal do CE’, pelo companheirismo e solidariedade;

Aos meus familiares e amig@s (Andreia, Bruna e Michele) que me acompanharam nesta trajetória com gestos de apoio e carinho;

À equipe diretiva, aos professores e alunos da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira pela troca de experiências e pela oportunidade de (com)partilhar;

Aos moradores da CRQ Cerro do Ouro, pela atenção e partilha;

À extensionista rural da Emater/SG – Vera de Souza, pela parceria para comigo e apoio junto à Comunidade Quilombola Cerro do Ouro;

Ao Humberto e aos meus filhos, pela compreensão e atenção;

À Capes, pela bolsa de estudos;

Ao Coordenador das Escolas do campo, Eduardo Pastório, e à bióloga da Educação ambiental da SEME, Juliane Munhoz, pela atenção e partilha;

Ao Sr. Rony Marcon, Sr. Beraldo Figueiredo, Sr. Carlos Leal Secretário de Desenvolvimento Rural, pela colaboração e atenção;

Aos colegas e alunos do I.E.E. Menna Barreto, pela compreensão e carinho;

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho.

RESUMO

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

EDUCAÇÃO DO CAMPO E COMUNIDADE QUILOMBOLA CERRO DO OURO – SÃO GABRIEL/RS: TERRITORIALIDADES EM RESISTÊNCIA

AUTORA: DANIELE MACHADO CODEVILA
ORIENTADORA: PROFESSORA DR^a. ANE CARINE MEURER
Local e Data de defesa: Santa Maria, março de 2019.

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino que propõe um projeto educacional direcionado aos povos do campo, a partir da realidade, dos saberes-fazeres, e aspectos culturais dos seus estudantes. Tendo em vista o contexto que permeia a Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira, localizada na área rural do município de São Gabriel/RS, na qual atende a discentes oriundos da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro, bem como a territorialidade desses sujeitos, a presente pesquisa tem como objetivo geral: compreender a proposta da Educação do campo junto às populações remanescentes quilombolas, no Distrito Cerro do Ouro – município de São Gabriel/RS. Sendo os objetivos específicos: a) Verificar as políticas públicas voltadas aos remanescentes quilombolas no município citado, tanto no âmbito econômico, como no educacional; b) Entender a relação do Projeto Político Pedagógico da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira junto à realidade escolar; c) Identificar as estratégias educacionais efetuadas pela escola citada e pela Secretaria de Educação do município para atender as demandas educativas das populações quilombolas; d) Estudar a territorialidade quilombola Cerro do Ouro. No que tange à metodologia utilizada para o desenvolvimento desta proposta de estudo, os procedimentos metodológicos ancoram-se na abordagem qualitativa alicerçada no estudo de caso, com o auxílio das técnicas de ações empíricas com observação *in loco*, entrevistas semiestruturada e não-estruturada e rodas de conversa tematizadas, com vistas à coleta de dados. No decorrer da investigação, percebeu-se que a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira é protagonista no estabelecimento das relações entre a Educação do Campo e a Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro. Também se averiguou que ambas – sujeitos de pesquisa – constituem territorialidades em resistência, haja vista o cenário em que se encontram atualmente, embora a proposta da Educação do campo esteja em construção no fazer pedagógico da escola em estudo, mesmo com os atravessamentos que permeiam o contexto do campo.

Palavras-chave: Territorialidade, Educação do Campo, Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro.

SUMMARY

Masters dissertation
Graduate Program in Geography
Federal University of Santa Maria

EDUCATION OF THE FIELD AND COMMUNITY QUILOMBOLA CERRO DO OURO - SÃO GABRIEL / RS: TERRITORIALITIES IN RESISTANCE

AUTHOR: DANIELE MACHADO CODEVILA
ORIENTADORA: TEACHER DR^a. ANE CARINE MEURER
Place and Date of defense: Santa Maria, March 2019.

The Education of the Field is a modality of education that proposes an educational project directed to the people of the field, from the reality, of the know-how, and cultural aspects of its students. Considering the context that surrounds the Municipal School of the Baltazar Teixeira da Silveira Elementary School, located in the rural area of the municipality of São Gabriel / RS, in which it serves students from the remaining quilombola Community Cerro do Ouro, as well as territoriality of these subjects, the present research has as general objective: to understand the proposal of the Education of the field with the remaining quilombola populations, in the Cerro do Ouro District - São Gabriel / RS municipality. The specific objectives are: a) To verify the public policies focused on the remaining quilombolas in the mentioned municipality, in the economic as well as in the educational scope; b) To understand the relation of the Political Pedagogical Project of the EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira next to the school reality; c) To identify the educational strategies carried out by the mentioned school and the Education Department of the municipality to meet the educational demands of the quilombola populations; d) Study the quilombola territoriality Cerro do Ouro. Regarding the methodology used for the development of this study proposal, the methodological procedures are anchored in the qualitative approach based on the case study, with the aid of empirical actions with in situ observation techniques, semi-structured and unstructured interviews and wheels with the purpose of collecting data. In the course of the investigation, it was noticed that the EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira is protagonist in the establishment of the relations between the Education of the Field and the remaining quilombola community Cerro do Ouro. It was also verified that both research subjects constitute territorialities in resistance, given the current scenario, although the proposal of the Education of the field is under construction in the pedagogical making of the school under study, even with the crossings that permeate the context of the field.

Keywords: Territoriality, Field Education, Quilombola remaining community Cerro do Ouro.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CMPC	CMPC – Empresa de celulose rio-grandense
CRQ	Comunidade Remanescente Quilombola
Emater/RS	Empresa Brasileira de Extensão Rural do RS
EMCEF	Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental
FCP	Fundação Cultural Palmares
FIEX	Fundo de incentivo de extensão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
I.E.E.	Instituto Estadual de Educação (Menna Barreto)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacional
PDDUA	Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental
PNPCT	Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEDRU	Secretaria de Desenvolvimento Rural
SEME	Secretaria Municipal de Educação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa político-administrativo do município de São Gabriel/RS – Distritos e Sub-Distritos.	31
Figura 2. Mapa de localização de São Gabriel na Mesorregião Sudoeste do Rio Grande do Sul.....	40
Figura 3. Plano Topográfico da Vila do Batovi.....	43
Figura 4. Mapa político-administrativo do município de São Gabriel/RS – Divisa dos municípios.....	45
Figura 5. Mapa das escolas localizadas no meio rural - São Gabriel/RS (exceto Escolas Polos).....	51
Figura 6. Placa de inauguração da Escola Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.	68
Figura 7. Solenidade de conclusão do Ensino Fundamental e comemorações alusivas ao Jubileu de Prata – 25 anos da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.....	70
Figura 8. Mapa de localização da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira –	71
Figura 9. Mosaico de imagens das oficinas realizadas pelos alunos do segundo ano do Curso Normal do I.E.E. Menna Barreto – Projeto Territorialidades negras na EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.....	73
Figura 10. Comunidade escolar – EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira - São Gabriel/RS, participação do Curso Normal do I.E.E Menna Barreto – Projeto Territorialidades negras.	74
Figura 11. Comunidade escolar – EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira	74
Figura 12. Mosaico da frente da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira –	76
Figura 13. Mosaico do mutirão para instalação da bomba – do poço até a Caixa d’água.....	77
Figura 14. Mosaico de imagens da estrutura do prédio da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira - São Gabriel/RS, fachada, área externa e quadra de esportes.....	79
Figura 15. Mosaico de imagens da estrada de acesso (trechos distintos) à EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, período de chuva.....	80
Figura 16. Mosaico de exposição de trabalhos que demonstram a valorização da diversidade do coletivo escolar da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira - São Gabriel/RS.	85
Figura 17. Mosaico de imagens de trabalhos apresentados na Mostra pedagógica da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.....	86
Figura 18. Mosaico de imagens de atividades junto aos alunos da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS	87
Figura 19. Entrega do material de apoio referente ao Projeto FLEX.	89
Figura 20. Apresentação alusiva ao Dia Nacional da Consciência negra –.....	91

Figura 21. Mosaico de imagens da apresentação de trabalhos na Mostra pedagógica, – EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.	92
Figura 22. Plantação na propriedade de uma família de quilombolas do Cerro do Ouro.	102
Figura 23. Cerro do Ouro – vista de frente da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira município de São Gabriel/RS.	109
Figura 24. Mapa de localização das residências quilombolas do Cerro do Ouro – município de São Gabriel/RS.	110
Figura 25. Mapa de localização das residências quilombolas do Cerro do Ouro – município de São Gabriel/RS.	111
Figura 26. Agricultura familiar produzida por moradores da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro.	112
Figura 27. Casal remanescente quilombola e o tradicional pilão.	119
Figura 28. Sistematização – Comunidade Cerro do Ouro: Escola e Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro.	122
Figura 29. Roda de conversa – FIE X - 2017	127
Figura 30. Roda de conversa – FIE X - 2018	128
Figura 31. Roda de conversa – FIE X - 2018	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 População do município de São Gabriel/RS (1970 - 2010).....	48
Quadro 2. Escolas multisseriadas desativadas para a formação da Escola Pólo Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.....	69

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Documentação referente à assinatura de alforria dos trabalhadores negros escravizados	149
Anexo 2. Decreto Executivo nº 057, alteração da nomenclatura de escolas .	150
Anexo 3. Certidão de Autodefinição - Comunidade quilombola Cerro do Ouro	151
Anexo 4 Entrevista - FIEX - Coordenador das Escolas do Campo	152
Anexo 5. Entrevista com a bióloga - Setor de Educação Ambiental da SEME	153
Anexo 6. Entrevista com moradores da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro	154
Anexo 7. Entrevista com membro da Loja Maçônica Rocha Negra	155
Anexo 8. Entrevista com o filho do historiador gabrielense	156
Anexo 9. Entrevista com o Secretário de Desenvolvimento Rural do município de São Gabriel/RS	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	28
a) Metodologia.....	34
1. O ARRANJO TERRITORIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS: HISTORICIDADE E ASPECTOS GERAIS	40
1. 2 SÃO GABRIEL E O PROCESSO DE LIBERTAÇÃO DOS TRABALHADORES ESCRAVIZADOS: DO QUILOMBO AOS REMANESCENTES QUILOMBOLAS	52
2. EDUCAÇÃO DO CAMPO <i>IN FOCO</i> : RESISTÊNCIA E LUTA.....	60
2. 1 A ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO DE ENSINO FUNDAMENTAL BALTAZAR TEIXEIRA DA SILVEIRA E SUA COMUNIDADE ESCOLAR: O FAZER PEDAGÓGICO “LÁ FORA”	68
3. <i>OS AFETAMENTOS E A TERRITORIALIDADE EM RESISTÊNCIA DOS SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA: UM OLHAR SOB O VIÉS DO TERRITÓRIO</i>	98
3. 1 <i>Território: O contexto da Comunidade Quilombola Cerro do Ouro.</i>	104
4. RODAS DE CONVERSAS E PARTILHA DE VIVÊNCIAS/SABERES: O DIÁLOGO QUE EMERGE DAS INTERFACES TERRITORIAIS ESCOLA – COMUNIDADE.....	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	148

INTRODUÇÃO

*“A educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para mudar o mundo”*

Nelson Mandela

No que tange às questões legais, o Decreto nº 4.887/2003, simbolicamente assinado no dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra), denota um novo caráter fundiário – que reconhece o direito étnico – dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade. Em face disso, é relevante salientar os avanços sociais transcorridos no que se refere a termos de legislação a partir do decreto, uma vez que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) – à época, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) – por meio de tal decreto, voltou a ser o órgão responsável pela titulação das terras quilombolas.

Todavia, faz-se preciso denotar que, até então, a atribuição sobre as terras quilombolas estava sob a responsabilidade do INCRA, vinculado à Casa Civil. No entanto, a partir do corrente ano (2019), a demarcação de terras quilombolas como também indígenas passou a pertencer ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA).

De acordo com o exposto, vale discorrer acerca do processo histórico de configuração dos quilombos e dos sujeitos aquilombados em nosso país e a realidade vivenciada, atualmente, pelas comunidades quilombolas e remanescentes de quilombos, até mesmo porque essa parcela da população constitui-se por meio de luta, a salientar: contra o racismo, pela terra e território, pelo respeito à diversidade sociocultural, pelo desenvolvimento de políticas públicas que reconheçam, reparem e garantam os direitos tanto os já adquiridos quanto outros a serem almejados.

Dessa maneira, com relação às questões raciais, percebe-se que, no atual cenário das práticas sociais, o resgate da memória coletiva e da história da

comunidade negra – tendo em vista a ancestralidade, a cultura e a identidade – revela-se uma demonstração de esforço, bem como uma medida a fim de combater práticas racistas, a discriminação e o preconceito de cor que, ainda, ocorre em nossa sociedade.

Assim, considera-se necessário o levantamento da historicidade do negro remanescente quilombola, cuja conjuntura remete a um passado de escravidão, lutas, fugas e resistência, mas também, a sinalização das especificidades da cultura africana e afro-brasileira, assim como aos saberes produzidos, uma vez que o convívio e o isolamento geográfico auxiliaram na construção de uma identidade cultural que legitima o sujeito do quilombo, isto é, na formação de uma identidade quilombola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996 assegura que a Educação Básica¹ poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, alternância regular de períodos de estudos, ciclos, grupos não-seriados, considerando-se a idade, na competência e em outros critérios de modo diverso de organização, priorizando o processo de aprendizagem. Assim, na esteira de novas perspectivas promulgadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) das diferentes disciplinas, sob o enfoque das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, consoante tais diretrizes:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (p. 42)

Para isto, considera-se a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, conforme o

¹ A Educação Básica constitui-se pelas etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de acordo com o inciso I do Art. 21 da LDBEN/1996.

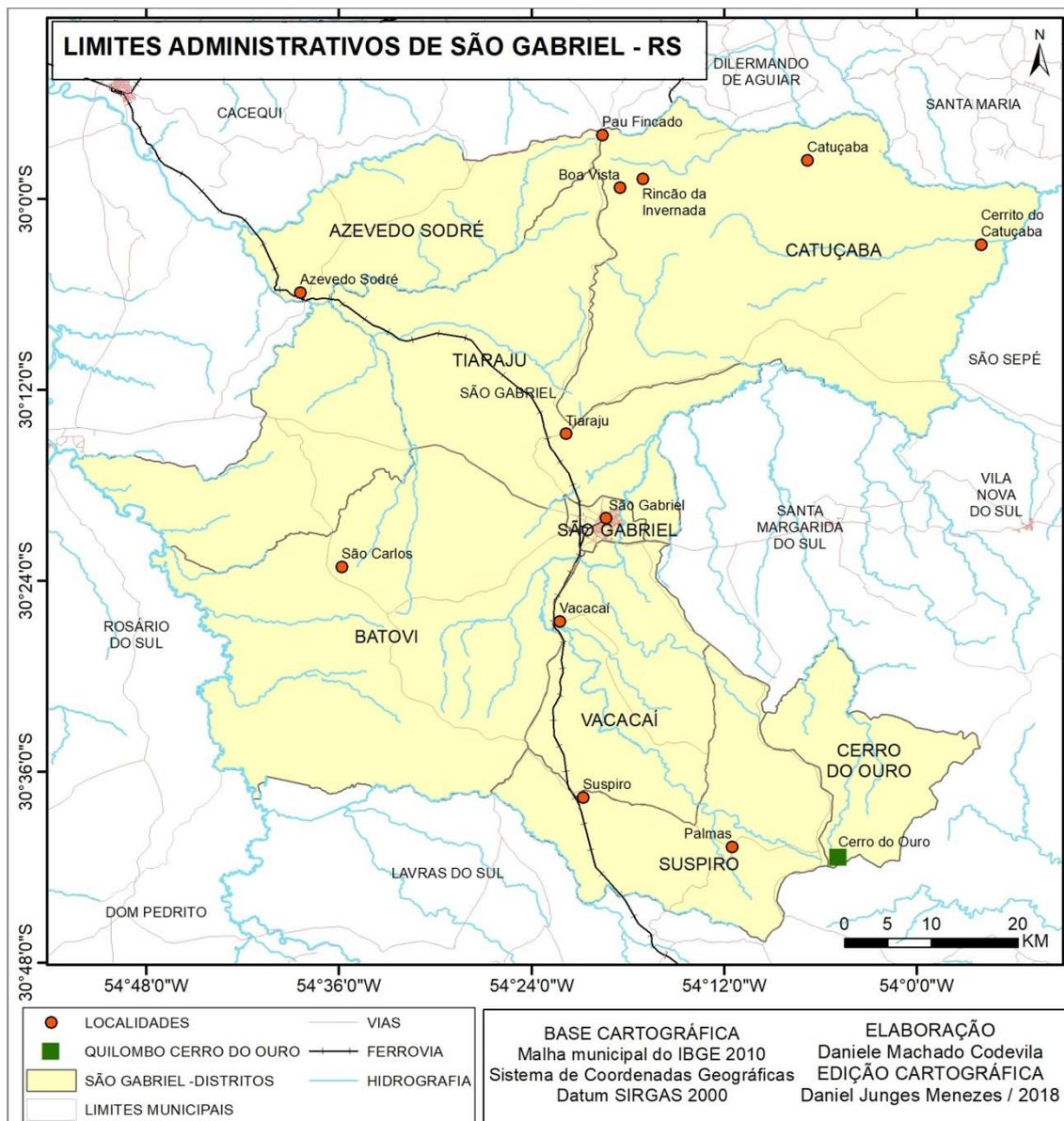
Art. 1º discorre que a Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas, e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, quer sejam agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

As Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, em consonância com os PCNs, demarcam o emergir de um novo paradigma educacional no que trata da Educação do campo, a especificar a Educação Escolar Quilombola. Neste sentido, faz-se necessário compreender como *a Educação do Campo está sendo efetivada junto às populações remanescentes quilombolas, no Distrito do Cerro do Ouro – município de São Gabriel/RS, na Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira?*

O município de São Gabriel/RS (Figura 1) estruturava-se com a presença de cinco Distritos, divididos em: Sede (com subdistritos de São Gabriel e Catuçaba), Tiaraju, Azevedo Sodré, Vacacaí (com subdistritos de Cerro do Ouro e Batovi) e Suspiro. Porém, em 2 de junho de 2008, por meio da aprovação da Lei Complementar Nº 002/08, em que instituiu o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental do município de São Gabriel/RS (PDDUA), cujo texto determinou que os Subdistritos de Catuçaba, Cerro do Ouro e Batovi fossem convertidos a Distritos do referido município, este passou a contar com sete Distritos.

Além disso, o referido município possui três Comunidades remanescentes quilombolas (CRQ), sendo elas: Comunidade Quilombola Cerro do Ouro, Von Bock e Caleira, todas reconhecidas/certificadas pela Fundação Cultural Palmares – FCP, a qual se trata de uma entidade pública brasileira cujo dispositivo legal é de suma importância no que concerne à garantia de direitos acerca da população negra no Brasil. Para tanto, a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira localiza-se no Distrito Cerro do Ouro e ressalta-se que a mesma atende a discentes oriundos da Comunidade quilombola Cerro do Ouro – sendo esta a Comunidade remanescente de quilombo mais antiga do município citado, de acordo com relatos de moradores.

Figura 1. Mapa político-administrativo do município de São Gabriel/RS – Distritos e Sub-Distritos.



Justifica-se a importância deste estudo devido ao seu aparato teórico, como também por sua substancialidade empírica cuja fundamentação dá-se a partir das pesquisas de campo efetivadas no município citado, por meio, também, das ações de extensão vinculadas ao Projeto de Formação continuada para educadores e educadoras no decorrer dos anos de 2017 e 2018 – FIEEX (Fundo de Incentivo de Extensão). Destaca-se, sobretudo, o quão relevante esta proposta representa em fins sociais, até mesmo porque se tem por objetivo geral compreender como a

proposta da Educação do campo está sendo efetivada junto às populações remanescentes quilombolas, no Distrito Cerro do Ouro – município de São Gabriel/RS, na EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira. Assim, considerando-se o fazer pedagógico da pesquisadora como educadora, a escolha desta temática deu-se, principalmente, pela importância da abordagem da mesma, faz-se mister enquanto tentativa de diminuir/erradicar o preconceito de cor que assola a realidade do nosso país, ainda.

É importante mencionar que a Escola em estudo não se trata de uma Escola quilombola, mas sim, de uma escola no/do campo que acolhe a estudantes oriundos da CRQ Cerro do Ouro. Portanto, verifica-se, ainda, a relevância da presente pesquisa, haja vista que é fundamental aos profissionais da educação compreenderem a realidade da sua comunidade escolar, para, então, atenderem as demandas dos/as educandos/as, onde estejam inseridos.

Neste sentido, conforme sinaliza Paulo Freire (1987), a educação que se realiza a partir dos movimentos sociais, no contexto das lutas, e demais organizações do povo, busca um ensino cujo currículo se refira especificamente à realidade dos sujeitos, definidos coletivamente pelos próprios agentes envolvidos neste processo educacional. Sendo assim, o fazer pedagógico requer um educador que priorize o diálogo e uma metodologia que propicie oportunidades na construção do conhecimento.

A problematização acerca da relação Escola – Comunidade concede relevância ao objetivo geral deste estudo, o qual aspira a compreender como a proposta da Educação do campo está sendo efetivada junto às populações remanescentes quilombolas. Para tanto, a leitura foi centrada na categoria de análise território, ancorado nas dinâmicas territoriais que abrangem territorialidades, territorialização e desterritorialização. Por conseguinte, os objetivos específicos desta proposta investigativa são: a) Verificar as políticas públicas voltadas aos remanescentes quilombolas no município citado, tanto no âmbito econômico, como no educacional; b) Entender a relação do Projeto Político Pedagógico da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira junto à realidade da escola; c) Identificar as estratégias educacionais efetuadas pela escola citada e pela Secretaria de Educação do

município para atender as demandas educativas das populações quilombolas; d) Estudar a territorialidade quilombola Cerro do Ouro.

Esta dissertação de mestrado está dividida em quatro capítulos. Para tanto, o primeiro capítulo intitulado “*O arranjo territorial do município de São Gabriel/RS: Historicidade e aspectos gerais*” cuja seção apresenta as características que denotam a historicidade da unidade territorial em estudo. Neste capítulo, há o item que se denomina: *São Gabriel e o processo de libertação dos trabalhadores escravizados: do quilombo aos remanescentes quilombolas*. Além disso, esta parte discorre acerca de aspectos históricos sobre o processo de configuração dos quilombos e, também, a respeito da alforria/libertação de trabalhadores escravizados no município de São Gabriel/RS.

O segundo capítulo denomina-se “*Educação do campo in foco: Resistência e luta*” e, ainda, o sub-item *Um olhar para a Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira e sua comunidade escolar: O fazer pedagógico “lá fora”*. Sendo assim, esta seção busca apresentar as Diretrizes Operacionais da Educação do campo e, também, as peculiaridades inerentes à Escola referida e, por conseguinte, da comunidade escolar. Outrossim, este capítulo aborda, sobretudo, as práticas educacionais e a organização curricular da instituição de ensino em estudo.

Dessa forma, o terceiro capítulo intitula-se “*Os afetamentos e a territorialidade em resistência dos sujeitos sociais da pesquisa: um olhar sob o viés do território*”, esta seção constitui-se a respeito da categoria de análise geográfica que norteia este estudo – território, como também a territorialidade, haja vista que para a efetivação de uma proposta de educação voltada aos sujeitos da terra, faz-se importante desvelar as relações territoriais – materiais e imateriais – das quais compreendem a contextualização em que a instituição de ensino está inserida, pois se considera que as ações metodológicas no ambiente da sala de aula sejam voltadas ao cotidiano da vida no campo. Neste sentido, buscou-se apresentar a realidade que permeia o contexto da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro e a relação da mesma junto à unidade educacional citada – Escola – Comunidade.

Por fim, o quarto capítulo, cujo título “*Rodas de conversas e partilha de vivências e saberes: o diálogo que emerge das interfaces territoriais Escola – Comunidade*”. Este capítulo apresenta o levantamento das ações empíricas efetivadas através do instrumento metodológico – Rodas de conversa, em que a interação promovida entre os sujeitos da pesquisa junto à pesquisadora (re)significa memórias, sentimentos, saberes-fazer, partilhando experiências que emergiram por meio do diálogo numa construção coletiva.

a) Metodologia

Para o desenvolvimento desta proposta de estudo, utilizaram-se procedimentos metodológicos voltados, em um primeiro momento, a uma acurada revisão dos referenciais teóricos dos quais não se pôde prescindir a leitura com vistas à ênfase ao eixo investigativo e, em vista disso, sua problematização. Outrossim, no que diz respeito à metodologia, este estudo ampara-se na abordagem qualitativa para norteá-lo, uma vez que tal escolha justifica-se pelo fato de uma análise de cunho qualitativo possibilitar o entendimento dos processos sociais transcorridos no território – material e imaterial, com afincado e maior proximidade dos sujeitos envolvidos e, sobretudo, de suas perspectivas objetivas e/ou subjetivas.

Além disso, considera-se que a organicidade social de cada grupo de indivíduos inserido no espaço possui uma forma peculiar de existência e manifestação, mesmo este sofrendo atravessamentos diversos. Dessa forma, verifica-se o quão importante constitui-se uma pesquisa social, haja vista que a partir dos seus métodos de abordagem pode-se interpretar/compreender as relações interpessoais experienciadas por tais sujeitos sociais no território, expressadas na territorialidade dos mesmos.

No que tange à prática investigativa, Bourdieu (2004) enfatiza que o ato de investigar necessita de ferramentas para a percepção, por conseguinte, uma metodologia pré-estabelecida, a fim de dar suporte aos objetos e questionamentos que designam importância para o investigador, sobre os quais terá a concentração de seus esforços. Diante disso, acredita-se que a pesquisa social de cunho qualitativo, alicerçada no Estudo de Caso, pôde subsidiar a pesquisadora no

entendimento das dinâmicas consolidadas na relação entre Escola e Comunidade, uma vez que o contexto educacional compõe-se por múltiplos sujeitos, cujas experiências de vida e conhecimento de mundo são peculiaridades de cada indivíduo.

Portanto, esta dissertação configura-se como um Estudo de caso sob os eixos: exploratório, descritivo e reflexivo, pois esse tipo de estudo possibilitou à pesquisadora a observação, o diálogo, o aprofundamento e a construção de uma explicação da realidade investigativa. Para isto, utilizou-se das perspectivas metodológicas sinalizadas por Bourdieu (2004) e De Deus e Lopes Cunha (2010).

As autoras De Deus e Lopes Cunha (2010) enfatizam que o Estudo de Caso proporciona conhecimentos mais acurados acerca do objeto de análise, por se caracterizar como um “estudo de caso que focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos” (p. 4). Sendo assim, para a execução desta metodologia, deve-se valer de preceitos éticos e morais estabelecidos na relação pesquisadora e sujeitos que participaram da pesquisa e, assim, compreender as novas descobertas e significações sobre o fenômeno investigado. Além disso, a confirmação dos elementos já conhecidos pela investigadora e o aprofundamento dos mesmos de forma reflexiva fez-se instrumento/estratégia fundamental no tecer qualitativo.

Faz-se necessário salientar que, ao realizar uma pesquisa social, no que diz respeito à produção de informações, destacam-se os processos dialógicos de interação humana, pois cada grupo social efetiva-se no espaço devido à sua organização espacial/social, sendo assim, o atravessamento da subjetividade desses sujeitos em interação está intrinsecamente ligado ao fazer investigação de cunho qualitativo. Além disso, o contexto educacional da área rural remete a múltiplos sujeitos, os quais carregam elementos peculiares, e inerentes à historicidade, modo de vida, relação com a terra e o território do campo.

A partir desta metodologia, constituiu-se um elo de confiança junto aos sujeitos envolvidos neste estudo, devido às ações empíricas realizadas durante todo o processo de investigação. Assim, no que concerne às apreciações, a pesquisadora alcançou muito além de elementos importantes para compreender as dimensões estruturantes e contextuais do território em análise, bem como

(re)interpretar a organização das dinâmicas existentes entre a Educação do Campo e as populações remanescentes do território quilombola e, ainda, averiguar o processo de integração da escola com a sua comunidade. Sobretudo, a pesquisadora conquistou saberes e vivências singulares das quais marcaram o seu existir.

Em face do exposto, após o desenvolvimento da revisão bibliográfica relacionada à temática em estudo, oportunizaram-se os primeiros espaços dialógicos junto aos envolvidos nesta proposta investigativa. Dessa forma, buscou-se construir/consolidar uma análise qualitativa acerca dos espaços-tempos de aprendizagem constituídos nos (des)encontros de realidades distintas/dicotômicas, que ensejam o reconhecimento e respeito às diferenças, uma vez que o espaço escolar demonstra-se plural. Para isto, em um primeiro momento, ao iniciar as atividades empíricas, através de reuniões com a equipe diretiva e demais professoras, apresentou-se esta proposta de trabalho para, então, dar seguimento ao estudo.

Sendo assim, foram realizadas observações minuciosas na EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira em diversas ocasiões no decorrer dos anos letivos de 2017 e 2018, junto aos professores, alunos e equipe diretiva. A estrutura física do ambiente escolar foi observada, bem como as mudanças transcorridas no decorrer deste processo. Posteriormente, realizou-se o procedimento de análise dos documentos da referida escola, entre eles o Projeto Político-Pedagógico – PPP, haja vista a compreensão das estratégias pedagógicas, políticas e administrativas da instituição, além de verificar a organização de atividades extracurriculares efetivadas por meio de projetos educacionais e, principalmente, averiguar o processo de integração da escola com a sua comunidade.

Vale destacar que a pesquisadora também analisou se os conteúdos desenvolvidos em sala de aula estão correlacionados com o espaço onde os estudantes encontram-se inseridos, como também no que trata da implementação da Lei 10.639/03 a qual estabelece o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, se os modos de vida experienciados pelos discentes na Comunidade Quilombola Cerro do Ouro demonstram-se valorizados no ambiente escolar e, sobretudo, se as metodologias instituídas pelas educadoras contemplam

as demandas voltadas à vida no campo e o sentimento de pertencimento do sujeito da terra. Para isto, foi aplicada a técnica de observação participante junto a todos os alunos da escola em estudo desde a Educação Infantil até os Finais do Ensino Fundamental.

Além da observação *in loco*, foram adotadas as técnicas de pesquisa – revisão bibliográfica, entrevista semiestruturada, entrevista não-estruturada e, ainda, duas rodas de conversa. Para tanto, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas (Anexo 4) com o Coordenador das Escolas do Campo da SEME do município de São Gabriel/RS, bem como uma entrevista semiestruturada (Anexo 5) com a bióloga do setor de Educação Ambiental da SEME, uma entrevista semiestruturada (Anexo 9) com o Secretário da SEDRU, entrevista não-estruturada com a Diretora da escola em estudo. Faz-se importante enfatizar que a pesquisadora também participou de reuniões junto à extensionista social da Empresa de Assistência Técnica e Extensão rural – Emater, a fim de averiguar as estratégias econômicas consolidadas junto à Comunidade Quilombola Cerro do Ouro e, também, efetivou uma entrevista não-estruturada com a mesma.

Com relação às entrevistas, Berger (1978) sinaliza que a situação desta técnica pode ser caracterizada como um processo de interação social, daí a relevância transcorrida por esta caracterização, uma vez que a linguagem verbal e, também, corporal proporcionam influências tanto na pesquisadora quanto no sujeito entrevistado, numa condição dialógica estabelecendo interconexões. Assim,

Como uma forma de intercâmbio social entre seres humanos, toda entrevista ocorre numa situação social específica. Esta situação não corresponde, nem aproximadamente, às condições de um experimento científico: só é manipulável limitadamente e antes de mais nada também não é possível estabelecer univocamente, suas regras determinantes de ação, fato que também se dá em qualquer relação social cotidiana. (Berger, 1978, p. 242)

Tomando essas ideias como ponto de partida, as entrevistas foram delineadas por meio de questionamentos previamente estabelecidos, considerando os objetivos propostos nesta pesquisa e, principalmente, tendo em vista a observação *in loco* desenvolvida pela pesquisadora. Neste sentido, foram realizadas

entrevistas semiestruturadas (Anexo 6) com as famílias da Comunidade Quilombola Cerro do Ouro; com um integrante da Loja Maçônica Rocha Negra (Anexo 7); junto ao filho do historiador gabrielense (detentor do acervo literário do mesmo) (Anexo 8). Além disso, foram efetivadas inúmeras conversas dirigidas junto a componentes da sociedade local e Comunidade Cerro do Ouro.

Com relação às entrevistas, faz-se importante mencionar que a pesquisadora efetivou a transcrição fidedigna das falas dos sujeitos entrevistados, pois se considerou o respeito às variações linguísticas – variação sociocultural e geográfica – existentes no contexto do ato comunicativo. Dessa forma, entende-se que tal transcrição conota o respeito ao modo e espaço de vida dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Ainda, constituíram-se, no espaço da escola, Rodas de conversas tematizadas entre a pesquisadora, a equipe diretiva e as professoras da instituição em estudo. Dessa maneira, dois encontros foram organizados por temas, sendo o primeiro com a abordagem da obra *Pedagogia do Oprimido* do autor Paulo Freire e reflexões da prática docente no campo; e, uma segunda roda de conversa em que se abordaram as temáticas: Lei 10.639 – perspectivas; Educação do campo e o sujeito da terra: quem são nossos alunos? E, por fim, reflexões acerca da prática docente nas escolas do campo, e sobre o Projeto Político-pedagógico da escola. Nesse sentido, oportunizaram-se espaços significativos de discussão e reflexão, permeados pela troca de saberes, vivências e experiências, sentimentos vivenciados entre as professoras e a pesquisadora.

É relevante salientar que, durante as Rodas de conversa, emergiram anseios e memórias das quais as educadoras argumentaram sobre os desafios encontrados/vivenciados no cotidiano escolar dentro da sala de aula, bem como a aprendizagem construída pelas experiências pedagógicas. Desse modo, todas as partícipes foram oportunizadas a (re)ler de forma dialógica e coletiva a realidade escolar em que estão inseridas, além de melhor compreenderem questões inerentes às populações remanescentes quilombolas e, sobretudo, sobre o fazer educação do campo.

Além disso, esta dissertação de mestrado contempla este sequencial, anteriormente descrito, com a exposição de resultados, transcorrendo até as

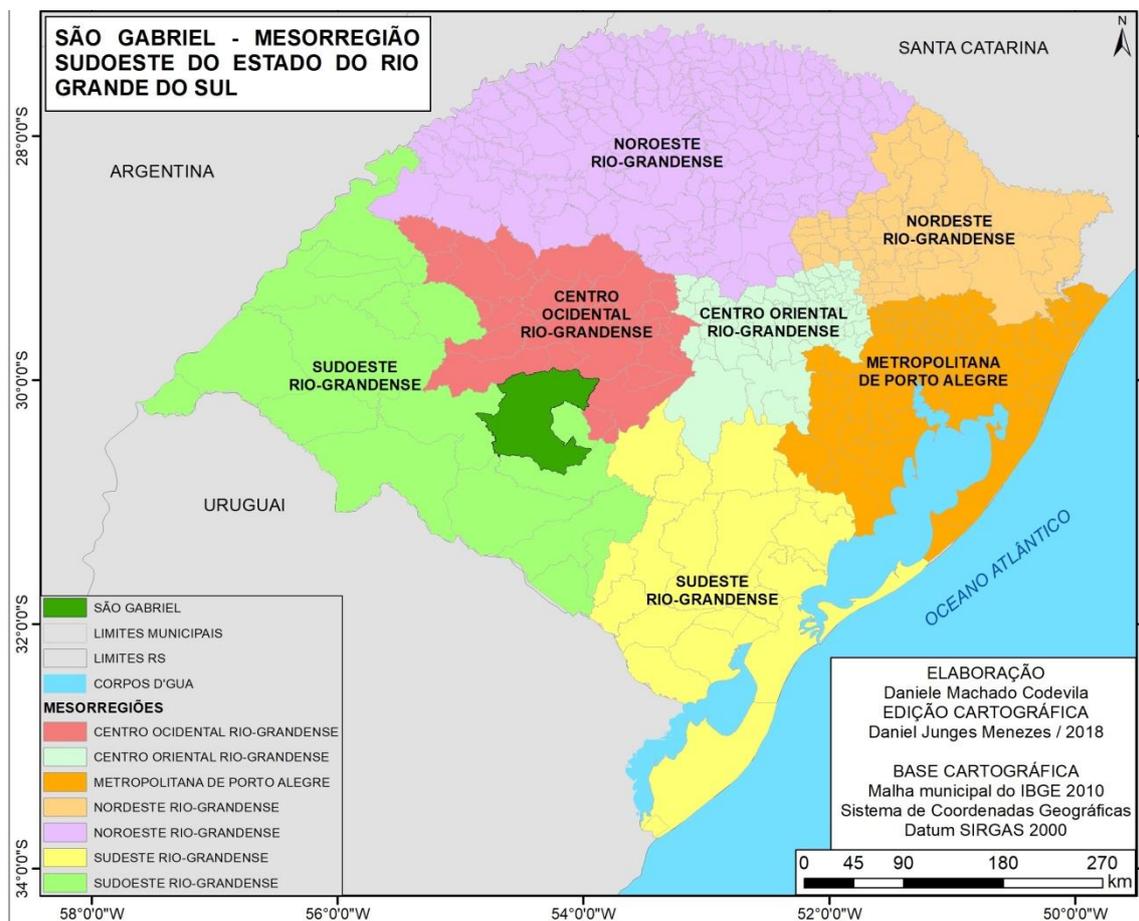
considerações finais. Nesse sentido, pretende-se que esta pesquisa contribua para a reflexão acerca do papel da Educação do campo no território camponês, como também das comunidades remanescentes quilombolas presentes no município de São Gabriel/RS, enquanto territorialidades em resistência, tanto quanto possa contribuir para o fortalecimento da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro, bem como da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira.

Na sequência, o primeiro capítulo cujo título “*O arranjo territorial do município de São Gabriel/RS: Historicidade e aspectos gerais*” apresenta as características que denotam a historicidade da unidade territorial deste estudo. Neste capítulo, há o item denominado: *São Gabriel e o processo de libertação dos trabalhadores escravizados: do quilombo aos remanescentes*, o qual discorre acerca de aspectos históricos sobre o processo de configuração dos quilombos e, também, a respeito da alforria/libertação de trabalhadores escravizados no município de São Gabriel/RS.

1. O ARRANJO TERRITORIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS: HISTORICIDADE E ASPECTOS GERAIS

A presente pesquisa desenvolveu-se no município de São Gabriel/RS (Figura 2), que se encontra localizado na Campanha Gaúcha do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Enfatiza-se que em relação às definições do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE 2010), esta unidade territorial pertence à Mesorregião Sudoeste Rio-grandense e à Microrregião da Campanha Central, cujos limites são estabelecidos com nove municípios. No panorama atual, este município abrange uma área territorial de cerca 5.023,821 km² (constituindo-se como o quinto do Estado com maior extensão de terra).

Figura 2. Mapa de localização de São Gabriel na Mesorregião Sudoeste do Rio Grande do Sul



O processo histórico do município de São Gabriel/RS iniciou por volta de 1800, quando Dom Félix de Azara, provindo da Espanha, deu início à preparação da grande expedição para a criação do primeiro povoado, onde se instalou no Cerro do Batovi, fundando a Vila do Batovi (SÃO GABRIEL, 2017). Todavia, Figueiredo (1980) enfatiza que, em 1801, a *primeira São Gabriel*² foi arrasada por tropas portuguesas as quais estavam sob o comando do então tenente-coronel Patrício José Correa da Câmara, que se dirigiu até a Vila do Batovi (Figura 3) e a destruiu.

Posteriormente, fundou-se uma segunda povoação sob domínio dos portugueses e denominada São Gabriel do Batovi, cuja transferência para margem esquerda do rio Vacacaí ocorreu em 1817 e marcou a terceira povoação – Vila de São Gabriel – sendo o coronel João de Deus Menna Barreto o seu fundador natural (Figueiredo, 1980, pág. 88).

Consoante Santos (2012), a apropriação da terra foi outorgada a uma parcela minoritária da sociedade regional, em que uma fração de classe tinha a posse da terra era destinada enquanto símbolo de poderio militar. Ainda sob o pensamento do autor, essa classe dominante, egressa do “contexto dos sistemas hierárquico de poder, das desigualdades sociais e dos conflitos vigentes no espaço fronteiriço da região da região da Campanha Gaúcha” (Santos, p.47) constituiu-se como classe dominante no espaço local cuja base era a terra e o poder.

Faz-se importante salientar que esta unidade territorial firmou-se como o cerne de articulação política e militar da Coroa portuguesa, tendo em vista que esses acontecimentos históricos constituíram-se enquanto estratégia ante aos ataques dos espanhóis, que pretendiam readquirir o território perdido. Nesse panorama, Arruda (2011) denota que

O município de São Gabriel é historicamente ligado às armas, Terra dos Marechais como é chamada, já que lá nasceram os Marechais João Propício Menna Barreto, Fábio Patrício de Azambuja, o Presidente da República Hermes da Fonseca e Mascarenhas de Moraes, o comandante da Força Expedicionária na Segunda Guerra Mundial, durante as batalhas na Itália. (ARRUDA, 2011 p. 40)

² Expressão utilizada pelo autor Figueiredo, 1980, na obra *São Gabriel desde o princípio*.

Em decorrência deste cenário histórico, o município de São Gabriel/RS possui instalado três Fortes militares, sendo eles: 9º Regimento de Cavalaria Blindada – João Propício Menna Barreto, 6º Batalhão de Engenharia de Combate – Caserna de Bravos (o mais antigo do Rio Grande do Sul) e, 13ª Companhia de Comunicações Mecanizada. Tendo em vista esse contexto, o referido município foi palco de episódios violentos durante a Revolução Federalista³, onde protagonizou a cruel Batalha do Cerro do Ouro, deixando mais de duzentos combatentes mortos (SÃO GABRIEL, 2017).

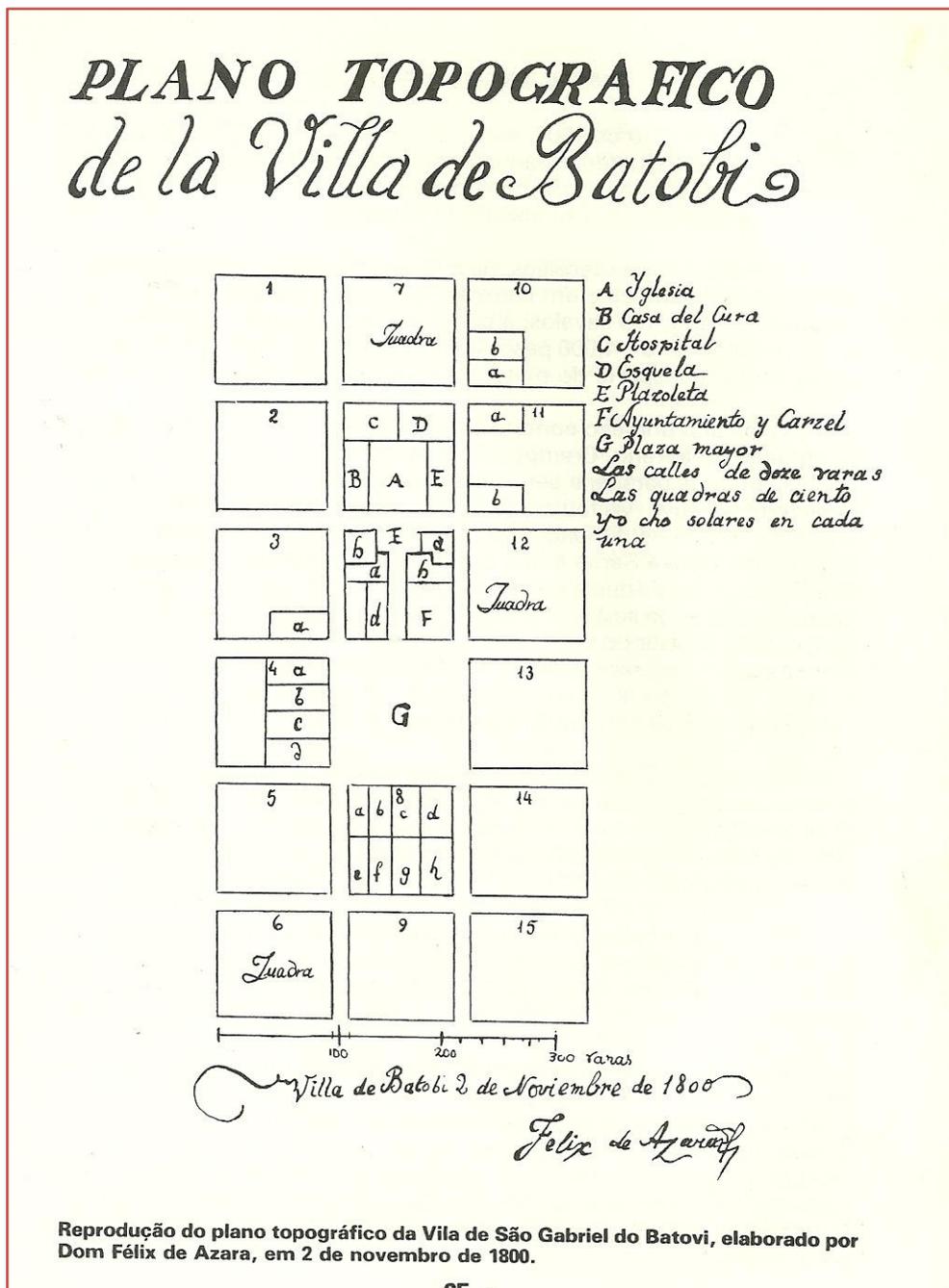
São Gabriel, também conhecida como *Atenas Rio-grandense*⁴, foi considerada, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, uma das unidades que mais cresceu durante o período monárquico, fato que a tornou, por um curto período de tempo, capital da República Rio-Grandense e a “base de operações do exército legalista do General Luiz Alvez de Lima e Silva, Barão de Caxias” (NEAD – PCT IICA/MDA, 2010). Na atualidade, o município de São Gabriel/RS é considerado o último *reduto dos carreteiros*⁵ – meio de locomoção mais antigo inventado pelo homem.

³ Revolução Federalista – ocorrida em 1893 a 1895 – guerra civil entre federalistas partidários de Gaspar Silveira Martins e republicanos partidários de Júlio de Castilhos (Figueiredo, 1993).

⁴ Devido ao desenvolvimento cultural durante o Império, São Gabriel recebeu o título de *Atenas Rio-grandense*, tendo Alcides Castilhos Maya como primeiro gaúcho a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

⁵ Durante a minha infância, muito vi carreteiros passarem comercializando mandioca, batata doce, laranja, bergamota, entre outros. “– Éra boi!”

Figura 3. Plano Topográfico da Vila do Batovi



Fonte: FIGUEIREDO, O. S. (1980)

Este arranjo territorial elevou-se à categoria de município com a Lei Provincial de número 8, de 04 de abril de 1846, e assim foi instaurada a Câmara de vereadores. Segundo Figueiredo (1980), a partir deste ato de suma relevância para a história do município, teve início o árduo trabalho de construção da nossa cidade. Entretanto, o percurso de consolidação desta unidade territorial perpassou por

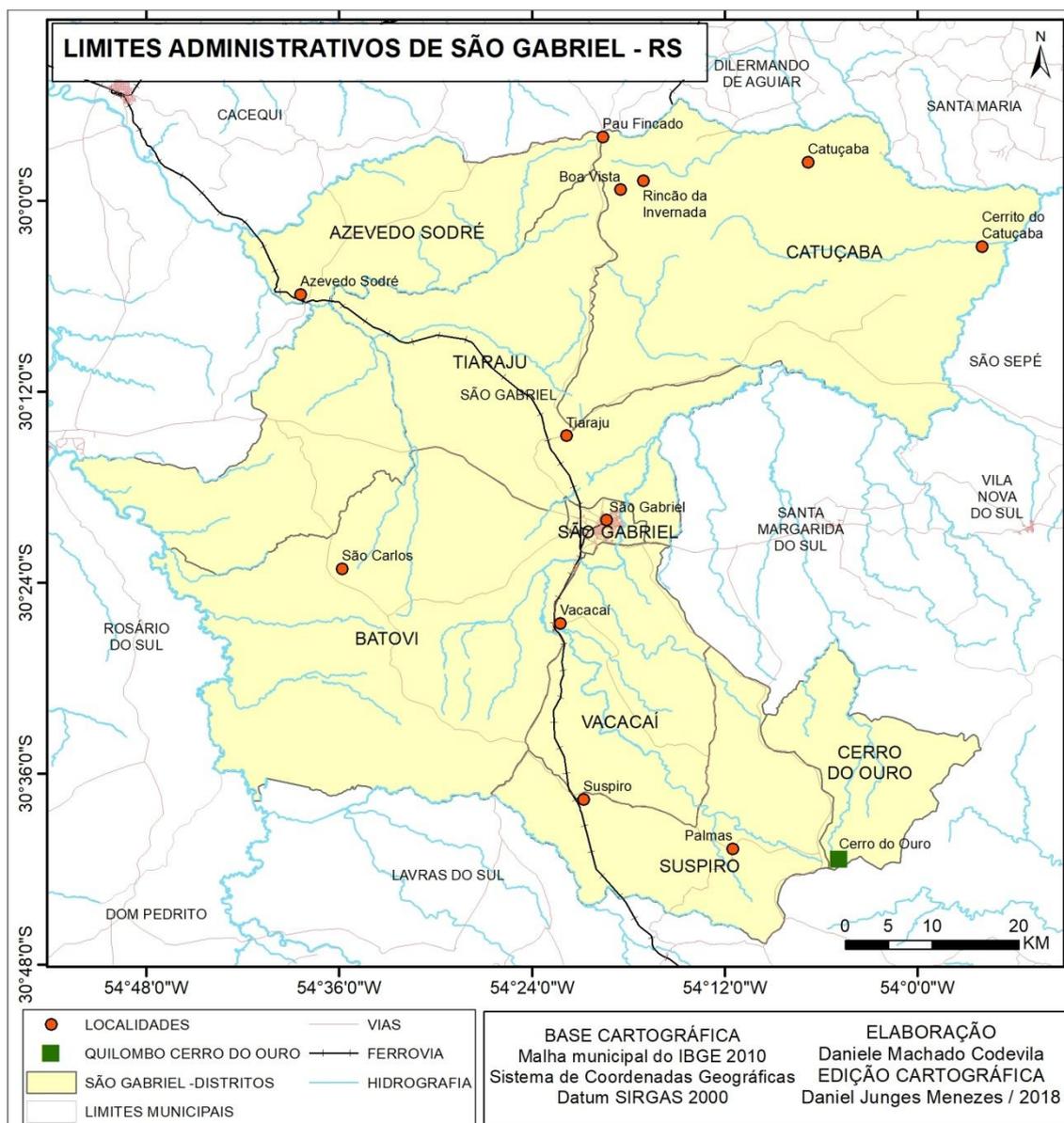
algumas alterações, uma vez que, no ano de 1890, uma parte deste passou a pertencer ao município de Rosário do Sul e, posteriormente, em 1959, outra parte da extensão territorial de São Gabriel, passou a pertencer a Cacequi.

Com relação à área territorial do município de São Gabriel/RS, a última mudança ocorrida em sua estrutura deu-se em 1996, visto que o atual município de Santa Margarida do Sul pertencia ao município de São Gabriel, como Distrito, do qual foi desmembrado pela Lei, nº 10.751/96, de abril de 1996. Conforme a Prefeitura Municipal de Santa Margarida do Sul (2017), em 24 de junho de 1994, através da articulação de moradores do Distrito de Santa Margarida, os quais organizaram uma Comissão Emancipatória acreditando que este fato traria desenvolvimento local.

Fontoura (2014) aborda sobre o desmembramento do Distrito de Santa Margarida do Sul neste processo emancipatório que acarretou a diminuição da área territorial do município de São Gabriel/RS e, no ano de 2000, pode-se observar a organicidade deste arranjo territorial com a presença de cinco Distritos, divididos em: Sede (com subdistritos de São Gabriel e Catuçaba), Tiaraju, Azevedo Sodré, Vacacaí (com subdistritos de Cerro do Ouro e Batovi) e Suspiro.

Por conseguinte, em 2008, a aprovação da Lei Complementar Nº 002/08 instituiu o PDDUA, convertendo os Subdistritos a Distritos do referido município, cujo total passou a ser de sete distritos. Destaca-se, ainda, que mesmo com este último desmembramento, o município de São Gabriel/RS manteve a divisa com outros nove municípios, sendo eles: Lavras do Sul, Santa Margarida do Sul, Vila Nova do Sul, Santa Maria, Dilermando de Aguiar, Cacequi, Rosário do Sul e Dom Pedrito (Figura 4).

Figura 4. Mapa político-administrativo do município de São Gabriel/RS – Divisa dos municípios.



O município de São Gabriel/RS é conhecido como a “Terra dos Marechais”⁶, ao considerar os aspectos históricos do município em estudo, no transcorrer do período monárquico, com o intuito de suprir as demandas econômicas e alimentares dos militares, foram implantados os trabalhos com a pecuária, os quais abasteciam as tropas e, ao mesmo tempo oportunizavam o comércio de gado direcionado às

⁶ Conhecida como *Terra dos Marechais* pelos naturais Marechais João Propício Menna Barreto, Fábio Patrício de Azambuja, o Presidente da República Hermes Rodrigues da Fonseca e João Batista Mascarenhas de Moraes.

charqueadas do município de Pelotas. (NEAD – PCT IICA/MDA, 2010). Para tanto, Santos (2012) aponta que

Essa insígnia “Terra dos Marechais” instiga a reflexão, sobretudo, quando se deseja compreender a dinâmica da produção de seu espaço rural. Mais do que quimera de um universo social distante, compreende-se a mesma como um caminho indicativo de processos marcantes de uma sociedade e um espaço no qual as dinâmicas do mundo rural, foram e continuam a ser significativas em sua conformação. Assim, a insígnia “Terra dos Marechais”, não se associa apenas ao legado das armas, mas é reveladora da força que o rural continua a exercer na constituição de uma sociedade, na qual a propriedade da terra e as múltiplas relações de poder que se produzem a partir de seu domínio, ainda são, neste início de século XXI em que a lógica do modo capitalista de produção, parece arrebatar a tudo e a todos, elementos centrais para o entendimento das *contradições vigentes na produção do espaço rural* e na sociedade de São Gabriel (SANTOS, 2012, p. 38 – grifo nosso).

Consoante o descrito por Santos (2012. P. 46), o que esses processos revelam é que a apropriação da terra desde a gênese de São Gabriel foi outorgada a uma parcela minoritária da sociedade regional. Para isto, Santos (2014) aponta que

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

Em face desse cenário, verifica-se que o município de São Gabriel/RS, desde a sua fundação, apresenta grandes extensões territoriais com predominância do latifúndio, e a dicotomia das desigualdades imperadas pelo capitalismo. No que diz respeito ao latifúndio, Fernandes (2004) sinaliza que

O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração da terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico. (...) Latifúndio está associado com terra que não produz, que pode ser utilizada para reforma agrária.

Embora tenham tentado criar a figura do latifúndio produtivo (sic), essa ação não teve êxito, pois são mais de quinhentos anos de exploração e dominação, que não há adjetivo que consiga modificar o conteúdo do substantivo. (FERNANDES, 2004).

Nesse contexto, o município de São Gabriel/RS também foi palco de intensas conflitualidades protagonizadas durante a *Marcha Sepé Tiaraju*⁷, no processo de Reforma agrária dos trabalhadores rurais integrantes do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – MST. Tais transformações acarretaram o emergir de um novo cenário quanto ao território em questão: a representação dos assentamentos da Reforma agrária. Sobre o assunto, Fontoura (2014) aborda que

“Em meio a este cenário de conflitos, em 2006 a marcha Sepé Tiaraju é reorganizada e, o MST, a partir da luta e da necessidade de efetivação da reforma agrária no RS, assumiu uma postura de resistência, e enfrentou a força do latifúndio em São Gabriel ao entrar no município e levantar (construir) acampamento, com posterior concretização em assentamentos” (FONTOURA, 2014, p. 26).

Conforme o Censo Agropecuário (IBGE, 2011), o município de São Gabriel/RS caracteriza-se economicamente baseado no setor primário, cuja produção agrícola concentra-se em lavouras temporárias de soja em grão e arroz. Com relação à produção do espaço rural do município de São Gabriel/RS, Santos (2012) expõe que

O espaço rural de São Gabriel passou a ser incorporado a esse novo padrão de uso das formas geográficas, cuja atividade pecuária passava a dividir espaço com a agricultura, enquanto alternativa à crise econômica e política vivenciada pela fração de classe dominante na região. A gênese desse processo se deu com a introdução da cultura do arroz ainda na primeira década do século XX, posteriormente com a produção de trigo, milho, linho e cevada. (SANTOS, 2012, p. 59)

No entanto, o estabelecimento dos assentamentos demarcou um novo panorama no contexto do referido município, revelando novas perspectivas no

⁷ Ver em FONTOURA (2014).

território do campo. Assim, Valentini e Rocha (2018) sinalizam a respeito do registro do aumento de assentamentos de agricultores na região. Para isto, enfatizam que

Os assentamentos da Reforma Agrária que foram criados no meio rural da Metade Sul possuem a prerrogativa de propiciar novas perspectivas nas políticas de justiça social, desenvolvimento da agricultura familiar sustentável e segurança alimentar (VALENTINI e ROCHA, 2018, p. 145).

Nesta acepção, estes novos atores configuraram um outro viés acerca da produção do espaço rural no município em estudo, o que denotou significativas mudanças tanto no âmbito econômico quanto social e, sobretudo, no que tange à Educação.

De acordo com o IBGE (2010), por meio do Censo demográfico do município em estudo, nota-se e que o mesmo possui uma população total de 60.425 habitantes, dos quais cerca de 53.775 na área urbana e em torno de 6.650 vivem no meio rural (IBGE/2010), consoante o Quadro 1.

Quadro 1 População do município de São Gabriel/RS (1970 - 2010)

POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS					
DOMICÍLIO	1970	1980	1991	2000	2010
TOTAL	51934	56736	59040	62249	60425
URBANA	28458	41559	47967	53197	53775
RURAL	23476	15177	11073	9052	6650

Fonte: Censo demográfico – IBGE (2010)

Em vista desse panorama, observa-se, no decorrer dos anos, o aumento da taxa da urbanização, bem como a ocorrência do êxodo rural⁸, percebe-se uma tendência em que a população da área rural apresenta declínio, diminuindo

⁸ Êxodo rural, ver em CAMARANO, A. A; ABRAMOVAY, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/rev_inf/vol15_n2_1998/vol15_n2_1998_4artigo> Acesso em 10/12/2018.

quantitativamente no decorrer dos últimos anos, o que pôde ser observado após o avanço do agronegócio⁹ na produção do espaço rural. Para tanto, esta realidade demonstra o quanto o campo necessita de um olhar acurado com vistas à alteração deste contexto emergente, pois, atualmente, o avanço da silvicultura de eucalipto – monocultura, proveniente do sistema capitalista de produção do espaço – se constitui realidade no contexto rural do município de São Gabriel/RS, além da monocultura de soja e arroz já predominante no município.

Segundo a Prefeitura Municipal de São Gabriel (2018), a base econômica desta unidade está ligada, principalmente, à agropecuária, em que predominam a produção de arroz, soja e gado de corte, sendo representativa do território do pampa. Atualmente, a presença da silvicultura – monocultura de eucalipto – constitui-se realidade no meio rural. Além disso, recentemente, começou uma diversificação de culturas com o desenvolvimento da piscicultura e da apicultura. Para tanto, o cultivo de mel recebe atenção especial no referido município que inclusive possui a COAPAMPA – Cooperativa de Mel do Pampa – e, ainda, a fruticultura que conta com o apoio do Executivo Municipal através de Convênio firmado com a Associação de Fruticultores, ao passo que já possui inúmeros hectares plantados, envolvendo bastantes famílias do meio rural (SÃO GABRIEL, 2018).

Vale destacar que o setor de Comércio e Prestação de Serviços representa mais da metade do Produto Interno Bruto (PIB) municipal, sendo que a pequena e a microempresa recebem incentivos da municipalidade. Salienta-se a destinação de investimentos públicos, principalmente para as indústrias que respondem pelo setor têxtil e agroindustrial, já que ambas contribuem para o incremento na geração de empregos e renda nesta unidade territorial. Outrossim, existem no município jazidas de calcário na região da Palma, Distrito de Suspiro. E no Distrito de Tiaraju, o Xisto Betuminoso é abundante. O município ainda dispõe de ouro, carvão, granitos, cristais de rochas, caulim, cobre (SÃO GABRIEL, 2018).

De acordo com Pastorio (2015), com relação aos aspectos naturais, a região do município de São Gabriel apresenta o predomínio do Clima Subtropical, como o Clima Virginiano (Classificação realizada por Koeppen), das quais suas

⁹ Ver Fernandes, 2007.

características referem-se ao clima temperado chuvoso, ocorrendo com precipitações distribuídas regularmente no decorrer dos anos e torrenciais nos meses de verão. Para isto, a respeito da variação de temperatura, suas bases são dependentes das movimentações de massas de ar. Com relação ao relevo, tem-se a altitude de 114 metros onde, de modo geral, predominam terrenos de baixa declividade (relevo plano) cobrindo cerca de 85% do território. Apenas na região sul do município, nota-se a presença de relevos ondulados com inclinações¹⁰ (planalto) – a exemplificar o território em estudo, Cerro do Ouro. Além disso, no que trata dos aspectos hidrográficos, São Gabriel insere-se nas Bacias Hidrográficas do Vacacaí¹¹ da Bacia do Vacacaí-Mirim (PASTORIO, 2015, p. 79).

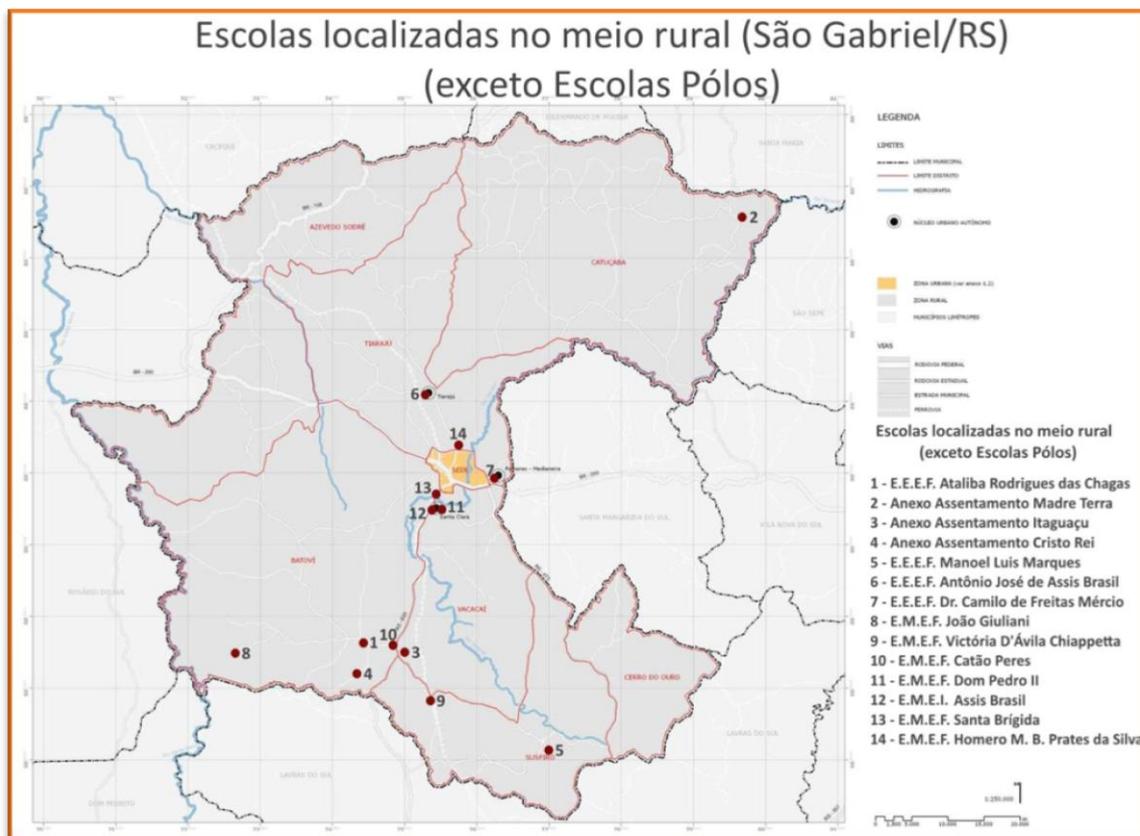
Conforme a Prefeitura municipal (2018), no que tange ao setor de Educação, a estrutura educacional do município de São Gabriel/RS está organizada em instituições de ensino públicas e privadas abrangendo todos os níveis de ensino, bem como as modalidades. Sendo assim, no que trata da Educação básica, o referido município constitui-se com a presença de 15 (quinze) escolas estaduais e 36 (trinta e seis) instituições de ensino municipais, das quais abrangem desde a Educação infantil ao Ensino médio, distribuídas tanto na sede urbana quanto na área rural.

Com relação às Escolas do campo, o município de São Gabriel/RS, enquanto mantenedor, conta com 8 (oito) escolas, das quais anteriormente denominavam-se pólos (as cinco primeiras): EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, EMCEF Maria Manoela da Cunha Teixeira, EMCEF Jerônimo Machado, EMCEF Ernesto José Annoni, EMCEF Mascarenhas de Moraes. EMCEF Victória D'Ávila Chiappetta, EMCEF João Giuliani, e EMCEF Catão Peres. E, ainda, demais escolas geridas pelo Estado do Rio Grande do Sul de acordo com a figura 5.

¹⁰ Por conta dos aspectos relacionados à paisagem, o município de São Gabriel/RS é conhecido como a “Princesa das Coxilhas”. Coxilha – como é denominada colina, na região do Pampa gaúcho.

¹¹ Rio Vacacaí é um dos afluentes do rio Jacuí, nasce nos limites do município de São Gabriel quase na divisa com o município de Lavras do Sul. É o rio mais importante do município, que abastece de água a zona urbana e rural (ARRUDA, 2011).

Figura 5. Mapa das escolas localizadas no meio rural - São Gabriel/RS (exceto Escolas Pólos)



Fonte: Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano e Ambiental de São Gabriel/RS (2007)

Quanto ao nível superior, acredita-se que a instalação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), bem como a histórica presença da Universidade da Região da Campanha (URCAMP) denota importância no que concerne o desenvolvimento socioeconômico do município, haja vista o despertar do entendimento da população juvenil e o interesse pela qualificação profissional. Ademais, ressalta-se o estabelecimento de Cursos de nível superior na modalidade a distância e, também, a mais recente conquista do Pólo da Universidade Aberta do Brasil, UAB no ano de 2018, o qual será gerido pela Universidade Federal do Pampa com funcionamento na sede do Instituto Federal Farroupilha, IFF, também presente no município citado.

1. 2 São Gabriel e o processo de libertação dos trabalhadores escravizados: do quilombo aos remanescentes quilombolas

Na esteira do clássico escrito pelo desembargador Alberto da Costa e Silva, intitulado *A enxada e a lança – a África antes dos portugueses* (Costa e Silva, 2006) enfatiza-se as inúmeras contribuições asseguradas pelo vasto conhecimento do referido autor – não só pelos seus estudos como também devido às suas viagens – salientando-se a visão de que a África contempla em si múltiplas culturas (Áfricas) – multiculturalismo africano – memória e tradições.

Outra obra importante para a composição do referencial teórico desta proposta de estudo, trata-se de *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura* (Appiah, 1997), em que oportuniza uma leitura densa acerca dos principais pontos relacionados às raízes do racismo. Dentre os muitos questionamentos levantados pelo autor, destaca-se a noção de raça como um conceito falso, construído historicamente e que tanto serviu – e serve – para a segregação de grupos humanos com a pretensão de unir brancos de um lado, negros ou asiáticos de outro. Para Appiah, esta noção deve ser rejeitada, pois não é capaz de medir diferença de caráter e moralidade entre os homens.

A respeito da escravidão negra no Brasil, o processo de escravismo iniciou com a chegada das primeiras caravelas de negros trazidos da África, de acordo com Moura (1989) que aponta

A história do negro no Brasil confunde-se e identifica-se com a formação da própria nação brasileira e acompanha a sua evolução histórica e social. Trazido como imigrante forçado e, mais do que isto, como escravo, o negro africano e seus descendentes contribuíram com todos aqueles ingredientes que dinamizaram o trabalho durante quase quatro séculos de escravidão (MOURA, 1989, p. 07).

Diante do exposto, sabe-se que o Brasil carrega em sua história marcas profundamente negativas da escravidão de africanos e africanas oriundos de diversas localidades da África e, também, os mais de 300 anos de exploração do

povo negro configuram-se em um registro histórico de um passado de conflitualidades, lutas, isolamento e resistência. Desse modo, esse contexto contribuiu significativamente para a construção do imaginário social acerca desta realidade e, conseqüentemente, para a formação da identidade dos sujeitos aquilombados – quilombolas.

Doravante, Almeida (2000, p.164) sinaliza que há, ainda, as denominadas “terras de preto ou terras de santo”, as quais compreendem uma territorialidade advinda de propriedade obtida sob ordens religiosas, por meio da doação de terras para santos e do recebimento destas em troca de atividades religiosas prestadas aos senhores de escravos pelos negros sacerdotes de cultos da *religiosidade africana e afro-brasileira*¹². Nesse sentido, a concepção de que os quilombos seriam constituídos apenas a partir do processo de fugas e resistência ao escravismo colonial demonstra-se equivocada.

Durante o período escravagista, a violência como forma de punição por meio de castigos desumanos e cruéis e a imposição de um comportamento submisso como medida de dominação dos trabalhadores e das trabalhadoras escravizados e escravizadas constituíram-se enquanto práticas experienciadas/vivenciadas por negras e negros retirados de seus lugares, os quais eram tratados como propriedades/mercadorias de seus senhores. Assim, a historicidade do negro demarca um passado de lutas e resistência ante aos barbarismos empregados a que eram submetidos (FIABANI, 2012).

Em face do exposto, todo o processo de configuração dos quilombos, desde a sua gênese, bem como a respeito da constituição das comunidades remanescentes quilombolas está intrinsecamente ligado ao pretérito do negro no Brasil, relacionado diretamente com a luta e insubordinação da população negra perante a exploração de sua força motriz, transcorrida no período escravagista em nosso país.

Munanga & Gomes (2006) definem quilombo como uma organização de uma sociedade livre composta por “homens e mulheres que se recusavam viver sob o regime da escravidão”, diferentemente do senso comum que aborda quilombo somente como um lugar de refúgio de escravos fugidos. Além disso, a história da

¹² Dentre algumas manifestações religiosas de matriz africana e afro-brasileira estão o batuque, candomblé, umbanda – quimbanda (uma ramificação da umbanda), entre outras.

escravidão do negro no Brasil nos indica que a luta e organização, delineadas, não somente, mas em especial, por atos de coragem, caracterizaram a resistência negra frente à insubordinação das condições de trabalho e, sobretudo, à imposição da negação de sua identidade.

No cenário nacional, observa-se que a partir da luta do Movimento negro como também a datar da promulgação da Constituição Federal de 1988, fundamentada juridicamente pelo Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: "Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos", os territórios quilombolas passaram a ser reconhecidos legalmente. Outro mecanismo legal bastante significativo para a garantia de direitos quanto ao povo negro, historicamente, oriundo de quilombo trata-se da Fundação Cultural Palmares, uma entidade pública brasileira, instituída pela Lei Federal nº 7.668, de 22 de agosto de 1988, que apresenta como preceito constitucional o reforço à cidadania, à identidade e à memória dos segmentos étnicos dos grupos formadores da sociedade brasileira.

Doravante, o Artigo 68, do ADCT, da Constituição Federal brasileira remete a uma leitura da historiografia dos quilombos e sua relação – território e territorialidade – tendo em vista a interpretação deste dispositivo legal dado a produção interlocutiva entre o que estabelece o referido artigo, voltado à defesa dos grupos sociais que contam com garantias dos direitos constitucionais, e a imagem (estigmatizada) dos denominados remanescentes de quilombos.

Outrossim, a etnografia dessas comunidades remanescentes quilombolas, sendo reconhecidas com vistas à ancestralidade, ao parentesco e ao trabalho familiar na terra, considerados, igualmente, manifestações de afirmação da identidade quilombola – alteridade derradeira de descendentes de antigos sujeitos aquilombados, bem como a (re)construção desta historicidade que asseguram dizeres à essa interlocução¹³.

De David (2011) aponta que, historicamente, em comparação com as demais regiões do Brasil, a escravidão no estado do Rio Grande do Sul remonta-se

¹³ A respeito de aspectos étnicos e, acerca das ideias apresentadas no parágrafo, ver em O'DWYER, Eliane Cantarino. [Org.] Quilombo: identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: Ed FGV, 2002.

intensificada principalmente durante o período das charqueadas – produção e venda do charque. Apesar de as narrativas em torno da relação entre trabalhadores escravizados e seus senhores ressaltarem um convívio mais brando, em decorrência do trabalho de capataz ou mesmo de peão na lida do campo, o período escravagista deixou um legado de marcas negativas, até mesmo cruéis, transcorridas no decorrer da história.

Para tanto, há relatos em torno do passado do trabalhador negro escravizado no município em estudo que revelam que a escravidão ceifou vidas, originando, inclusive, *escritos lendários*¹⁴, dos quais até a contemporaneidade são transmitidos na oralidade da cultura popular de São Gabriel – manifestação folclórica. Cita-se, na concepção do historiador gabrielense Osório Santana Figueiredo (1980), “a escravidão era o crime oficializado; a tortura por hábito, o suplício por tradição, a crueldade por herança. O crime aconteceu, a história registrou e os fatos o comprovam” (Figueiredo, 1980, pág. 116).

Contudo, o município de São Gabriel/RS foi precursor no que concerne o processo de libertação dos trabalhadores negros escravizados. Com efeito, foi a partir de 1873 – após a fundação da loja maçônica – Loja Rocha Negra¹⁵, em que um escravo fora libertado por um dos membros da referida loja e, assim, sucessivamente outros também o foram.

Faz-se necessário discorrer que a documentação referente à assinatura de alforria dos trabalhadores negros escravizados (Anexo 1) pertence ao acervo do Museu da Loja Rocha Negra¹⁶ n° 1. Tais registros não são disponibilizados para o acesso da população em geral, estando restrito exclusivamente aos membros

¹⁴ Lenda da Estância Panorama – folclore local (Castelinho) – a qual conta que o dono da fazenda, seguindo uma tradição lendária, enterrou seu ouro e junto degolou um negrinho, muito risonho e faceiro. No entanto, mesmo o fazendeiro negando o feito, a mãe do menino, quando deu por falta do filho, amaldiçoou a fazenda, maldizendo que jamais ninguém seria feliz ou mesmo conseguiria viver naquele lugar. O fato é que, até hoje, a fazenda está abandonada. (Fonte: entrevistado n° 03).

¹⁵ Segundo o entrevistado n° 2, Após a inauguração da Loja Rocha Negra, a qual é o lugar onde os maçons realizam suas reuniões/sessões, o Venerável Mestre – presidente, à época, o Dr. Jônathas Abbott era o Venerável Mestre responsável pela referida Loja Maçônica, o primeiro a libertar trabalhadores escravizados.

¹⁶ Loja Maçônica Rocha Negra n° 1 desempenhou um papel de notável valia no que trata do processo abolicionista, uma vez que iniciou a campanha de alforria no município de São Gabriel/RS e, por esta razão, recebeu o título de Benemérita.

constitutivos da maçonaria e, sobretudo, a convidados. Exceto em alguns momentos, o acervo é disponibilizado para exposição no Museu Nossa Senhora do Rosário, localizado no mesmo município, como já ocorrido em outras ocasiões específicas, como festejos alusivos a datas comemorativas (aniversário do município, entre outros), haja vista que são de responsabilidade da já citada Loja Maçônica¹⁷.

Dessa forma, registra-se que, à época, haviam sido libertados 900 escravos em todo o município e estavam, ainda, a quatro anos da promulgação da Lei Áurea nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que aboliu a escravidão e declarou a libertação de todos os negros do Brasil. Entretanto, embora este feito mereça reconhecimento, sabe-se que havia demais interesses alheios à causa da libertação dos trabalhadores negros escravizados, tais como econômicos, sociais, culturais.

No transcorrer do tempo, uma passagem acerca da legislação à época do Brasil Império demonstra a trajetória da escravidão firmada até a Constituição de 1988, quando definitivamente a mesma foi abolida¹⁸, quanto aos aspectos em termos legais. Assim, a edição das Leis Eusébio de Queiroz, de 1850, que proibia o tráfico de escravos, a Lei do Ventre-Livre, de 1871, que libertava, com algumas ressalvas, as crianças nascidas de pais escravos a partir daquela data e também a Lei Saraiva-Cotegipe, conhecida como Lei dos Sexagenários, de 1885, que garantia liberdade aos escravos com mais de 60 anos de idade.

De lá para cá, através da Constituição Federal de 88, do ADCT, o marco legal da garantia de direitos aos negros enquanto libertos, os descendentes de trabalhadores escravizados passaram a contar com políticas públicas no âmbito

¹⁷ “Os preceitos maçônicos constituem na base da justiça social e a solidariedade entre os homens, tendo como lema: Liberdade, Igualdade e Fraternidade que mostra o pensamento da maçonaria. Nosso sentimento é de manutenção de tudo que já foi realizado pelos antepassados, porém sabedor que a abolição não foi um passo importantíssimo dado dentro dos nossos preceitos, mas a procura da liberdade alcançada não pode se resumir a liberdade física e sim batalha diária da dignidade, da espiritualidade envolvida e tudo que nossos irmãos precisam alcançar que são seus direitos. Faço parte dessa legião de homens de bons costumes que procuram terminar com os vícios e cultivar a tolerância, aperfeiçoar os costumes e respeitar as autoridades constituídas, tentando promover o bem-estar dos nossos cidadãos elevando sempre o sentido de patriotismo e o bem da humanidade. Se tenho todos esses objetivos, assim como os demais componentes da nossa Ordem, posso dizer que me orgulho do trabalho que faço e da Instituição a que pertenço”. (Entrevistado: Rony Fabio Marcon – Vigilante da Loja Maçônica Rocha Negra – São Gabriel/RS).

¹⁸ Levantamento da legislação durante o Brasil Império. Fonte: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=1723fad1c93e5c6c>

governamental. Assim, em 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada à promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira – a FCP que, por meio da implementação de medidas de fortalecimento de políticas públicas direcionadas à cultura negra, efetiva ações de igualdade e oportunidade a todos.

Atualmente, o município de São Gabriel/RS possui três Comunidades remanescentes quilombolas certificadas/reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) – a qual é responsável por tal reconhecimento e certificação do território quilombola. Com relação a tais comunidades, elas denominam-se Caleira, Von Bock e a Cerro do Ouro. Sendo que todas as três localizam-se distantes da sede urbana, bem como entre si, cujas coordenadas delimitam-se em: Caleira – latitude: 30,053110 e longitude: 54,264467; Von Bock – latitude: 30,707706 e longitude: 54,332914, e, por fim, Cerro do Ouro – latitude: 30,511242 e longitude: 54,089510, conforme as definições do IBGE.

De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA¹⁹, as comunidades quilombolas são grupos étnicos – predominantemente constituídos pela população negra rural ou urbana – que se autodefinem a partir das relações específicas com a terra, o parentesco, o território, a ancestralidade, as tradições e práticas culturais próprias. Para isto, estima-se que em todo o Brasil existam mais de três mil comunidades quilombolas. Diante do exposto, faz-se necessário salientar que o conceito de quilombo recebeu um novo viés a partir do ano de 2003, de acordo com o que estabelece o Decreto nº 4.887/2003, tal definição normativa define

“Consideram-se remanescentes das comunidades de quilombos, para fins deste decreto, os grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Art. 2º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003)

¹⁹ Consoante o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, não há registro de abertura da demarcação das terras quilombolas referentes à Comunidade Remanescente Quilombola Cerro do Ouro. Considera-se que as terras dos quilombolas da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro sejam oriundas de compra, outras passadas de pai para filho, segundo levantamento empírico. E, ainda, terras oriundas de uma deixa de campo da Vila dos Corvos (RUBERT, 2005).

Neste sentido, as comunidades remanescentes quilombolas passaram a contar com um reconhecimento legal acerca de sua identidade e, por sua vez, sua territorialidade. Faz-se mister salientar que apesar de os amparos oficiais em termos de legislação, os conflitos em torno da terra permanecem no contexto atual em nosso país.

A ABA atentou à ressemantização em torno da temática do quilombo, pois “o quilombo deveria ser pensado como um conceito que abarca uma experiência historicamente situada na formação social brasileira” (FIABANI, 2012, p. 419). Portanto, são vastas as contribuições de inúmeros autores acerca da definição de comunidades remanescentes de quilombos, ao passo que são vastas, também, as definições. Em síntese, as comunidades remanescentes de quilombos referem-se aos territórios dos quais práticas vinculadas à etnicidade, representativa dos aspectos culturais com presunção de ancestralidade, são expressas no seu modo de vida e, conseqüentemente, na territorialidade, tanto apresentam conservadas quanto (re)significadas, haja vista os atravessamentos sofridos pelo sistema vigente em nosso país, pelo capital.

Desse modo, o entendimento no que tange às comunidades remanescentes quilombolas encontra aporte legal quer por meio da Constituição Federal Brasileira de 1988, no Artigo 68 do ADCT quer pelo Decreto 4.887/03 e, ainda, ratificado/assegurado pela FCP, entre outros dispositivos, quer por políticas públicas. Além disso, a promoção de políticas de igualdade racial e de valorização da cultura africana e afrodescendente no Brasil, no que concerne, a citar, às diretrizes da lei 10.639/2003, entre outras, representam significativas ferramentas de garantia de direitos para esta parcela da população.

De acordo com o autor Paulo Freire (2016, 23 ed.), “não há dúvida de que o nosso passado escravocrata nos marca como um todo até hoje”. Para isto, os aportes legais estabelecem a garantia de direitos adquiridos, como também evidenciam uma forma de inaugurar um novo cenário na história do nosso país e, nesta consideração, Freire aprofunda que

[...] “Mas o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que “obedece” para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que “obedecer”, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que,

assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de *sonhos* também. De rebeldia, na aparente acomodação. Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da “obediência” necessária, partiram em busca da invenção da liberdade” (FREIRE, 2016, 23 ed. p. 149 – grifo do autor)

Nesta acepção, o autor supracitado discorre a respeito de a obediência significar, no caso da população negra, durante o período escravagista, uma medida de resistência frente à escravização. Daí a compreensão das variadas dinâmicas e facetas do comportamento do trabalhador negro escravizado, as quais revelam as nuances da luta em busca da liberdade, até mesmo pelo fato de assumir essa obediência, tão condizente em torno das imposições da escravização. E, neste processo de rebeldia, de aprendizado em aprendizado, a liberdade se constituiu. Na atualidade, as amarras apresentam-se em outros moldes dos quais, de aprendizado em aprendizado, a liberdade – cotidianamente – se (re)constitui, com manhas e sonhos (re)significados.

Em face do exposto, o próximo capítulo intitulado “*Educação do campo in foco: Resistência e luta*” discorre acerca da Educação do campo, em uma perspectiva de luta e resistência dessa modalidade de ensino, haja vista o contexto da educação no Brasil, perpassando o entendimento de campo, como também o amparo da legislação brasileira. Além disso, o *sub-item A Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira e sua comunidade escolar: O fazer pedagógico “lá fora” em que se busca apresentar as peculiaridades inerentes à Escola referida e, por sua vez, da comunidade escolar*. Portanto, este capítulo aborda, sobretudo, as práticas educacionais e a organização curricular da instituição de ensino em estudo.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO *IN FOCO*: RESISTÊNCIA E LUTA

No que tange à modalidade²⁰ de ensino *Educação do campo*²¹, faz-se importante discorrer sob o viés de Caldart (2002), haja vista que esta concepção teórica advinda de mobilização – emergente dos *Movimentos sociais camponeses*,²² cuja articulação efetiva-se por uma educação que seja significativa ao povo do campo, isto é, parte-se da perspectiva de educar este sujeito para que seja possuidor do seu próprio destino, com vistas à valorização da terra e das particularidades e peculiaridades do sujeito da terra, respeitando a sua diversidade sociocultural.

Nesse íterim, durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, realizado em 1997, sob o tema “Com Escola, Terra e Dignidade” – educadores e educadoras delinearam as bases das quais subsidiam a proposta da Educação do Campo no Brasil, em que

A ideia de Educação do Campo nasceu em julho de 1997, quando da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA) [...] No processo de construção dessa ideia, foram realizados estudos e pesquisas a respeito das diferentes realidades do campo. A partir dessas práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo [...] em 1988. (FERNANDES, MOLINA)

Para tanto, o campo, que aqui se compreende, perpassa o significado etimológico do termo – do latim *campus*²³ – enquanto espaço geográfico, mas sim, apresenta-se fecundo de sentidos, inerentes ao território, numa perspectiva em que parte dos interesses dos povos que vivem neste campo e, sobretudo, voltada ao desenvolvimento sustentável do lugar.

²⁰ Em 2010, com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE), a Educação do Campo passou a ser reconhecida como modalidade de ensino.

²¹ Caldart (2002) sinaliza a respeito da compreensão no/do campo, sendo “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (pág. 18).

²² São formas de organização socioterritorial de camponeses ou agricultores familiares sem terra e de trabalhadores rurais assalariados que lutam pelos direitos a terra, por emprego e/ou por melhores condições de trabalho e salário. (FERNANDES, 2005).

²³ Do latim – campus: planície, terreno extenso fora do povoado (HOUAISS)

No decorrer da história, as políticas educacionais eram voltadas ao meio rural, e não ao povo do meio rural. Isto evidencia uma educação que negava a voz do sujeito do campo tanto como política quanto a aspectos pedagógicos. O que efetivava um processo de ensino e aprendizagem que valorizava, sobretudo, o ensino da construção da mão-de-obra e a serviço do capital.

Entretanto, a educação do campo constitui-se demanda da luta dos Movimentos sociais, que conquistaram espaço – politicamente, e denota um processamento que se desenvolve no decorrer da história, cujas bases ressaltam uma educação direcionada à valorização do campo e do sujeito do campo, bem como à organização do trabalho e a relação que o homem tem com o meio ambiente. Conforme a Resolução 01/2002 do Conselho Nacional de Educação:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana [...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos em defesa de projetos que associam a soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p.3)

Desse modo, Caldart (2002) ressalta uma educação do campo cuja intencionalidade seja a de “resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena”, isto é, uma educação que seja plena na formação de aprender a cuidar da terra, apreender lições na resistência aos atravessamentos do sistema capitalizado.

Neste sentido, a autora supracitada sinaliza quem são esses sujeitos do campo e como surgiu o movimento *por uma educação do campo*²⁴ considerando-se as condições de vida desses sujeitos e, ainda, que tal movimento “vincula a luta por uma educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais

²⁴ Caldart (2002) denota que a realidade que deu origem a este movimento é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes.

de vida no campo” (pág. 21). Sendo necessário destacar que representa a todos os povos *campesinos*²⁵ com suas peculiaridades e particularidades.

Vale ressaltar, mais uma vez, que a Educação do Campo advém dos movimentos sociais e das articulações inerentes destes na construção de leis educacionais e políticas que garantam a qualidade de vida dos povos do Campo. Sendo assim, o Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN – 9394/96, estabelece as seguintes normas:

Na oferta da Educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Nesta acepção, percebe-se que o Artigo 5º da Resolução do Conselho Nacional da Educação Básica nº 1, de 03 de abril de 2002, a qual estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, acena para a promoção do desenvolvimento da Educação do campo em sua plenitude, enquanto fomento de melhorias, à medida que valoriza todos os segmentos dos sujeitos que compõem o território do campo. Para tanto, tal artigo manifesta que

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da LDB 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002)

Em face disso, entende-se que a LDBEN/1996, bem como os demais elementos deliberados nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

²⁵ Segundo Caldart (2002), “o povo tem diferentes sujeitos: são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boia-fria e outros grupos mais” (pág. 21).

Escolas do Campo (Parecer n. 36/2001 e Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), dos quais reconhecem a diversidade encontrada entre os povos do campo e determinam, sobretudo, a importância de construir um fazer pedagógico direcionado às necessidades dos sujeitos inseridos no espaço geográfico/social, oportunizando um procedimento de construção de conhecimentos e metodologias em consonância, também, com a realidade das comunidades remanescentes quilombolas, de acordo com suas peculiaridades, seus traços culturais e a organização socioespacial destes sujeitos, haja vista a diversidade existente no meio rural. Portanto, Wizniewsky (2010) aponta que

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

Nesta acepção, entre as temáticas propostas pelas instituições de ensino localizadas na área rural, é imprescindível que essas peculiaridades e particularidades inerentes ao contexto social da vida no campo estejam presentes. Para isto, tanto o regimento, o PPP, quanto a organicidade da estrutura escolar devem trilhar os anseios que permeiam seus sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, até mesmo porque as escolas do meio rural ainda correspondem à presença do poder público nas comunidades das quais são atendidas.

Além disso, as escolas do campo fomentam-se enquanto elemento de conservação e manutenção dos valores e saberes-fazer e, ainda, do modo de vida das populações rurais, como, sobretudo, denotam um significativo mecanismo de mobilização para o diálogo com a realidade. Daí a importância das mesmas no território do campo.

Sob este enfoque, enfatiza-se acerca da relevância que os educadores e as educadoras cuja residência seja nas áreas urbanas e estes/as lecionam em escolas localizadas no meio rural, especificamente em área quilombola, visualizem o campo como um espaço valoroso para o contexto social, onde se encontram saberes acumulados e fecundos de sentidos e, por isso, devem ser reconhecidos no

processo de ensino e aprendizagem no fazer pedagógico. Dessa forma, busca-se efetivar uma educação que valorize o campo denotando sua magnitude para a sociedade e, por sua vez, para o mundo.

Nesse sentido, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabelece as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo em seu Artigo 1º define que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Na esteira desta perspectiva, Meurer (2010) aborda que a Educação do campo deve ser vista de maneira diferenciada e, assim, deve-se refletir sobre os sujeitos que a integram/pertencem. Portanto, a reflexão sobre quem são os seus estudantes, o que seus pais produzem e quais são os projetos de vida que permeiam o imaginário dos estudantes configura-se eixo norteador ao pensar Educação no contexto do campo. Ademais, a compreensão da história do educando constituída junto ao ambiente no qual vive, e a valorização destes aspectos no processo de formação desses sujeitos constituem-se influentes instrumentos no que tange ao processo de fazer Educação do/no campo.

De acordo com o exposto, é necessário salientar que os conteúdos desenvolvidos pelos educadores e/ou pelas educadoras devem possuir uma abordagem de cunho interdisciplinar, como também uma relação estreita com a historicidade dos(as) educandos(as), frente à existência fática da luta pela terra, enfim, pela territorialização. Nesse sentido, Caldart (2004) assegura:

A escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas, mas

que precisa ser conservada, porque nem é possível fazer formação humana sem trabalhar com raízes e vínculos, porque sem identificar raízes não há como ter projetos. Isto quer dizer que a escola precisa trabalhar com a memória do grupo e com suas raízes culturais; e isto quer dizer também que se deve ter uma intencionalidade específica na resistência à imposição de padrões culturais alienígenas, no combate a dominação cultural e na construção crítica de suas próprias tradições culturais (CALDART, 2004, p. 13).

Diante disso, na concepção de Caldart (2004), a compreensão do protagonismo do papel de educador faz-se relevante no que trata da educação do campo já que se entende como “educador aquele cujo trabalho principal é o de fazer e de pensar a formação humana” (pág. 9). Dessa forma, com base em uma educação que valorize a terra, como também os saberes-fazer dos camponeses, é necessário que os professores tenham uma formação adequada e, sobretudo, continuada para a efetivação da proposta da educação do campo, a fim de assegurar/fortalecer a manutenção da realidade da vida no campo, ressaltando o sentimento de pertencimento e o vínculo destes estudantes, promovendo a socialização. Sobre esse assunto, Caldart (2004) sinaliza

A escola socializa a partir das práticas que desenvolve; através do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam; através das formas de participação que constituem seu cotidiano. São as ações que revelam as referências culturais das pessoas, educandos e educadores. E é trazendo à tona estas referências que elas podem ser coletivamente recriadas e reproduzidas. (CALDART, 2004, p. 11).

Nesse sentido, Freire (1987) enfatiza que linguagem e realidade necessitam ser relacionadas dinamicamente e, inclusive, ser reconhecida a experiência de vida dos educandos, por meio de uma sistematização de metodologia de trabalho com vistas à emancipação e autonomia destes sujeitos, promovendo um encontro entre teoria e prática. Para isto, na Pedagogia da esperança – rememora da Pedagogia do Oprimido – Freire (2016, 23 ed.) salienta que

O ato de ensinar, vivido pelo professor ou professora, vai desdobrando-se, da parte dos educandos, no ato de estes conhecerem o ensinado. Por sua vez, o(a) professor(a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou a professora re-conhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos (pág. 112)

Nesta perspectiva, Paulo Freire destaca uma *educação libertadora*²⁶ a aspirar à compreensão dos sentidos inerentes à realidade dos grupos sociais para, a partir das experiências/vivências das classes populares, compor uma metodologia de trabalho direcionada à emancipação e autonomia dos educandos. Para tanto, a apreensão do contexto que permeia os educandos faz-se necessária, uma vez que é através deste cenário que a prática pedagógica será (re)significada, delineada.

No que trata do processo de ensino e aprendizagem, Paulo Freire (1989) em “A importância do ato de ler” aborda a temática da leitura, discutindo sua relevância, explicitando a compreensão da palavra escrita, da linguagem, das relações do contexto de quem fala, lê e escreve e, também, a relação entre leitura de mundo e de palavra. Segundo o autor, é possível declarar que o educador/mediador leva ao sujeito leitor o conhecimento de mundo adquirido com base em suas próprias experiências de vida, em seus próprios fazeres pedagógicos, assim como em suas leituras para que o contato com o texto seja profundo e seu conteúdo possa ser realmente absorvido.

Ainda sob o pensamento freireano, a educação realizada no contexto das lutas, dos movimentos sociais e demais organizações do povo, busca um ensino cujo currículo se refira especificamente à realidade dos sujeitos, definidos coletivamente pelos próprios agentes envolvidos neste processo educacional. Sendo assim, o fazer pedagógico requer um educador que priorize o diálogo e propicie oportunidades na construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto educadores – somos agentes multiplicadores não neutros, dotados, portanto, de formação política e contribuidores da transformação do cotidiano, consoante sinaliza Paulo Freire (1987) e, sob esta perspectiva, entende-se a

²⁶Ver em FREIRE, Paulo. Educação como prática da Liberdade. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1980.

importância da escola enquanto espaço democrático cujas relações humanas interpessoais podem ser potencializadas através de atividades diversificadas/diferenciadas, sobretudo, abrangendo temáticas de inserção de sujeitos invisibilizados no cotidiano social.

Portanto, é de suma importância que os educadores e as educadoras que atuam no processo de ensino e aprendizagem das escolas do campo compreendam o contexto histórico e cultural que permeia a realidade dos/as educandos(as) e, por conseguinte, na efetivação de práticas pedagógicas cujo reconhecimento das dinâmicas do lugar no qual a escola está inserida proporcione uma educação voltada aos saberes-fazeres das crianças e adolescentes que residem no meio rural. Neste caso, faz-se importante (re)conhecer a historicidade e os aspectos culturais (territoriais) e identitários inerentes à Comunidade quilombola Cerro do Ouro, uma vez que estes constituem-se objeto deste estudo.

Além do papel socializador o qual é atribuído à escola, haja vista as relações sociais com intencionalidades políticas e pedagógicas, intrínsecas do fazer educação, o projeto da Educação do campo sob o viés de Caldart (2004) também aponta que

Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isso tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura. As identidades se formam nos processos sociais. O papel da escola será tanto mais significativo se ela estiver em sintonia com os processos sociais vivenciados pelos seus educandos e educadores, e se ela mesma consegue se constituir como um processo social, cumprindo a tarefa da socialização de que tratamos antes, capaz de ajudar a construir e fortalecer identidades. (CALDART, 2004, p. 12 e 13)

Na esteira da concepção de Caldart (2004), a escola possui funções dentre elas o papel de construir uma visão de mundo crítica e histórica, atentando aos movimentos da realidade, tendo em vista o fortalecimento de identidades e, assim, cumprir a socialização – já abordada anteriormente neste capítulo. O que denotam as funções da escola, a qual efetiva a proposta da educação do campo, é que a mesma por si já se constitui em resistência, dado todo o contexto em que a

instituição de ensino encontra-se inserida e, dessa forma, contribuir para a manutenção da vida no campo.

2.1 A Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira e sua comunidade escolar: o fazer pedagógico “lá fora”²⁷

A Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira foi criada pelo Decreto Executivo – Municipal nº 230/93 de 08 de novembro de 1993, a qual anteriormente era intitulada de Escola Municipal Tiradentes e, a partir do referido decreto, recebeu a denominação de Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Baltazar Teixeira da Silveira (Figura 6), com turmas de 1ª a 5ª série, tendo ocorrido o processo de reestruturação da mesma para atender a nova demanda.

Figura 6. Placa de inauguração da Escola Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.



Fonte: atividade empírica (2017) – autora

²⁷ “Lá fora” – Essa expressão é utilizada na Região da Campanha Gaúcha para designar a denominação de interior, a área rural.

Outrossim, a origem da instituição em estudo deu-se através do processo de nucleação ocorrido no ano de 1992, por meio do agrupamento de sete escolas municipais (Quadro 2) das quais destinaram suas documentações e alunos regularmente matriculados à Escola Municipal de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira, dando surgimento, assim, à Escola Pólo do Cerro do Ouro, como também é conhecida/chamada.

Quadro 2. Escolas multisseriadas desativadas para a formação da Escola Pólo Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.

ESCOLAS DESATIVADAS	ÁREAS RURAIS/LOCALIDADES	DISTÂNCIA POLO (Km)
Escola Rui Barbosa	Passo Fundo	08
Escola Germano Lobato	Pontas do Salso	15
Escola Passo do Salso	Camaquã	06
Escola Manoel Antônio de Macedo	Nazária	35
Escola Princesa Isabel	Corredor de Bagé	20
Escola Ana Amélia	Cerro do Ouro	07
Escola Tiradentes	Corredor Ilo Teixeira	04

Fonte: VALENTINI, L. M. A. B. (2014)

Com relação ao histórico no que tange à designação de nomenclatura e escolarização da Escola em estudo, o Parecer Estadual CEED N°1784/94, promulgado em 13 de dezembro de 1994, tornou autorizado o funcionamento da 6ª série na instituição. Sendo que a escola recebeu autorização para o exercício das turmas de 7ª e 8ª séries em 17 de outubro de 1995, efetivada pelo Parecer Estadual CEED N°963/95 e pelo Decreto Executivo – Municipal n°029/96. E, ainda, em 1º de abril de 1996, modificou-se a nomenclatura vigente para a Escola Municipal de 1º Grau Completo Baltazar Teixeira da Silveira. Por fim, no dia 23 de agosto de 2000, com a Lei Municipal n° 2150, que altera a designação das escolas, alterou-se a denominação do educandário para Escola Municipal de Ensino Fundamental

Baltazar Teixeira da Silveira. No ano de 2018, esta valorosa instituição completou 25 anos de fazer educação à Comunidade, construindo conhecimentos e (re)significando saberes (Figura 7).

Figura 7. Solenidade de conclusão do Ensino Fundamental e comemorações alusivas ao Jubileu de Prata – 25 anos da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.



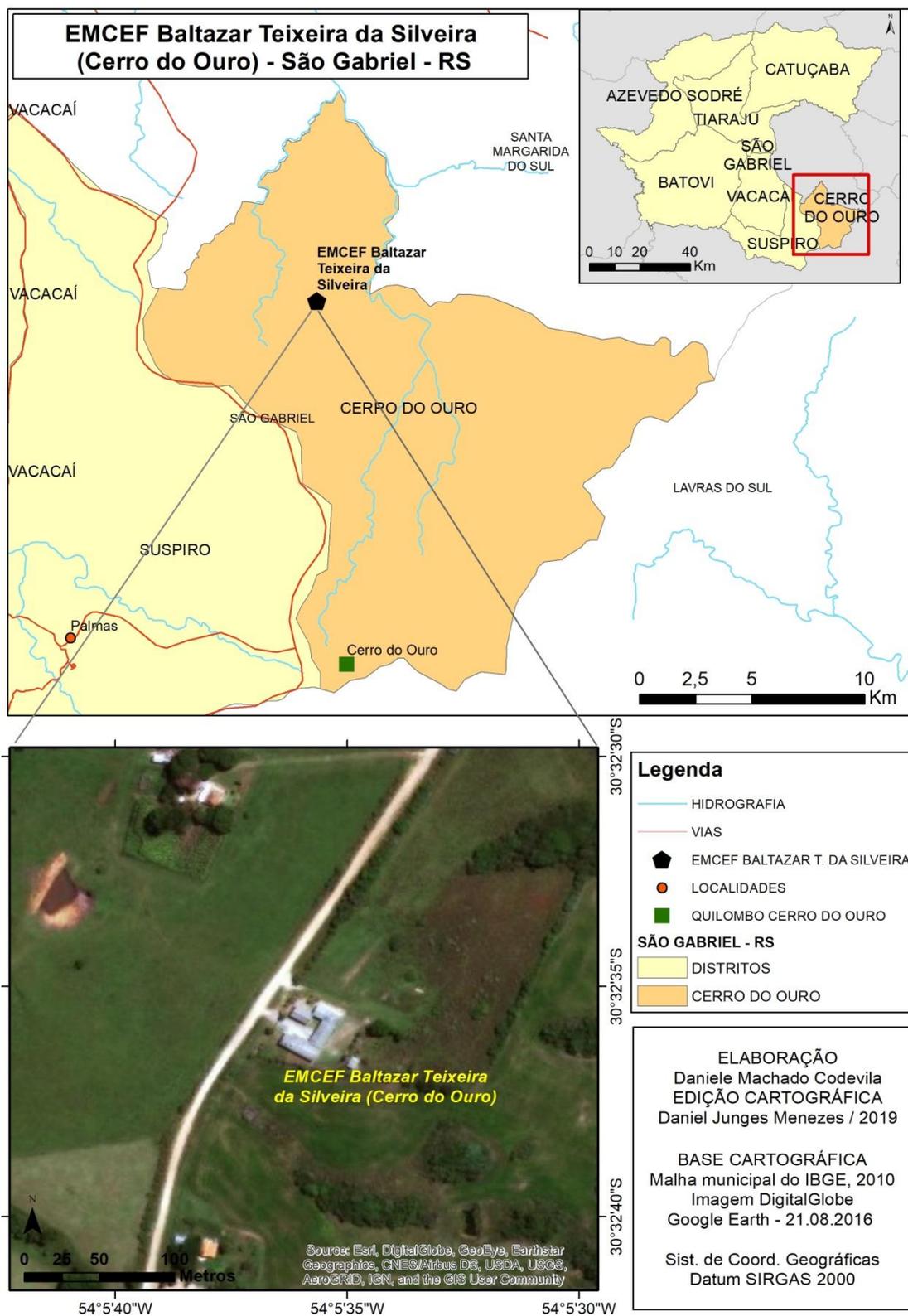
Fonte: Secretaria Municipal de Educação (página na rede social)

A *EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira*²⁸ está localizada no Distrito do Cerro do Ouro, distante cerca de 46 km da Sede urbana do município de São Gabriel/RS (Figura 8). Atualmente, esta comunidade escolar contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e constitui-se: o quadro docente é composto por uma diretora e uma supervisora pedagógica, sendo a primeira residente na Comunidade Cerro do Ouro, nove professoras (sendo advindas tanto da própria Comunidade como também do centro urbano), tem-se uma professora pertencente à

²⁸ A EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira é carinhosamente chamada/conhecida, por sua comunidade, de Escola do Cerro do Ouro.

sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE e, ainda, duas monitoras, sendo que a escola em estudo conta com três funcionárias – uma merendeira e duas serventes.

Figura 8. Mapa de localização da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira –



Além disso, a referida escola possui Conselho de Pais e Mestres (CNPJ 03448015000105) – CPM e Conselho Escolar – CE, bastante atuante e participativo e, ademais, mantém uma parceria junto à Secretaria Municipal de Educação – SEME, Emater-Sg/RS, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e, especialmente, com sua comunidade local – Comunidade do Cerro do Ouro e Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro, sendo o coletivo escolar muito participativo na realização de variados eventos durante o ano letivo.

A EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira também conta com outras parcerias, a exemplificar, no decorrer do ano letivo de 2017, a escola em estudo recebeu o Projeto Territorialidades negras da SEDUC - RS, desenvolvido pela turma do segundo ano do Curso Normal do I.E.E. Menna Barreto, sob a orientação da professora Daniele Codevila – pesquisadora, e colaboração da professora Andreia Suchard, do I.E.E. Menna Barreto. Este projeto visava à execução de ações afirmativas da territorialidade negra, através da promoção de oficinas (Figura 9), tais: Hora do conto africano; Tranças e turbantes; Pintura africana; Brincadeiras de roda e, por fim, Dança. Também foi apresentado um teatro com a peça: Músicos do Cerro do Ouro.

Na ocasião, foram desenvolvidas atividades com vistas à valorização da cultura africana e afro-brasileira, bem como a promoção da integração do coletivo escolar da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira e os discentes do Curso Normal do I. E. E. Menna Barreto. E, ainda, foi realizada uma mostra de trabalhos acerca da temática do negro para leitura e apreciação dos mesmos.

Figura 9. Mosaico de imagens das oficinas realizadas pelos alunos do segundo ano do Curso Normal do I.E.E. Menna Barreto – Projeto Territorialidades negras na EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS



Fonte: atividade empírica (2017) – autora

No ano letivo de 2017, a referida escola atendia a 65 (sessenta e cinco) alunos distribuídos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental (Figura 10). Já no ano letivo de 2018 (Figura 11), o número de alunos passou a 56 (cinquenta e seis). Portanto, a ocorrência de turmas multisseriadas constituiu o cenário do ano letivo de 2017, com duas turmas multisseriadas e, ainda, no ano letivo de 2018 com a seguinte estruturação: Pré A e Pré B; 1º, 2º e 3º ano; 4º e 5º ano; 6º e 7º; e, 8º e 9º. Em face desse contexto, a multisseriação corresponde a uma alternativa de gestão escolar para promover a manutenção do funcionamento escolar.

Figura 10. Comunidade escolar – EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira - São Gabriel/RS, participação do Curso Normal do I.E.E Menna Barreto – Projeto Territorialidades negras.



Fonte: atividade empírica (2017) – autora

Figura 11. Comunidade escolar – EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira



Fonte: atividade empírica (2018) – autora

Ademais, esta instituição de ensino cumpre o calendário letivo em dias alternados de atendimento, sendo nos dias semanais: segunda-feira, quarta-feira e sexta-feira, de forma integral – manhã e tarde, como também em alguns sábados a fim de cumprir o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, no que concerne ao número de horas-aula e dias letivos²⁹.

No que diz respeito à escola em estudo, faz-se importante sinalizar que, até o ano de 2017, a mesma se tratava de uma Escola Pólo - EMEF. No entanto, ocorreu uma alteração por meio do Decreto Executivo nº 057, de 28 de agosto de 2018, em que a denominação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental localizadas na área rural do município de São Gabriel/RS passaram a ter a nomenclatura de Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental. Desse modo, o coordenador das Escolas do campo da SEME de São Gabriel/RS expressa que

“Então criei toda uma justificativa baseada em legislação e referencial teórico e encaminhei a todo o trâmite burocrático para a implantação desse nome que demorou um ano, sendo o primeiro município no Rio Grande do Sul com o nome do campo, então é Escola Municipal do Campo as EMCEFs e muda das EMEFs que são escolas urbanas para EMCEFs que são as do campo. É uma forma de valorizar, é uma caminhada para Educação do campo, é algo que está em construção e evoluindo, mas esses pequenos detalhes de valorização são muito positivos, porque valoriza quem está lá, as pessoas que trabalham e lutam por uma educação de qualidade para aquele público específico, valoriza a comunidade, o local, os pais, as crianças que se enxergam cada vez mais na escola e é uma forma de conhecerem as nossas escolas do campo que têm vida, tem um trabalho de dedicação e nós estamos nos esforçando muito para que elas sejam reconhecidas por todo o esforço delas”.

Assim, a partir de tal Decreto (Anexo 2), a escola em estudo passou a denominar-se: Escola do Campo de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira (Figura 12). Neste sentido, percebe-se que as iniciativas efetivadas pela SEME denotam medidas que constituem uma caminhada para a construção da proposta da Educação do campo nas escolas do município em estudo, com vistas à valorização do sujeito do campo.

²⁹ Calendário alternativo validado pelo Conselho Estadual de Educação do amparado pelos Pareceres 1099/2011, 138/2012 e 389/2013 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, 2012 e 2013).

Figura 12. Mosaico da frente da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira –



Fonte: autora, 2019.

Quanto ao funcionamento da referida instituição, esta escola tem suas atividades desenvolvidas em prédio próprio, cujas condições físicas, técnicas e materiais da mesma apresentam-se em bom estado de conservação. Quanto ao esgoto sanitário, o mesmo é feito por fossa, sendo que a escola possui energia elétrica da rede pública e a coleta de lixo é periódica e há destinação para o lixo: reciclagem que inclusive conta com projeto para tal realização. Entretanto, a água é de cacimba e de má qualidade, no momento atual, está imprópria para o consumo humano conforme laudo da São Gabriel Saneamento, servindo apenas para limpeza da mesma.

No que tange às condições da água, o projeto intitulado Água na escola está em andamento e dimensionará um sistema hidráulico e elétrico para condução de água de um poço artesiano até uma caixa d'água (ambos desativados) e, posteriormente, até a Escola (Figura 13). O referido projeto é coordenado pela Bióloga do Setor de Educação Ambiental da SEME do município de São Gabriel/RS – o qual é desenvolvido por meio de uma parceria entre Escola, SEME, Secretaria

de Desenvolvimento rural, Secretaria de Obras e Urbanismo, Unipampa, Emater/SG – RS, CREA – São Gabriel, CMPC – Celulose Rio-grandense, Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro e Comunidade Cerro do Ouro.

Figura 13. Mosaico do mutirão para instalação da bomba – do poço até a Caixa d’água.



Fonte: autora, 2019.

Quanto ao projeto Água na escola, o mesmo tem previsão de conclusão em fevereiro do corrente ano. De acordo com a Bióloga responsável pelo projeto, este vem ocorrendo desde agosto de 2017 e pretende alcançar, de forma indireta, a todos os moradores do Cerro do Ouro e, de forma direta, o coletivo da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, já que a Escola representa o principal vínculo entre as famílias na comunidade. Para tanto, a respeito do meio rural, a coordenadora do projeto entende que

“Quem trabalha com Educação Ambiental sabe que é um trabalho de formiguinha, todos os dias. Falam sobre os cuidados com o meio ambiente. Mas eu já falo sobre o hoje, o resíduo que custa. E digo, também: olha, tu tens um pedacinho de terra na cidade, tu plantas porque vai chegar um dia que não vai ter mais”. E sobre o currículo das escolas do campo, não tem lógica, como que o campo vai trabalhar o mesmo que a cidade. Mesmo que tenham acesso às tecnologias, *eles são do campo*” (Entrevistada 4, grifo nosso).

Nesta perspectiva, a Bióloga da SEME enfatizou acerca de uma estruturação/formatação do currículo das escolas do campo, pois isto está relacionado, também, à permanência do jovem no campo. Do mesmo modo que disponibilizar o abastecimento de água potável ao coletivo escolar e, conseqüentemente, à Comunidade Cerro do Ouro também se efetiva enquanto medida de manutenção e melhoria da vida no campo, o que contribui para a diminuição dos impactos gerados pelo consumo de água de má qualidade.

A EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira possui alunos com deficiência intelectual e oferece a todos esses estudantes o AEE no contraturno, na sala de recursos a qual foi implantada no ano de 2013. Porém, nem todos os responsáveis por tais educandos têm comprometimento com a frequência no atendimento oferecido. Há alguns que se negam a matricular no AEE – “o que muito prejudica o rendimento/aprendizagem no Ensino Regular, pois a Escola dispõe de sala e atendimento especializado” (PPP, p. 8)³⁰. Dessa forma, nota-se a diversidade que integra esta comunidade escolar.

Com relação às dependências estruturais do educandário (Figura 14), o mesmo possui cinco salas de aula, uma biblioteca-sala dos professores, uma sala de secretaria, uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE, um almoxarifado, uma cozinha, um refeitório, um banheiro masculino, um banheiro feminino e um banheiro para professores e, ainda, o pátio com ampla área descoberta e uma área coberta utilizada para diversas atividades pedagógicas e comemorativas. Vale destacar que, no ano de 2018, esta escola conquistou a aquisição da quadra de esportes – tão idealizada pela comunidade escolar.

³⁰ Projeto Político-pedagógico homologado na SEME – Ata nº 49/16.

Figura 14. Mosaico de imagens da estrutura do prédio da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira - São Gabriel/RS, fachada, área externa e quadra de esportes.



Fonte: atividade empírica (2017, 2018 e 2019) – autora

Outrossim, esta instituição de ensino implementou no ano de 2017 a Educação Infantil que até então era apenas parte da luta da comunidade no que trata da educação. Todavia, um desafio bastante preocupante no que concerne ao fazer educação refere-se à acessibilidade tanto dos professores, monitoras e funcionários, bem como do corpo discente, uma vez que o transporte é o principal problema a ser resolvido, quer pelas condições da estrada, em dias chuvosos e pós-chuva.

Em contrapartida, salienta-se a dedicação empenhada por parte, também, dos motoristas que realizam o transporte dos docentes e discentes até a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, haja vista que os mesmos “até os motoristas são

parceiros da escola, demonstram preocupação com cada aluno, auxiliam a escola com trabalho voluntário".³¹

De acordo com o *Coordenador das Escolas do campo*³², o transporte é um desafio a considerar os problemas históricos que perpassam as estradas do interior do município em estudo, mesmo com a manutenção destas, os grandes volumes de chuva prejudicam muito (Figura 15). Além disso, as condições de precariedade dos veículos, a deterioração rápida por conta das longas distâncias das linhas, também são fatores que contribuem para o agravamento da situação do transporte público escolar destinado à área rural. Com relação ao acesso à EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, o mesmo é realizado por três linhas de ônibus disponíveis a toda a comunidade escolar.

Figura 15. Mosaico de imagens da estrada de acesso (trechos distintos) à EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, período de chuva



Fonte: atividade empírica (2019) – autora

A Secretaria Municipal de Educação do município de São Gabriel/RS – SEME, através da realização do III Seminário de Educação do Campo de São

³¹ Relato efetivado pela Diretora da Escola sobre os motoristas.

³² Entrevista realizada em 2017, Projeto FIEEX n° 045588.

Gabriel/RS que ocorreu no dia 26 de outubro de 2018, na EMCEF Ernesto José Annoni – localidade Cerrito – Distrito de Catuçaba, reafirmou o compromisso com a Educação do Campo, respeitando os sujeitos das comunidades escolares e suas respectivas construções sociais, históricas, econômicas, culturais, modos de vida e memórias coletivas das 8 (oito) Escolas do Campo. Na ocasião, foi construída a Carta da Educação do Campo de São Gabriel. Sendo assim, destaca-se que tanto a equipe diretiva quanto o quadro de professores da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira salientam o apoio recebido pela SEME, especialmente na figura do Coordenador das Escolas do Campo.

Vale ressaltar que, durante o ano de 2018, a SEME proporcionou a todos os gestores e professores das escolas do campo da rede municipal a formação continuada dos mesmos, através da realização de encontros de discussão e palestras. Doravante, isto denota positivas mudanças ocorridas no panorama municipal no que concerne à formação continuada dos educadores, haja vista que, anteriormente, tais formações não eram específicas para os profissionais das escolas do campo. Consoante acena o Coordenador das Escolas do campo

“Eu como geógrafo, logicamente, tenho um amor pelos mapas, é uma forma que a pessoa coloca no Google maps, no aplicativo de celular, e se desloca sozinha até a escola e isso gera algo positivo. E, também, pra todo mundo conhecer que existe esta escola, onde que ela tá. Para identificar quais são estradas que passam, perto de que tipo de fazenda, quais as estruturas e os elementos naturais, que tipo de produção, então é *dar visibilidade*. E o segundo passo dessa localização das escolas, é colocar placas de identificação desde a cidade até a escola, e eu acho que é um grande avanço e uma forma de valorizar e eu faço questão de citar que a *Educação do campo* ela tem que ser valorizada a partir de pequenos elementos, é dar visibilidade, é colocar em redes sociais o que se faz, é promover formação continuada, é inserir as escolas na localização do Google maps” (Entrevistado n° 1 - Coordenador das Escolas do Campo da SEME – São Gabriel/RS, 2019).

Compreende-se que é fundamental construir espaços-tempos de reflexão acerca do cenário escolar, para que a comunidade escolar – professores, funcionários, integrantes da comunidade quilombola e demais discentes – possa

construir o entendimento sobre as demandas das quais necessita. Isto, frente à presença fática de alunos oriundos da Comunidade Quilombola do Cerro do Ouro.

Para tanto, salienta-se que as ações direcionadas à temática do negro, bem como no que diz respeito aos saberes e fazeres constitutivos desta parcela da população, evidenciam-se experienciados no ambiente escolar, levando-se em consideração os projetos realizados pela escola em estudo, seja por meio de ativismos em torno dessas temáticas e, sobretudo, seja pela participação da Comunidade junto à escola.

A EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira não se trata de uma escola quilombola, mas sim a comunidade escolar da instituição em estudo abrange alunos oriundos de CRQ Cerro do Ouro e, dessa forma, faz-se importante a compreensão de fatores intrínsecos a esta, haja vista a historicidade, ancestralidade, tradição e a valorização da diversidade cultural existente nesta comunidade, considerando-se que tal comunidade (re)afirma a identidade e as especificidades étnico-culturais de tais sujeitos, de acordo com Guerra (1993)

a construção da identidade faz-se num processo dinâmico onde os sujeitos têm uma percepção da realidade e organizam os seus modos de vida num contexto batizado pelas conjunturas históricas. O processo de construção das identidades está, por definição, em constante reformulação (pág. 70).

Em consonância com a autora, a respeito da CRQ Cerro do Ouro, a construção da identidade se dá, principalmente, pelo sentimento de pertencimento dos sujeitos junto ao território – Cerro do Ouro, à medida que se compartilham saberes e vivências/experiências em grupos sociais – comunidade – e, por conseguinte, consolida-se a dimensão de uma identidade social. No entanto, as intempéries impostas pelo sistema capitalista revelam-se enquanto interferência tanto quanto à forma de interlocução entre os integrantes, no que trata acerca da identidade, construindo, assim, a constante reformulação abordada por Guerra (1993).

Todavia, sendo identidade pessoal enquanto representação nas dimensões próprias, particulares, subjetivas. Dessa maneira, Appiah (2016) destaca que “as identidades sociais dependem de rótulos para sua existência”, portanto, os

indivíduos reagem aos outros – segundo esses rótulos – para, então, voltarem a si próprios através desses rótulos. Em suma, as identidades sociais exigem rótulos e vão se transformando no decorrer das relações interpessoais e ambas as identidades – sociais e individuais – convivem dinamicamente.

Além disso, Appiah (2016) aborda que “as identidades sociais são nominais, normativas e subjetivas” – intrinsecamente – ligadas a rótulos. Tais rótulos – um ou mais, de acordo com o autor, podem circular paralelamente, ou mesmo serem substituídos no decorrer do tempo. Para tanto, a construção da identidade quilombola perpassa fatores histórico-culturais os quais denotam um passado marcado por rótulos estereotipados enraizados em sua historicidade. No que tange a este aspecto, enfatiza-se o exposto a seguir:

Mas vale insistir que o dano causado por práticas anteriores de exclusão não foi simplesmente a negação da estima e a corrosão do autorrespeito. Todas as velhas formas de desprezo levam não só à negação do respeito, mas mantêm as pessoas fora de empregos, educação, dinheiro e poder. [...] Mas é importante reconhecer que, enquanto membros de grupos que experimentaram exclusão ou desprezo históricos realmente precisam de novas práticas sociais para florescerem, o que eles buscam é também uma redistribuição de educação, dinheiro e poder. (APPIAH, 2007, pág. 26)

Portanto, atualmente, as representações do mundo e os imaginários sociais, assim como o conjunto das práticas cotidianas das inter-relações humanas propiciam a (re)construção/transformação da identidade negra. Assim, levando em consideração o contexto em que estão inseridos os sujeitos da CRQ Cerro do Ouro e a relação que estes mantêm com a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, a identificação de pertencimento desses sujeitos junto ao vínculo com o território é fator imprescindível para a consolidação da identidade quilombola, visto que a preservação do passado cultural no que trata dos saberes-fazeres, dos valores e tradições, tornam-se elementos constitutivos de possibilidades identitárias quilombolas.

Além disso, a ancestralidade, a memória, como também, os signos linguísticos perpassados de geração a geração, já apropriados pela língua portuguesa do Brasil, revelam-se componentes da identidade quilombola,

evidenciados na territorialidade dos integrantes da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro, e, ainda, consoante Guerra (1993) “dificilmente a análise dos “modos de vida” pode ignorar a hierarquia das redes de poder que estabelecem as articulações entre as diferentes “esferas” do social”. (pág. 64).

Neste panorama, a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira demonstra compreender a importância da diversidade dos sujeitos que integram o território do campo, especialmente àqueles oriundos da CRQ, tendo em vista que são sujeitos representativos de lutas, sendo pela terra e território, pelo reconhecimento enquanto descendente de remanescente quilombola e, sobretudo, contra o preconceito de cor e por igualdade social.

Assim, os saberes-fazer, que são simbólicos e configuram a materialidade da identidade negra, inerentes destes remanescentes quilombolas revelam-se valorizados no cotidiano escolar, quer por meio de atividades que contemplam a participação da comunidade como um todo, a exemplificar: encenação teatral da historicidade da libertação dos trabalhadores escravizados e, posteriormente, dança de matriz africana apresentada pelos estudantes (metodologia de alguns professores). Nessa acepção, De David e Meurer (2012) enfatizam que

Faz-se necessário construir uma educação voltada para o campo que assuma a sua identidade e cultura. Isso implica mudança de conceitos, conteúdos, valores, habilidades e atitudes por parte do educador e dos educandos, de modo que tal proposta exige espaço-tempo de reflexão conjunta, coletiva e solidária, aspecto que não ocorre de uma hora para a outra, mas exige intencionalidade, desprendimento, responsabilidade, organização, entre outros aspectos (pág. 517)

Nesse sentido, percebe-se que o fazer pedagógico exercido pelas educadoras da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira visa à busca da valorização dos sujeitos que compõem a sua comunidade escolar, por meio de medidas que designam o respeito à diversidade exibida no coletivo escolar, efetivado com comprometimento e responsabilidade por parte de cada um que constrói esse fazer, considerando-se que compreende alunos advindos da CRQ Cerro do Ouro, alunos da Comunidade Cerro do Ouro – filhos de trabalhadores rurais, camponeses e, ainda, educandos oriundos da cidade.

Este envolvimento dos personagens que experienciam estes saberes-fazeres no espaço escolar pode ser observado nos trabalhos desenvolvidos os quais foram expostos nos corredores da referida escola (Figura16). Trabalhos estes que demonstram o engrandecimento desta diversidade existente no contexto da Escola Baltazar, uma vez que a mesma demonstra enaltecer todos os segmentos dos sujeitos que compõem as territorialidades do campo em que habitam, pois, lado a lado, trabalhos com a temática do negro e trabalhos relacionados à vida no campo. Vale destacar que esta exposição de cartazes refere-se à parte das atividades que são desenvolvidas em sala de aula das quais se mostram correlacionadas com o espaço onde os estudantes encontram-se inseridos.

Figura 16. Mosaico de exposição de trabalhos que demonstram a valorização da diversidade do coletivo escolar da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira - São Gabriel/RS.



Fonte: atividade empírica (2018) – autora

Embora sejam ativismos, são, também, exemplos de ações efetivadas pelo grupo de professores com vistas a valorizar o sujeito da terra em face de suas peculiaridades e características inerentes. Dessa forma, a escola em estudo denota uma caminhada ao encontro da proposta da Educação do campo, no entanto, há ainda uma trajetória para a efetivação desta proposta na unidade de ensino em estudo.

Em face do exposto, faz-se necessário destacar que a Lei nº 10.639/03 revela-se um valioso subsídio, efetiva ser um passo significativo em torno da temática da negritude, visto que reconhece o legado do povo negro e a sua contribuição para o país nas áreas sociais, econômica e política, bem como os valores civilizatórios da cultura africana e afro-brasileira, constitutivos da formação da sociedade brasileira. Para tanto, a realização de ações pedagógicas tecidas tendo em vista o fortalecimento da identidade e da cultura do sujeito do campo efetivam-se enquanto relevantes instrumentos no processo de construção por uma Educação do campo (Figura 17).

Figura 17. Mosaico de imagens de trabalhos apresentados na Mostra pedagógica da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS



No entanto, tais ações revelam que ainda não estão sendo suficientes no que diz respeito à permanência do jovem no campo, uma vez que uma das razões pelas quais alguns sujeitos da CRQ Cerro do Ouro trocaram o campo pela cidade deu-se em busca de emprego, novas oportunidades e novas práticas sociais, o que denota que este território não se apresenta demarcado por esta parcela da população que o abandona em detrimento de outros objetivos.

Sendo assim, salienta-se que, no tecer de um estudo qualitativo com vistas sociais, o vínculo entre a pesquisadora e os sujeitos de pesquisa configura-se de suma importância para a concretização do estudo, pois a essência das relações nem sempre está perceptível, mas pode ser sentida e, ainda, auxiliar na formação de um elo entre os sujeitos envolvidos, consoante a figura 18, que demonstra a proximidade da pesquisadora junto aos sujeitos da pesquisa.

Figura 18. Mosaico de imagens de atividades junto aos alunos da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS



Fonte: atividade empírica (2017, 2018) – autora

No que tange aos projetos realizados na EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, os mesmos objetivam um fazer pedagógico de cunho interdisciplinar cujas seguintes temáticas são abordadas: Lixo Rural; Horta Escolar; Atletismo; Obesidade na Escola; Diga não a este problema; Incentivo à leitura; Civismo e Xadrez, tais projetos estão devidamente registrados e ancorados no *Projeto Político Pedagógico*³³(PPP), da instituição. Portanto, todos os projetos em prosseguimento demonstram-se de tamanha relevância para com o processo de ensino e aprendizagem, e também se revelam condizentes com o lugar em que os discentes estão inseridos, bem como contribuem, certamente, na formação de sujeitos críticos.

Apesar disso, faz-se importante discorrer que compete à escola do campo efetivar a discussão sobre a diversidade presente no campo, por meio da abordagem da territorialização e, por conseguinte, do território dos sujeitos que compõem tal comunidade escolar, no caso a Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro, uma vez que há a necessidade de se compreender a representação desta, bem como sua importância, no cenário brasileiro, tanto no que concerne à historicidade quanto ao contexto contemporâneo.

Ademais, a temática do negro tem espaço entre as ações propostas pelo referido educandário em diversos momentos do ano letivo, sendo estas enfatizadas, principalmente, na Semana da Consciência Negra. Dessa forma, são desenvolvidas ações, transcorridas no decorrer do ano, sobre assuntos relacionados à historicidade e à identidade negra, quer pela metodologia de alguns professores como também, por iniciativa da equipe diretiva junto à Comunidade, em que inúmeras intervenções são realizadas no espaço escolar, através de oficinas com a presença de integrantes da CRQ Cerro do Ouro.

A saber, todos os anos no município de São Gabriel/RS, tradicionalmente, acontece o desfile das Escolas, municipais e estaduais – públicas e particulares, como também o desfile militar, alusivo ao Dia da Independência do Brasil – 07 de setembro. Neste sentido, os estudantes das Escolas do Campo participam e, em 2017, a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira destacou a CRQ Cerro do Ouro, por meio da representação de um pelotão durante o desfile, a mencionar tal iniciativa.

³³ Projeto Político-pedagógico, PPP – Trata-se do documento que norteia e define as intencionalidades estabelecidas pela comunidade escolar.

Vale ressaltar que a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira participou do Projeto FIEX da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, nos anos de 2017 e 2018 – Projeto de Formação Continuada, sendo realizadas reuniões entre a equipe diretiva, professores, integrantes da Comunidade local, a pesquisadora e demais componentes do referido Projeto (bolsistas do Curso de Graduação em Pedagogia da UFSM) – para o fomento da formação continuada. No ano de 2017, ocorreu a entrega de material de apoio conquistado pelo Projeto FIEX, onde contou com a presença do Coordenador das Escolas do Campo do município de São Gabriel/RS (Figura 19).

Figura 19. Entrega do material de apoio referente ao Projeto FIEX³⁴.



Fonte: atividade empírica (2017) – autora

³⁴ No registro fotográfico, da esquerda para a direita: Eduardo Pastório, Coordenador das Escolas do campo de São Gabriel/RS, Daniele Codevila, pesquisadora, Irene Terezinha de Castro Santos, Diretora da Escola Baltazar, Tayná Soares, bolsista do projeto FIEX e Darlise Veiga Pereira, supervisora pedagógica da Escola Baltazar.

Dessa forma, a garantia da dinamicidade da vida escolar constitui-se por meio da permanente discussão acerca do PPP da escola, conforme Libâneo aponta que “deve-se atentar para que o PPP esteja em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões” (LIBÂNEO, 2012, p. 256).

Doravante, o PPP da escola em estudo foi bastante debatido durante esses encontros, considerando-se as discussões e reflexões experienciadas entre esses sujeitos partícipes, com vistas a assegurar o registro das ações deliberadas pela escola e, ainda, (re)pensar as demandas do contexto escolar.

Em face disso, a program(ação) das atividades realizadas no transcorrer do ano letivo o qual busca levar em consideração o Projeto Político Pedagógico – PPP da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, como também, os sujeitos que fazem parte da proposta da Educação do Campo desta, sendo que tal planejamento expressa tentativas e medidas de valorização do contexto em que estão inseridos os integrantes da comunidade escolar, efetivando territorialidades em resistência, além do aperfeiçoamento de cada indivíduo que compõe este coletivo escolar. Ou seja, isto é percebido tendo em vista os projetos desenvolvidos pela referida Escola, dos quais possuem suas ações (re)significadas/direcionadas à vida no campo.

Fernandes (2004) auxilia-nos na compreensão do termo campo – adotado não somente no significado etimológico do vocábulo – mas sim, na essência do conceito de camponês, em vista da reflexão em torno do “sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. Nesse sentido, entende-se o campo

Lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e *território dos camponeses e dos quilombolas* (Fernandes, 2004, p. 137 – grifo nosso)

Dessa forma, tal proposição nos ampara na compreensão acerca da necessidade de uma educação comprometida com o lugar onde vivem os alunos que compõem o coletivo da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, tanto os que são oriundos da CRQ Cerro do Ouro, como também respeitando todos os demais

educandos (campesinos e advindos da sede urbana) que integram esta comunidade escolar. Nota-se, assim, o respeito à diversidade presente neste contexto educacional (Figura 20).

Figura 20. Apresentação alusiva ao Dia Nacional da Consciência negra –



Fonte: atividade empírica (2018) – autora

De acordo com Meurer (2010), a escola não pode isolar-se do contexto social e produzir somente conhecimentos fragmentados que não possuam relação com as histórias de vida de seus educandos. Porém, a escola deve buscar a promoção da emancipação destes sujeitos e abrir espaços-tempos para a participação da comunidade escolar no contexto educacional institucionalizado. Portanto, a autora afirma, que:

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

Dentro desta perspectiva, faz-se relevante que o educador protagonize ações e medidas pedagógicas referentes à realidade dos estudantes, vinculando a escola da comunidade e, por sua vez, da sociedade, desempenhando um papel de mediador a fim de – coletivamente – possibilitar àqueles que constituem o processo de ensino e aprendizagem (professores, alunos, família, funcionários, enfim, toda a comunidade escolar) o entendimento e a compreensão do cenário no qual estão inseridos, enquanto sujeitos coletivos, como se pode observar na figura 21 acerca dos projetos apresentados na Mostra Pedagógica, no ano de 2017, dos alunos da escola em estudo.

Figura 21. Mosaico de imagens da apresentação de trabalhos na Mostra pedagógica, – EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS.



Fonte: atividade empírica (2017) – autora

A respeito dos projetos desenvolvidos e apresentados na Mostra pedagógica da escola em estudo e, posteriormente, na Mostra municipal, os trabalhos representados nas imagens acima se trataram de atividades cujas etapas constituíram-se não somente de cunho bibliográfico e elaboração de dados e materiais, mas sim, emergiram de ações empíricas, a partir do contexto em que os estudantes estão inseridos. Assim, a representação da criação de ovinos e bovinos, por meio da maquete, bem como a criação dos chás, xarope e a busca das variedades de ervas e plantas medicinais foram delineadas através de trabalho de campo de acordo com a realidade dos estudantes.

Com isso, explicita-se que os educandos das escolas do campo não precisam ser preparados para a agricultura, o que comumente se tem, ou seja, frequentarem cursos técnicos em agropecuária, agricultura, etc. A escola deve ser capaz de respeitar, valorizar, falar sobre a importância do trabalho do campo para a Comunidade local, regional, nacional, global.

Assim, compreender a relação que os camponeses estabelecem com a cidade e a importância que têm para a manutenção da vida no planeta Terra, à medida que se reconheça que a agricultura camponesa produz impactos controlados, significativamente menores que o das grandes extensões de terra e que esse reconhecimento exige que os camponeses se identifiquem nesse processo de territorialização e, por conseguinte, exige que essas relações sejam explicitadas.

Na esteira do PPP da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, cujo objetivo específico VI estabelece que a escola deve “articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a Escola” (PPP, p. 8), portanto, o respaldo do PPP da escola junto a medidas de participação – Escola e Comunidade efetivam um fazer pedagógico diferenciado no contexto do campo, proporcionando, assim, novos vieses na Educação do campo e, dessa forma, ancorado no PPP da escola em estudo.

Consoante sinaliza Caldart (2004), as lutas estabelecidas pelos movimentos sociais do campo promoveram discussões e reflexões acerca da educação que deve ser oportunizada aos sujeitos do campo, cujas escolas devem consolidar, no processo de ensino e aprendizagem, um PPP que fortaleça a identidade dos povos do campo, enquanto sujeitos da terra, possibilitando aos educandos uma

aprendizagem que dialogue com seus interesses, bem como promotora de interação com o lugar, na qual se encontra inserida. Nesse sentido, de acordo com o PPP da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, este documento aborda a perspectiva da educação do campo com vistas a “um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem” (PPP).

Dessa forma, acredita-se que o protagonismo do educador-mediador o qual, por meio de metodologias diferenciadas, efetiva um fazer educação voltado para o aguçamento do educando na construção de seus conhecimentos, seja de suma importância para a consolidação de uma aprendizagem significativa, haja vista o crescimento de todos os agentes envolvidos no coletivo escolar, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e capazes de transformar/(re)significar o lugar em que vivem.

Neste processo, o PPP constitui-se como uma ferramenta norteadora de fundamental relevância. Para tanto, o PPP da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira apresenta os itens acerca: da concepção de campo; concepção de escola; concepção de sociedade; concepção de homem, todos estes itens norteados sob a perspectiva do projeto da Educação do campo.

Assim, entende-se que o estreitamento entre o currículo escolar e as vivências/experiências na Comunidade quilombola denota fundamental importância no que tange à valorização do sujeito da terra. Portanto, acredita-se que os espaços-tempos de discussão e reflexão acerca do contexto da comunidade escolar serviram para (re)pensar o currículo escolar, bem como as práticas docentes e o fazer educação da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira.

Consoante enfatiza Arroyo (2004), urge medidas para incentivo e criação de condições para que os olhares sobre o campo e, sobretudo, sobre a educação do campo sejam confrontados com o viés de uma nova realidade. Neste sentido, Fontoura (2014), sinaliza que

“É importante que o educador relacione a disciplina que ministra com as questões referentes à realidade dos educandos, aproximando a escola da

sociedade, para de forma conjunta, possibilitar a si e aos educandos a compreensão do cenário no qual ambos se encontram inseridos, enquanto sujeitos coletivos”[...]pois, todos os agentes sociais são dotados de possibilidades de construir novas perspectivas para compreender e intervir no contexto das práticas sociais e coletivas, o que demanda um olhar voltado às humanidades, à reflexão crítica no fazer pedagógico e o respeito à diversidade cultural” (FONTOURA, 2014, p. 83).

Nesta perspectiva, o incentivo e a promoção da formação continuada revela-se imprescindível a fim de (re)significar as práticas pedagógicas, evidenciando melhorias no que diz respeito ao fazer educação, haja vista os espaços-tempos de discussão e reflexão. Sendo assim, os encontros experienciados pela pesquisadora e sujeitos da pesquisa denotaram grande valia no processo de pensar a Comunidade que se tem. Outro fator bastante relevante a se destacar trata-se da realização de ações cuja participação da comunidade seja efetivada, uma vez que a aproximação Escola – Comunidade demarca novos caminhos e novas possibilidades do processo de ensino e aprendizagem, permeados por humanidades e, sobretudo, respeitando as diversidades do território do campo.

Portanto, a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira apresenta, através do coletivo escolar, o reconhecimento da diversidade do campo, a abertura para o diálogo das múltiplas culturas que se articulam com a mesma, constituindo-se essa instituição como ‘aberta’ ao diálogo multicultural. Logo, as políticas públicas municipais vêm sendo construídas tendo em vista a consolidação da proposta da Educação do campo, apesar de os limites que enfrentam. Assim, é importante registrar que o Projeto Fiex cumpriu função relevante no que diz respeito à discussão do PPP da escola, o que se constituiu como espaço-tempo de formação continuada dos educadores, além de efetivar a presença da Universidade Federal de Santa Maria no contexto escolar municipal.

Para o prosseguimento desta proposta investigativa, apresenta-se o terceiro capítulo que se intitula “*Os afetamentos e a territorialidade em resistência dos sujeitos sociais da pesquisa: um olhar sob o viés do território*”. Nesta seção, discorre-se acerca da categoria de análise geográfica que norteia este estudo – território, como também a territorialidade, uma vez que para a efetivação de uma proposta de educação voltada aos sujeitos da terra, faz-se importante desvelar as relações territoriais – materiais e imateriais – das quais abrangem a contextualização

em que a instituição de ensino está inserida, haja vista que se considera que as ações metodológicas no ambiente da sala de aula sejam voltadas ao cotidiano da vida no campo.

Nesta perspectiva, buscou-se apresentar a realidade que permeia o cenário da CRQ Cerro do Ouro e, ainda, a relação desta junto à unidade educacional EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – Escola – Comunidade.

3. OS AFETAMENTOS E A RESISTÊNCIA DOS SUJEITOS SOCIAIS DA PESQUISA: UM OLHAR SOB O VIÉS DO TERRITÓRIO

O território enquanto categoria de análise geográfica merece destaque na presente pesquisa, já que é necessário refletir acerca do atual cenário da Educação do Campo em conjunto com as experiências comuns e as histórias de vida da comunidade escolar e, sobretudo, da CRQ Cerro do Ouro. Nesta acepção, faz-se mister que o educador não somente esteja apropriado dos conhecimentos referentes ao seu conteúdo, mas também conheça o lugar em que a escola está inserida, bem como os aspectos culturais – simbólicos - e materiais presentes no cotidiano da comunidade escolar, enquanto um comportamento necessário à concretização de um projeto de educação que valorize o sujeito da terra, direcionado para a consolidação da proposta da Educação do campo.

Codevila, Fontoura e De Vargas (2018) denotam que o espaço geográfico visto em sua “totalidade” funda-se a partir da natureza, adjacente a elementos constitutivos da organização espacial, da vida e da ação social que se (re)fazem, em uma relação entre “forma e conteúdo”, posto que ele é uma “realidade relacional”. Diante disso, Santos (1988) expõe que

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

Em face do exposto, entende-se que as relações sociais e as ações imperativas exercidas pelos sujeitos no espaço determinam este espaço, ao passo que tal espaço determina as relações e os comportamentos sociais e, em meio a essa perspectiva, tem-se o território – material e/ou imaterial (Codevila, Fontoura e De Vargas, 2018). Nesse sentido, Raffestin (1993) sinaliza que o território é a “apropriação concreta ou abstrata do espaço por um ator sintagmático”.

Na esteira de Raffestin (1993), espaço e território não são vocábulos equivalentes, uma vez que o espaço é primeiro; posterior, o território. Nesse sentido

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Portanto, entende-se que as intencionalidades das ações do homem podem alterar e transformar/(re)significar o espaço em que este habita, na experimentação de suprir as necessidades básicas de existência, tais, por exemplo: moradia, mobilidade, alimentação, e neste fazer, no qual o homem planeja e executa uma tarefa/atividade, funde-se o território e as relações de poder e, por conseguinte, formas de resistência – principalmente, no que trata do enfrentamento dos atravessamentos transcorridos nos espaços-tempos das relações humanas (Codevila, Fontoura e De Vargas, 2018).

Haesbaert (2004) aponta dois vieses amplamente difundidos acerca do surgimento etimológico quanto à origem e evolução do termo território. Sendo que o primeiro – predominantemente – refere-se a terra, apresenta, assim, o território enquanto materialidade, e o segundo, relacionado aos sentimentos desencadeados pelo território, “[...] medo para quem dele é excluído, de satisfação para aqueles que dele usufruem ou com o qual se identificam” (HAESBAERT, 2004, p. 44).

Vale destacar a concepção de Haesbaert (2004) acerca do território, à proporção que o silenciamento se fez presente durante momentos das entrevistas, por parte dos sujeitos da pesquisa, o que sugere revelar o medo de ser excluído (novamente). Em contrapartida, os gestos de afirmação, revelaram a relação com o território, de satisfação. Além disso, o referido autor aponta que “na identidade social também se configura uma identidade territorial, tendo em vista que em um mesmo espaço as relações sociais são as que delimitam o território” (HAESBAERT, 1999, p. 178).

Fernandes (2009) trata acerca do território material e imaterial, compreendendo o primeiro enquanto produto do segundo, ambos formados e associados frente a mesma lógica de apropriação e poder. Assim, “o território

imaterial pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material” (FERNANDES, 2009, p. 15).

O Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – PNPCT, através do qual no seu Art. 3º compreende-se que

I – Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II – Território Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III- Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras. (DECRETO Nº 6.040/07)

Nesse sentido, com relação às Comunidades quilombolas e/ou comunidades de remanescentes quilombolas, o território revela-se um princípio fundamental, o que não pode ser compreendido apenas como segregação e isolamento. Sendo assim, a propósito da configuração dos quilombos, o território constrói-se enquanto espaço estratégico estabelecendo relações territoriais específicas representadas nas relações vivenciadas pelos sujeitos, na territorialidade, expressadas pelo modo de vida. Sob este enfoque, Codevila, Fontoura e De Vargas (2018) sinalizam que

As relações vivenciadas pelos sujeitos no espaço geográfico são carregadas de intencionalidades que se firmam por meio do território. Neste sentido, a vida constitui-se de elementos materiais e saberes empíricos, os quais não podem ser observados separadamente, pois uma materialidade que se apresenta em sua forma funde-se por meio de percepções advindas do campo das relações sociais de cunho objetivo e subjetivo, ou, mesmo interpessoais (CODEVILA, FONTOURA e DE VARGAS, 2018, p. 95).

Nesta acepção, Raffestin afirma que a produção do território se dá pelas relações de produção e, por conseguinte, por meio das relações de poder, uma vez que “o território se apoia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder”. (RAFFESTIN, 1993, p.144).

Na esteira desta perspectiva, a vida é composta por materialidades e imaterialidades – saberes, os quais não podem ser observados separadamente, pois uma materialidade que se apresenta em sua forma, constitui-se por meio de percepções advindas do campo/da interface das relações sociais de cunho objetivo e subjetivo, ou ainda, interpessoais. Por isso, Raffestin (1993, p. 144) ao definir que: “O espaço é a prisão original, o território é a prisão que os homens constroem para si”, sinaliza a relação do homem junto ao espaço e, sobretudo, a sua construção/apropriação do território.

De acordo com Fernandes (2004), são as relações sociais que transformam o espaço em território, da mesma maneira que o espaço e o território são fundamentais para a realização das relações sociais. Diante disso, o território como espaço geográfico contém os elementos da natureza e os espaços produzidos pelas relações sociais. É, portanto, uma totalidade restringida pela intencionalidade que o criou, devido – especificamente – às relações sociais experienciadas pelo homem.

Em face desse panorama, o território se constitui enquanto uma produção humana, a qual se vale de uma identidade a partir da apropriação do espaço. Para tanto, Raffestin (1993) sinaliza que

“A territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens vivem ao mesmo tempo o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivas”. (RAFFESTIN, p. 158, 1993).

Sob o enfoque de Raffestin (1993), a territorialidade atenta ao vivido, sendo, assim, dinâmica, quer pelos sujeitos de uma coletividade, quer pelo coletivo em geral, pela sociedade propriamente dita. Portanto, no que tange à reflexão acerca das condições dos quilombolas e/ou remanescentes quilombolas com base nos contextos de apropriação do território já abordados neste capítulo e, sobretudo, da

memória emergidas nas narrativas dos sujeitos, a territorialidade apresenta-se relacional e equivalente às dinamicidades transcorridas no tempo e no espaço, de acordo com as características étnicas e sociais.

Nesta territorialidade, os saberes produzidos/experenciados e simbólicos representativos da identidade desses sujeitos revelam-se manifestados no território numa relação consonante entre Escola - Comunidade. Diante disso, Haesbaert (2004) sinaliza que

a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Em consonância com a abordagem de Haesbaert (2004), a territorialidade da CRQ Cerro do Ouro é demonstrada pela forma com que os sujeitos utilizam a terra, da qual apresenta menos interferência possível, realizando a cultura da subsistência em um cuidado que revela uma relação com a terra não de quem faz uso por posse, mas sim por manter/preservar o lugar em que habitam. De acordo com dados coletados, quase a totalidade dos familiares da referida Comunidade dedicam-se à produção de subsistência, vivendo do plantio de hortaliças, frutas, além do cultivo de feijão, milho, criação de animais como porcos, galinhas, entre outros (Figura 22).

Figura 22. Plantação na propriedade de uma família de quilombolas do Cerro do Ouro.



Codevila, Fontoura e De Vargas (2018, p. 98) abordam que Haesbaert (1999) acena às “identidades territoriais”, tendo em vista os elementos que constituem as relações interpessoais entre os indivíduos e dos grupos sociais em um dado espaço, um território. O autor expõe que

“toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim parte fundamental dos processos de identificação social. De forma muito genérica podemos afirmar que não há território sem algum tipo de identificação e valorização simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes.” (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Quanto à identidade territorial, nota-se que está ligada às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior, bem como o processo de territorialidade, numa conexão em que o território só se efetiva quando os indivíduos são e estão vinculados com os outros indivíduos.

No que tange à identidade quilombola, esta se estreita vinculada às formas como os sujeitos relacionam-se junto ao seu território, haja vista as suas tradições e práticas culturais, numa vinculação em que o território e identidade tornam-se indissociáveis. Para Almeida (2002), “a presença de uma territorialidade específica desses grupos relaciona-se à ocupação da terra baseada no uso comum e vem sendo construída em face de trajetórias de afirmação étnica e política”.

Em face do exposto, quanto à CRQ Cerro do Ouro, existe uma problemática que permeia a situação da referida comunidade, haja vista o silenciamento existente entre o explicitar a descendência de trabalhadores escravizados. A considerar, para alguns integrantes, o vínculo foi declarado/afirmado. Sendo o silêncio a resposta de outros, o que representa, na leitura da pesquisadora, tanto uma forma de negação da sua condição histórica como também o medo do afugentamento oriundo do senso comum no que trata do quilombola de modo estigmatizado, assim, conferindo o medo da exclusão social.

Além disso, também se percebe na forma de participação/interação da CRQ Cerro do Ouro, no que diz respeito ao isolamento geográfico, agente que dificulta a interlocução entre os sujeitos da referida comunidade.

3.1 Território: O contexto da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro

De acordo com Chelotti (2009), “embora pouco abordada na historiografia oficial, a escravidão negreira foi utilizada na atividade pastoril das grandes estâncias sulinas, mas fundamental foi sua utilização nas nascentes charqueadas gaúchas” (CHELOTTI, 2009, p. 76). Após o afugentamento, os negros passaram a ocupar lugares distantes e de difícil acesso, nos quais o cultivo de subsistência, bem como pequenas criações valiam a sobrevivência dos mesmos. Para tanto, o surgimento de quilombos denota um fator importante no processo de formação dos *rincões*,³⁵ haja vista que os quilombos do pampa emergem da resistência ao escravismo e, principalmente, exploração nas charqueadas.

As ações de insubordinação e revelia por parte dos negros denotaram uma transformação no quadro de escravidão da época, tornando o quilombo uma alternativa possível de fuga e garantia de um lugar de refúgio e, principalmente, sob o entendimento da pesquisadora, um símbolo pela representação da luta contra a opressão do colonialismo escravocrata que colocava os negros em circunstâncias estereotipadas de inferioridade e fragilidade social. No que diz respeito à configuração dos quilombos, Fiabani (2012), expressa que

Os quilombos se formaram, sobretudo, pelas fugas, que aconteciam porque o trabalhador escravizado não aceitava a apreensão e a exploração de sua força de trabalho, que resultava em duras condições de existência, do ponto de vista material e espiritual. Obviamente, não podemos ignorar os maus-tratos, excesso de trabalho e os castigos acima da normalidade como eventuais razões de rebeldia [...](FIABANI, 2012, p. 417)

³⁵ Rincões – sítio longínquo, recanto.

Consoante Lopes (2012) “as comunidades de quilombos são resultantes do modo produtivo escravista, e foram geradas num determinado período histórico da produção, com base no trabalho escravo” (pág. 22), logo, a historiografia dos quilombos sinaliza as formas de resistência e prenúncios de liberdade devido, também, ao seu isolamento geográfico, além de revelar a representação do universo simbólico contextualizado pelas fugas, lutas e resistência dos negros africanos e afrodescendentes, onde a convivência livre, enfim, o modo de vida propiciava a interação entre estes sujeitos cujas raízes culturais aproximavam-se/assemelhavam-se.

Segundo Fiabani (2005), o vocábulo quilombo é empregado no continente americano desde o início do processo de escravidão no século XVI. Para tanto, a nomenclatura era usada para designar as comunidades formadas por africanos escravizados dos quais haviam abandonado o regime escravocrata. Neste sentido, o autor destaca as áreas de quilombos enquanto espaços onde os grupos negros desenvolveram práticas de (re)produção do seu ethos e, por conseguinte – modos de vida, o que permitiria a tomada do território. Conforme enfatiza acerca de quilombo:

“Contemporaneamente,” o termo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e *na consolidação de um território próprio*. (FIABANI, 2005, p.390 – grifo nosso).

Em consonância com o autor, o vínculo das populações das comunidades quilombolas junto ao território denota-se fator fundamental a fim de efetivar a manutenção e continuidade da memória, das tradições e dos costumes e saberes de tais sujeitos, contribuindo, conseqüentemente, para a construção e afirmação da identidade quilombola. Nessa perspectiva, o território é delineado enquanto espaço representado, ocupado, de uso coletivo, de diferenciação e afirmação de identidade, de participação e, sobretudo, conflito, cujas relações estabelecidas no campo da

subjetividade atrelam-se ao campo da materialidade, tornando, assim, possível o processo de territorialização³⁶.

Sendo assim, a territorialização da CRQ Cerro do Ouro traz à tona conflitualidades existentes no contexto contemporâneo, cuja população pertencente a esta comunidade acena para as dificuldades pelas quais estão enfrentando, quer pelas longas distâncias que corroboram quanto ao isolamento geográfico, quer por aspectos relacionados às condições de vida no campo, haja vista os casos de abandono da vida no meio rural em detrimento da cidade.

Outrossim, tal comunidade possui peculiaridades que demarcam suas especificidades e o modo de vida, expressados por meio da relação que possuem com o Cerro do Ouro – isto revelado por àqueles que permanecem no campo, mesmo com os atravessamentos que enfrentam cotidianamente. Isto se manifesta inclusive em relação às crenças religiosas, tendo em vista que os mesmos não cultuam a religiosidade de matriz africana e, sim, católica e neopentecostal³⁷.

Diante disso, a consolidação do território enquanto uso de apropriação e caráter coletivos de um grupo representa a legitimidade de tal construção/afirmação, visto que a especificidade do modo de vida, a relação com a terra e o sentimento de pertencimento do lugar – enquanto elementos constitutivos identitários quilombolas – constituem-se neste cenário. De acordo com a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), o autor Fiabani (2012) acena que

Em, 2003, a ABA passou a considerar quilombo “toda comunidade negra rural que agrupe descendentes de escravos vivendo da cultura de subsistência, e onde as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado”, numa clara ressemantização daquela categoria. O significante “quilombo” passava a ter dois significados: um histórico, outro contemporâneo, sem que isso fosse claramente explicitado (FIABANI, 2012, págs. 419 e 420).

Para tanto, o território em que habitam os sujeitos quilombolas são tidos como tradicionais, ou seja, “são espaços indispensáveis para a reprodução econômica, social e cultural da comunidade, sendo utilizados de forma permanente ou temporária”, conforme o Decreto nº 6.040, 2007.

³⁶ Ver em Fernandes, 2007.

³⁷ Ver FRIGOTTO, Gaudêncio (org). ESCOLA “SEM” PARTIDO: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 pág.

Em face do exposto, a compreensão do termo quilombo perpassa uma historicidade como também se expressa na atualidade de uma forma que vem sendo ressemantizado para designar os novos cenários existentes. Desse modo, a abordagem da temática do negro se faz necessária como possibilidade de explicitar e desmistificar questões de maior profundidade, haja vista que o termo quilombo ultrapassa o conceito etimológico, cujo senso comum vulgarizou a enunciação de que o vocábulo quilombo significa “lugar secreto em que ficavam ou para onde iam os escravos fugidos”, segundo o dicionário Houaiss da Língua portuguesa.

Etimologicamente e, sobretudo, nas práticas sociais contemporâneas, sabe-se que a significação do vocábulo quilombo ultrapassa/rompe essa concepção paradigmática estabelecida tendo em vista o senso comum. Portanto, temáticas que integram um imaginário social construído historicamente, trazido pela visão científica presente na “*teoria do branqueamento*”³⁸ e, por conseguinte, na teoria, amplamente propagada, conhecida como “*mito de democracia racial*”³⁹. Todavia, as opressões vividas no passado ainda se repetem, agora, em outros moldes sob outros enfoques e, por esta razão, compreende-se que é necessário dialogar acerca dessa temática.

No que tange ao processo de reconhecimento/certificação de uma comunidade enquanto remanescente quilombola, atualmente, efetiva-se pelo autorreconhecimento e, por conseguinte, pela autodefinição da mesma por parte dos seus integrantes, do coletivo. A partir disso, inicia-se o processo em que a FCP é a responsável por emitir tal documentação. Para tanto, Almeida (2002) salienta que

No momento atual, para compreender o significado de quilombo e o sentido dessa mobilização que está ocorrendo, é preciso entender como é que historicamente esses agentes sociais se colocaram perante os seus antagonistas, bem como entender suas lógicas, suas estratégias de sobrevivência e como eles estão se colocando hoje ou como estão se autodefinindo e desenvolvendo suas práticas de interlocução. A incorporação da identidade coletiva para as mobilizações e lutas, por uma diversidade de agentes sociais, pode ser mais ampla do que a abrangência de um critério morfológico e racial. (ALMEIDA, 2002: p. 69).

³⁸ Ver em SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. RJ: Paz e Terra, 1976.

³⁹ Ver em FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998, cap. IV, 34ª edição.

No que concerne à certificação da Comunidade Quilombola Cerro do Ouro, a mesma recebeu a Certidão de Autodefinição pela FCP (Anexo 3) que, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo Artigo 1º da Lei nº 7.668 de 22 de agosto de 1988, Artigo 2º, §§ 1º e 2º, Artigo 3º, § 4º do Decreto nº 4.887 de 20 de novembro de 2003, regulamentou o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos, consoante trata o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e Artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do processo administrativo da instituição FCP.

Dessa forma, sob o registro no Livro de Cadastro Geral nº 016, Registro nº 2.074, fl. 093, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP nº 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União nº 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, a FCP certificou a Comunidade de Cerro do Ouro como se autodefine enquanto remanescentes de quilombo e, assim, registrou-se este reconhecimento conferido à Comunidade em estudo, tendo a Identificação quilombola sob o nº 2.392, conforme documentação – anexo 3.

Faz-se importante destacar as condições territoriais da CRQ Cerro do Ouro, sendo que a mesma localiza-se no Distrito do Cerro do Ouro (Figura 23). No que trata da nomenclatura desta localidade, a mesma recebeu esta denominação, haja vista a presença de rocha de ouro bruto, muito embora se registre a existência de ouro na localidade, há, também, a presença do chamado “ouro de tolo” que se trata do sulfeto de ferro, a pirita.

Figura 23. Cerro do Ouro – vista de frente da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira município de São Gabriel/RS.

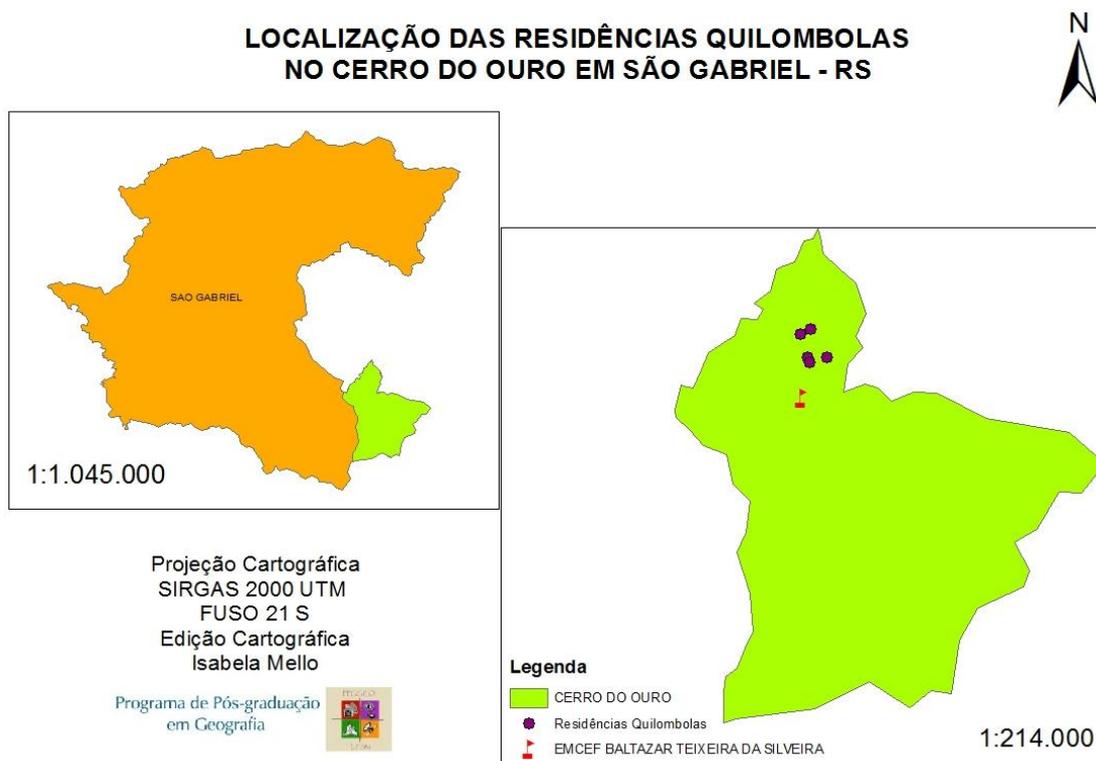


Fonte: Autora – atividade empírica (2017)

De acordo com Rubert (2005), com relação às famílias negras do Cerro do Ouro, as mesmas efetivam o sistema de vizinhança dos quais coincidem com os vínculos mais estreitos de parentesco. E, sobretudo, os troncos familiares que ocupam a região provêm, em sua maioria, da denominada Vila dos Corvos – situada no município de Lavras do Sul/RS. Assim, trata-se de uma comunidade negra originada de uma ‘deixa’ de campo para ex-escravos. Durante o processo de reconhecimento/certificação da Comunidade Cerro do Ouro, existiam *29 famílias, estimativa*⁴⁰. Para tanto, este agrupamento de remanescentes quilombolas situa-se a, aproximadamente, 45 km da sede urbana do município de São Gabriel/RS, e próximo à divisa com os municípios de Lavras do Sul e Santa Margarida do Sul (Figura 24).

⁴⁰ Trata-se de uma estimativa, haja vista os desmembramentos familiares.

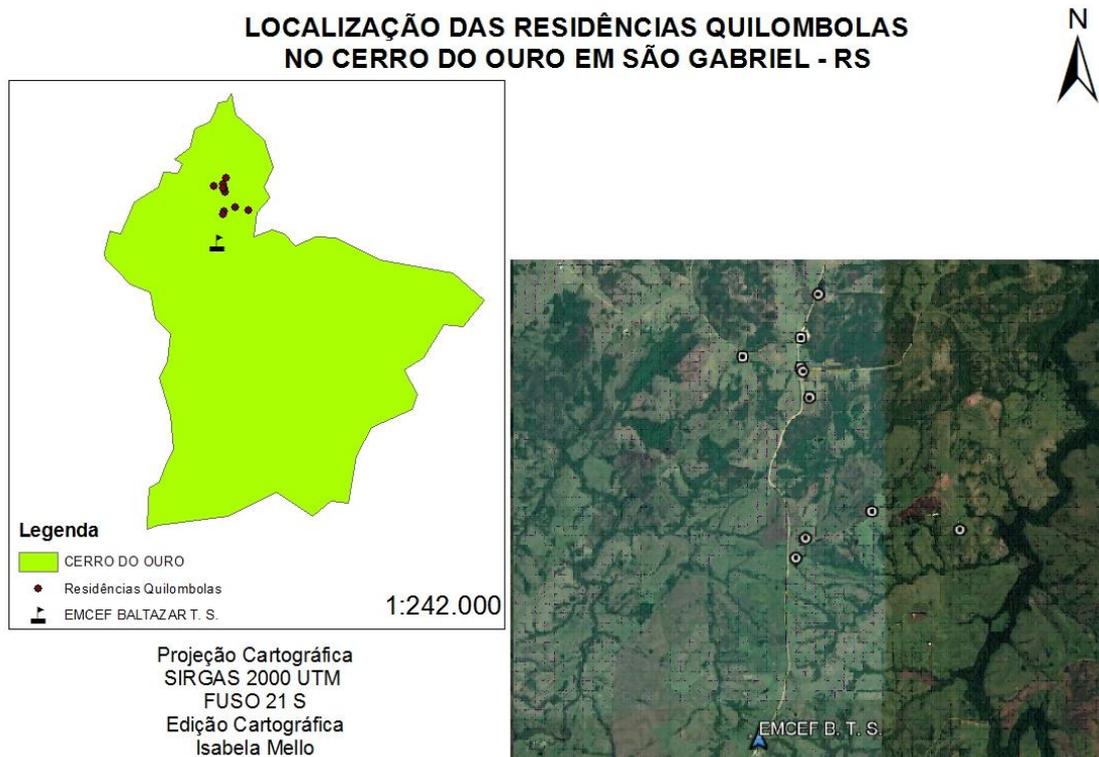
Figura 24. Mapa de localização das residências quilombolas do Cerro do Ouro – município de São Gabriel/RS.



No contexto atual, a CRQ Cerro do Ouro é composta por, aproximadamente, *14 famílias*⁴¹ das quais residem em pequenas propriedades que variam de 1 (um) a 7 (sete) ha (hectares) – (Figura 25), cujas coordenadas compreendem: latitude – 30,511242; longitude – 54,089510, de acordo com as definições do IBGE (2010). Outrossim, a CRQ Cerro do Ouro trata-se da mais antiga comunidade de quilombolas existente no referido município. Este fato nos indica que os sujeitos pertencentes a esta comunidade são, em sua maioria, compostos pelo público idoso, uma vez aqueles que permanecem em suas localidades.

⁴¹ Atualmente, o número de famílias pode ser menor. Tendo em vista que existe a contínua saída do campo para a cidade ou mesmo outros fatores de natureza diversa (motivo de falecimento ou doença). Dado conferido à época da certificação de terras de remanescentes quilombolas registrava o número de 29 famílias (Fonte: Emater – São Gabriel/RS).

Figura 25. Mapa de localização das residências quilombolas do Cerro do Ouro – município de São Gabriel/RS.



A CRQ Cerro do Ouro denomina-se de Comunidade Quilombola Liberdade Africana, sendo que a mesma possuía sede comunitária, no entanto, por conta de um sinistro, a referida comunidade totalizou um prejuízo estimado em mais de 50 mil reais em estrutura e, em vista disso, passou a fazer uso da sede da Associação Comunidade Cerro do Ouro, uma parceria que evidencia as relações interpessoais e, por sua vez, coletivas entre os sujeitos do Cerro do Ouro, dado conferido segundo levantamento empírico.

Quanto ao processo de produção familiar, os mesmos produzem culturas de subsistência como milho, feijão (figura 26), batata doce e mandioca, cultivam hortaliças e frutas diversas e criando bovinos de corte, aves e suínos, variando tais produções de acordo com as necessidades de cada família e, também, respeitando o período de plantio das mesmas.

Figura 26. Agricultura familiar produzida por moradores da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro.



Fonte: Emater/RS, (2018).

No que diz respeito ao assessoramento às famílias quilombolas, tem-se a Emater/RS uma importante parceira que “visa à inclusão dos remanescentes como sujeitos de direitos e de políticas públicas de ação afirmativa” (Entrevistada: extensionista social da Emater/RS). Quanto à assistência destinada através da Emater/Rs, a Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro participa do Programa Sementes Banrisul – distribuição de sementes de hortaliças e plantas de cercado. Além disso, a referida Comunidade também já participou de iniciativas amparadas pelo Fundo Estadual de Apoio ao Desenvolvimento dos Pequenos Estabelecimentos Rurais – FEAPER Quilombolas.

No que tange às políticas públicas municipais, segundo o Secretário de Desenvolvimento Rural do município de São Gabriel/RS, a Prefeitura repassa uma verba mensal à Emater/RS numa parceria para que a mesma auxilie no atendimento

e suporte às populações da agricultura familiar, dentre elas, os quilombolas. Além disso, a SEDRU disponibiliza equipes para a prestação de assistência técnica, com veterinário, agrônomo, zootecnista, serviço de inspeção aprovado para todo o Estado do Rio Grande do Sul e todo um trabalho voltado para as pequenas propriedades, denominado de Patrulha agrícola, com vistas à oferta da mecanização. Diante disso, o Secretário expõe que

“A prefeitura tem um trabalho extenso com a pecuária familiar, não só com os quilombolas, e esse movimento do campo para a cidade é um movimento que aconteceu em todo o mundo e aqui em São Gabriel está acontecendo não só com os quilombolas, porque a população rural está envelhecida, os jovens querem a cidade, por uma deficiência de telefonia, deficiência de internet e o jovem, infelizmente, está saindo do campo. Um problema que eu vejo hoje é a grande distância dos quilombolas, chega a ser de 50 km da cidade, como é que tu faz esse comércio de hortifrutí. O que eu vejo como falta é a aproximação, o que falta é tentar encurtar essa distância.” (Entrevistado n° 5 – Secretário da SEDRU).

Dessa forma, a Prefeitura municipal de São Gabriel demonstra outra parceria por meio da Secretaria de Assistência Social que gestiona um conjunto de ações voltadas ao povo negro, realizando um trabalho de conscientização de direitos e dos benefícios do Cadastro Único – CadÚnico⁴² – sistema que permite acesso aos Programas sociais da União, entre eles o Bolsa família. Tal Secretaria também trabalha em articulação com entidades como o Conselho Negro de São Gabriel, apoiando eventos de empoderamento da comunidade negra (SÃO GABRIEL, 2018).

Outro fator importante a salientar refere-se às relações interpessoais entre os quilombolas oriundos da CRQ Cerro do Ouro, a aspirar a que muitos possuem residência cujas distâncias impossibilitam a interação no cotidiano. Entretanto, há alguns casos em que algumas famílias efetivam a manutenção do convívio no dia a dia. Assim, o viver coletivo desta Comunidade Quilombola denota uma territorialidade negra marcante, uma vez que se representa uma vasta luta para a preservação de uma identidade específica do território em questão. Todavia, é uma luta pela manutenção de toda uma historicidade, crenças, costumes e tradição –

⁴² Trata-se de um Cadastro Único para Programas Sociais. É um instrumento de coleta de dados e informações com o objetivo de identificar todas as famílias de baixa renda existentes no Brasil. (Fonte: w3.brasil.gov.br)

saberes-fazer – perpassados de geração a geração, consoante Raffestin (1993) enfatiza

A territorialidade se inscreve no quadro da produção, da troca e do consumo das coisas [...] A territorialidade se manifesta em todas as escalas espaciais e sociais; ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a “face vivida” da “face agida” do poder. (págs. 161 – 162)

Doravante, as condições postas vivenciadas/experenciadas pelos sujeitos da CRQ Cerro do Ouro constituem-se enquanto uma territorialidade marcada por atravessamentos o que é demonstrado por meio das relações entre seus componentes – pelo modo de vida, como também entre as relações estabelecidas – Comunidade e Escola, estabelecendo o seu território, onde cada família efetiva a produção de subsistência para consumo familiar, cujas residências possuem rede elétrica e a água é de cacimba.

Portanto, faz-se necessário salientar que uma comunidade remanescente de quilombo, embora mantenha muitos aspectos comuns – sendo muitas vezes os mesmos elementos característicos – pode demonstrar diferenças devido às suas práticas em seus saberes-fazer cotidianos, bem como ao afetamento proveniente das relações permeadas junto a outros indivíduos exteriores da Comunidade e, ainda, em consequência do sistema capitalista. Outrossim, com relação à religiosidade, a maioria dos moradores, quase a totalidade, não cultua os orixás, embora sejam conhecedores da religiosidade de matriz africana.

Dessa maneira, entende-se a territorialidade enquanto processo tecido pelas relações interpessoais originárias de um “sistema tridimensional sociedade – espaço – tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema” (RAFFESTIN, 1993, p. 160). No entanto, o isolamento em decorrência das longas distâncias da maioria das residências dos sujeitos pertencentes à Comunidade em estudo pode ser considerado como um problema para a manutenção desta comunidade, pois sendo esta, também, envelhecida – composta em sua maioria por idosos – já apresenta alguns casos de abandono da vida no campo e a busca por moradia na sede urbana, conforme dados empíricos, o que pode ser percebido na fala da ex-moradora entrevistada que aponta

“Eu morei 50 (cinquenta) anos lá, casei e fui pra lá com meu marido que era de lá. Era bom demais. Mas duns tempos pra cá mudou muito, não tem mais ninguém, muita dificuldade de estrada, ônibus, distante as residências. Aí a gente veio embora e deixou tudo lá, tem o pilão sim, deixei tudo lá” (Entrevistada nº 6).

Em face desse testemunho, percebe-se um sentimento de melancolia que demonstra um saudosismo correspondente a um passado de vivências e troca de experiências em comunidade: *“era bom demais”*, uma vez que esta entrevistada foi embora para outra cidade – mesmo com a assistência da Emater-SG/RS e demais formas representativas de apoio – fatores devido às condições de vida, longas distâncias e, ainda, a questão da idade (assistência médica, principalmente) – *“aí a gente veio embora e deixou tudo lá, tem o pilão sim, deixei tudo lá”*. Nesta narrativa, nota-se a existência do processo de desterritorialização, uma vez que ocorreu o abandono do território por ordens diversas, assim, *“a desterritorialização é, na verdade, uma nova forma de territorialização, um processo constante de destruição e construção de territórios”* (HAESBAERT, 2004, p. 32).

Nesse sentido, faz-se importante a abordagem das dinâmicas territoriais no que concerne ao processo de desterritorialização. Na esteira de Haesbaert (2004), a desterritorialização representa o abandono ao território. Para isto, Santos e De David (2018) apontam que

A partir dessas leituras, a abordagem territorial em questão concebe aos territórios sob uma ótica relacional, multidimensional, processual e multiescalar. Reconhece o primado de uma relação social específica que os substantivam, as relações de poder, e interpreta-as sob o ponto de vista da dinâmica conflitiva estabelecida entre classes, grupos e indivíduos que, através de seu movimento no espaço, podem gerar processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (SANTOS, DE DAVID, 2018, p. 19).

No que tange à narrativa relatada pela ex-moradora da CRQ Cerro do Ouro, percebe-se a ocorrência do processo de desterritorialização, uma vez que esta (e a família) deixou o campo em detrimento da cidade. No entanto, este processo se constituiu devido a fatores dos quais apresentam a conflitualidade, inerente do

sistema capitalista, que Fernandes (2006) denota ser o contraditório do capitalismo, estabelecido entre classes, à medida que as condições de vida no campo tornaram-se mais difíceis, o abandono do território tornou-se uma alternativa.

Outro fator também emergente desse sistema capital trata de a região da campanha, a partir da década de 1990, apresentar um novo ciclo de territorialização tendo em vista a expansão das lavouras de soja e aquisição de terras para a silvicultura, consoante acenou Chelotti (2009). Além disso, o avanço tecnológico é domínio do campo do latifúndio, ou seja, a população campestre do Cerro do Ouro não tem acesso ou, para alguns, o acesso é restrito e precário, haja vista que para se efetuar uma ligação pelo aparelho celular há muita dificuldade devido ao alcance das redes de telefonia.

Em contrapartida, também é percebido no discurso de outros entrevistados, os quais permanecem na CRQ Cerro do Ouro, um sentimento de pertença, segundo o casal de moradores entrevistados

“Nasci lá, me criei lá. Os filhos nascidos e criados lá e também estudaram na Escola Baltazar. A coisa agora tá meia calma, devagar. Tinha mais gente e incentivo. Continua. Só não é mais como antes”. (Entrevistado 7).

“Casei e fui morar lá. Já tem 43 anos de casado. *O sentimento é de amor.* De lá a gente não sai, a não ser por um motivo de força maior. Trabalhando, plantando, o pessoal bom, lugar muito bom, mesmo com a distância dos moradores. Tem casa sem ninguém, ninguém. Gente que vieram embora. Passo por casa sem ninguém, ninguém. E tem casa que tem uma pessoa. Uma casa, uma pessoa”. (Entrevistada 8, grifo nosso)

Para tanto, as manifestações expressadas nas narrativas dos moradores que permanecem no território da CRQ Cerro do Ouro denotam as dinâmicas dos processos territoriais que indicam a territorialização destes sujeitos, haja vista a territorialidade – na dimensão simbólica (HAESBAERT, 2004). Assim, percebe-se que mesmo com as poucas condições que as novas gerações possuem no sentido de produzir a vida nesse espaço, como também as dificuldades advindas do processo de globalização, a territorialização destes sujeitos constitui-se em resistência.

Tendo em vista que a partir do processo de autorreconhecimento e, por conseguinte, reconhecimento institucional, esse território quilombola passou a ser visibilizado e continua (re)construindo sua identidade de povo negro e produtor familiar que, por meio de suas práticas e signos⁴³, alguns preservados outros (re)significados, atravessados pelo sistema globalizado e capitalizado operante na sociedade brasileira, efetivam o modo de vida desses sujeitos.

Para isto, na fala produzida pelo casal de moradores da Comunidade Quilombola Cerro do Ouro, percebe-se que há reconhecimento quanto ao auxílio que os mesmos ainda recebem, no entanto, mesmo com a assistência outrora mais evidenciada, as dificuldades enfrentadas na atualidade não são suficientes para que ambos deixem a sua terra, haja vista que o sentimento de pertença, bem como a relação que eles possuem com o Cerro do Ouro é mais forte do que as adversidades encontradas. Portanto, para este casal de moradores quilombolas, o Cerro do Ouro constitui-se território, cuja territorialidade em resistência.

Em meio a essa perspectiva, no fragmento: *“Trabalhando, plantando, o pessoal bom, lugar muito bom, mesmo com a distância dos moradores”* (Entrevistado n° 8), nota-se que, a partir do estudo da territorialidade do remanescente quilombola do Cerro do Ouro, a qual se manifesta de diferentes formas, bem como expressadas pelo modo de vida dos sujeitos que compõem tal Comunidade remete diretamente à relação que os mesmos possuem com a terra – o território, em uma vinculação (elo) de respeito, até mesmo porque eles cultivam a plantação para subsistência, corroborando para o desenvolvimento sustentável de encontro ao forte avanço das plantações de eucalipto estendidas no bioma pampa. Nesse sentido, nota-se a territorialidade desses sujeitos, “pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2004, p. 3).

O Distrito do Cerro do Ouro está organizado na sua infraestrutura com Salão Paroquial (sede da Comunidade de uso coletivo), Igreja católica, Igreja Evangélica, campo esportivo, armazém, dois poços artesianos, sendo um desativado e a Escola Baltazar. Todavia, o que se observa é que esta Comunidade carece de infraestrutura

⁴³ Ver SAUSSURE, Ferdinand de. **Natureza do signo linguístico**. In Curso de Linguística geral São Paulo: Cultrix, 2008.

e de serviços, principalmente, com dificuldade de acesso quando necessitam de uma maior urgência, por exemplo, em casos de doença, pois não existe unidade básica de saúde e os moradores precisam se deslocar ao centro urbano, cujo deslocamento é longo, e a estrada em condições precárias devido às chuvas decorrentes e, ainda, o fator relacionado à segurança, por conta do isolamento geográfico. Além disso, outros fatores enunciados nas narrativas dos moradores, que salientam

“A nossa Comunidade iniciou com 22 famílias, chegou a 32 famílias, por causa dos filhos casando. Hoje não passa de umas 15 famílias, uns indo embora, e outros falecidos. Eu tenho guardado comigo dentro de casa a documentação toda. Cheguei a levar a nossa Comunidade a 6º lugar de desenvolvimento dentro do Estado do Rio Grande do Sul, mas agora tá bem desassistida. Uma coisa que é uma dificuldade muito grande que é hoje a perfuração de dois poços artesianos porque a falta de água é um problema hoje. Existe convênio a respeito da água. Já tem dois poços artesianos perfurado, mas a água não chegou em casa nenhuma ainda. Da rede d’água, tudo parado. A água aqui é de cacimba”. (Entrevistado nº 9).

“A nossa Comunidade é muito boa, só que uns tão indo embora porque aqui não tem emprego. Eu gosto muito daqui” (Entrevistado nº 10).

Neste sentido, a pesquisadora pôde perceber, através da entonação empenhada durante a fala do morador entrevistado nº 9, bem como o seu caminho percorrido junto à CRQ Cerro do Ouro, que existe um sentimento de pertença impregnado de orgulho de pertencer à Comunidade, mesmo com as dificuldades que se revelam diversas, existe toda uma historicidade que abrange a luta pelo território e pela territorialização do mesmo, considerando-se, ainda, a desterritorialização que também é decorrente no cenário da referida comunidade por ordens diversas.

Neste sentido, dentre as dificuldades enfrentadas pelos moradores da CRQ Cerro do Ouro, a questão da água foi sinalizada pela fala do entrevistado, pois a maioria das residências conta com água de cacimba. A respeito desses poços, um está desativado e o outro será ativado na consolidação do projeto Água na escola, o qual beneficiará de forma direta o coletivo escolar e, indiretamente, a população da comunidade Cerro do Ouro. Fatores como desemprego, as más condições das estradas, as longas distâncias do centro urbano, a falta de unidade de saúde na localidade, segurança no campo, ausência do alcance das tecnologias, enfim, são

problemáticas que contribuem para o processo de desterritorialização, existente na realidade da comunidade em estudo.

Apesar de os atravessamentos diversos, a manutenção de costumes perpassados de geração a geração, dos quais a ancestralidade mostra-se inerente, pode ser percebida como cenário existente entre os integrantes da CRQ Cerro do Ouro, haja vista que desde os utensílios feitos de madeira – como o pilão (Figura 27) – usado para triturar milho e fazer farinha, ainda se constitui presente no fazer cotidiano de grande parte dos moradores dessa comunidade, representando, assim, marcas – materiais e simbólicas.

Figura 27. Casal remanescente quilombola e o tradicional pilão.



Fonte: Emater/RS, (2018).

Neste sentido, é no território da Comunidade que se (re)cria a identidade quilombola., consoante Haesbaert (2002)

A apropriação e construção de identidades territoriais resultam num fortalecimento das diferenças entre os grupos, o que por sua vez, pode desencadear tanto uma desagregação maior quanto um diálogo mais fecundo e enriquecedor (HAESBAERT, 2002, p. 121)

Sobre o exposto, a identidade dos sujeitos da CRQ Cerro do Ouro representa um caráter simbólico que se efetiva pela cultura de subsistência, bem como no modo de vida, e a manutenção de hábitos e costumes transmitidos de geração a geração, como pode ser percebido, a exemplificar, através do tradicional pilão – herança de antepassados, entre outros fatores.

É nos dizeres que os sentimentos mais nobres são transmitidos, assim, a luta dos sujeitos que pertencem à referida Comunidade, hoje, constitui-se na preservação de suas raízes, e na conservação do seu modo de vida, como também, por melhorias nas condições de infraestrutura e, sobretudo, no que trata de oportunidade de emprego que, por sua vez, é um importante aspecto quanto à manutenção e permanência da população no campo. E isso está intrinsecamente representado na fala dos moradores que sinalizaram sobre a falta de emprego na Comunidade Cerro do Ouro: “Esse é um dos principal motivo do povo sair do campo, não tem mais aquela quantidade de emprego” (Entrevistado nº 11).

Segundo De David (2011), “o processo de territorialização do negro no Sul do Brasil constitui-se um dos capítulos mais evidentes do conflito pela posse da terra”, mesmo com os aportes legais que, hoje, amparam as populações remanescentes de quilombo, há inúmeros desafios a serem enfrentados mediante a esse problema, o que pode representar territórios em risco no que tange ao caso da Comunidade Quilombola Cerro do Ouro. Não obstante, De David sinaliza que

“São diversas também as formas encontradas para garantir o acesso e permanência sobre a terra, como a organização social comunitária, a constituição de vínculos de parentesco e vizinhança, a reprodução camponesa, a (re) invenção de mitos e tradições, a configuração de alianças e vínculos com os proprietários, entre outras formas de assegurar a posse e o domínio de seus territórios. Assim, as distintas territorialidades se constroem embasadas no espaço, marcado por relações de poder entre seus diversos atores, que nele projetam trabalho, energia e informação” (DE DAVID, 2011, p. 322).

Em consonância com o autor, os registros efetivados através das atividades empíricas junto às famílias da CRQ do Cerro do Ouro expressam algumas dessas “diversas formas encontradas para garantir o acesso e permanência sobre a terra”, o que pode ser percebido nas memórias da entrevistada, a qual aponta que

“Tem coisa que é tradição familiar, sim. Sou conhecedora dos chás. Tem chá que a gente dá pra criança e pra tudo. Lá no Salso foi feito o plantio das ervas em potinhos. Eu faço pães e doces. Vários alimentos, rapaduras, bolo de milho, canjica e até hoje eu faço uso do pilão”. (Entrevistada 6)

Vale ressaltar que essas lembranças resgatadas na reminiscência dos sentimentos presentes na narrativa da entrevistada demonstram a territorialidade vivida pelos sujeitos da Comunidade Quilombola Cerro do Ouro, haja vista os seus saberes-fazeres inerentes e dos quais são perpassados de geração em geração. Para tanto, enfatiza-se que esta moradora da referida Comunidade apresenta um vínculo junto à EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, uma vez que a mesma trabalhou durante 14 (quatorze) anos na escola em estudo na função de merendeira. Para isto, a entrevistada evidencia

“Eu trabalhei oito anos na Escola do Cerro do Ouro, era de segunda a sábado. Trabalhei de 1994 a 2002. Depois voltei a trabalhar lá de 2007 a 2013, isso, foi oito anos depois mais seis anos – quatorze anos lá. A gurizada me chamava de “tia”. Eu só saí pra me aposentar mesmo, porque lá era muito bom. Até hoje eu participo das atividades, é só mandar uma condução pra me buscar que eu tô indo. Como eu gosto daquela Escola” (Entrevistada 6).

Quanto às experiências vivenciadas pela moradora da comunidade quilombola na Escola, enquanto merendeira, a mesma realizava um dedicado trabalho junto aos educandos, pois ela preparava um cardápio diferenciado levando em conta o gosto dos alunos, por exemplo, aqueles que não comiam lentilha, ela preparava feijão, entre outras substituições. Assim, esta atitude da entrevistada demonstra o estreitamento das relações que estabelecia entre os alunos. Além disso, nota-se a importância da Escola como espaço de vida entre esses sujeitos destes territórios (em risco – Escola e Comunidade), pois a escola é promotora de

espaços-tempos de encontros entre os membros da comunidade, de troca de saberes, levando-se em conta o contexto pelo qual se encontram.

Nesse sentido, observa-se que a moradora da Comunidade quilombola estabelece o vínculo Escola – Comunidade, ao fazer a interlocução entre as famílias remanescentes quilombolas e a comunidade escolar, transmitindo seu conhecimento de vida, os saberes-fazeres, bem como mantendo a interlocução, haja vista o sentimento de pertencimento que a mesma possui com a comunidade escolar, devido às suas experiências/vivências junto à EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, onde há reciprocidade – percebida nas narrativas das partícipes da pesquisa (Figura 28).

Figura 28. Sistematização – Comunidade Cerro do Ouro: Escola e Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro.



Fonte: autora.

Essa sistematização – Comunidade Cerro do Ouro: Escola e CRQ Cerro do Ouro, busca demonstrar os sujeitos desses territórios (em risco?), em que se demonstra a Escola como cerne da Comunidade, interligando Comunidade Cerro do

Ouro à CRQ Cerro do Ouro, ao passo que denota/representa uma relação subjetiva de *complexidades*⁴⁴ e, sobretudo, uma tentativa de (co)rrelação de manutenção do modo de vida, numa atitude de perseverança que (re)afirma territorialidades em resistência, mesmo com os atravessamentos externos. Nesse sentido, entende-se a importância do território à reprodução identitária da comunidade, enquanto apropriação através das identidades territoriais, isto é, “da identificação que determinados grupos sociais desenvolvem com seus espaços vividos”. (HAESBAERT, 2002, p.120).

Por fim, apresentar-se-á a seguir, o quarto capítulo, intitulado “*Rodas de conversas e partilha de vivências e saberes: o diálogo que emerge das interfaces territoriais Escola – Comunidade*”. Tal capítulo discorre acerca do levantamento das ações empíricas efetivadas por meio do instrumento metodológico – Rodas de conversa. Dessa maneira, ressalta-se a interação promovida entre os sujeitos da pesquisa junto à pesquisadora, em que se (re)significa memórias, sentimentos, saberes-fazeres, partilhando experiências que emergiram por meio do diálogo numa construção coletiva.

⁴⁴ Tais complexidades referem-se a territórios em risco, e territorialidades em resistência tendo em vista o contexto e os sujeitos da pesquisa, grifo nosso.

4. RODAS DE CONVERSAS E PARTILHA DE VIVÊNCIAS/SABERES: O DIÁLOGO QUE EMERGE DAS INTERFACES TERRITORIAIS ESCOLA – COMUNIDADE

Levando-se em consideração que a educação que buscamos para as populações do campo diz respeito à construção de uma escola na qual interaja com a diversidade cultural existente no território do campo, de acordo com os interesses e anseios do povo do campo. Sendo assim, utilizaram-se como estratégia metodológica as rodas de conversa, que foram pautadas no diálogo e na reflexão junto às educadoras da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira – São Gabriel/RS, realizadas durante os anos letivos de 2017 e 2018, com vistas a dialogar acerca da escola que queremos.

Portanto, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo servem de aporte para reforçar os artigos contemplados na LDBEN 9.304/96 que, consoante Fernandes (2002), representa um importante e necessário avanço no contexto rural brasileiro, ao considerar a escola enquanto espaço essencial para o desenvolvimento humano.

Freire (1996) acredita que o homem é dono de sua própria história, apropriado com valores, saberes-fazer que, no decorrer do tempo, vão sendo experimentados, (re)inventados e renovados. Sobre isso afirma

“O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 1996, p. 23).

Com efeito, a constituição de “sujeito da sua história” efetiva-se através das relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto em que o mesmo está inserido, em um processo de territorialização que, pode ser compreendido, tendo em vista a luta por melhores condições de infraestrutura, estrada, água potável, enquanto melhorias para a comunidade e, ainda, a resistência que advém desse sujeito abordado na proposição sinalizada por Freire.

Vale ressaltar a epígrafe que simboliza o começar dos registros concebidos no decorrer do (des)envolvimento desta pesquisa de mestrado, uma vez que se propõe discorrer acerca de educação, especificamente – a educação do campo. Doravante, a essência de construir uma realidade mais justa quanto à sociedade apresenta-se no ato de amor. Sendo assim, através do ensinamento de olhar o outro com solicitude, olhar o outro como a si mesmo, seremos, enquanto educadores, protagonistas no ato de ensinar, uns aos outros, a amar e, por conseguinte, a respeitar o outro independentemente da cor da sua pele, religião, classe.

Segundo Figueiredo e Queiroz (2013), instaurar as “rodas de conversa” no panorama de pesquisa, propicia a organização de tempos-espacos dialógicos, em que os seus participantes são oportunizados a refletir em torno do seu cotidiano de trabalho, e a relação deste com a vida pessoal. Para isto, os autores sinalizam que

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

Na esteira dessa perspectiva, o primeiro momento serviu para a preparação da temática abordada nas rodas de conversa, além das dinâmicas para estreitar e aprofundar os laços entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e a pesquisadora. Assim, momentos de discussões e reflexões foram vivenciados pelos participantes da pesquisa, em um processo dialógico de troca de saberes e experiências, em que as educadoras da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira puderam demonstrar seus anseios, suas expectativas e, sobretudo, revelar seus sentimentos quanto à Escola e Comunidade.

O vínculo existente entre Escola – Comunidade e os fatores inerentes a isto abrange saberes-fazeres que se entrelaçam evidenciados pelo modo de vida dos sujeitos que constituem esses espaços e, sobretudo, no que concerne a relação que experienciam estes sujeitos, conforme pode ser apreendido na narrativa do morador

da Comunidade Quilombola Cerro do Ouro acerca da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira

“A escola é tudo na vida. A senhora imagine só meu filho, uma criança de seis anos, sair às quatro da manhã pra pegar ônibus pra ter aula na cidade. Mesmo com monitora, não dá. Vai dormindo. Vai chegar lá dormindo. A esperança é que a gente vai lutar para que continue a nossa Escola do Cerro do Ouro, principalmente isso”. (Entrevistado 9, grifo nosso)

Em face do exposto, observa-se na fala do entrevistado a importância da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira para com a CRQ Cerro do Ouro, bem como a toda a Comunidade Cerro do Ouro, que efetiva a interleção junto à escola, haja vista o espaço de aprendizagem, encontros e, sobretudo, de fortalecimento dos sujeitos que constituem este território. Além disso, é intensa a preocupação que os sujeitos desses territórios possuem acerca de, futuramente, ocorrer o fechamento da instituição em estudo⁴⁵.

Nesta perspectiva, a equipe diretiva e as educadoras da instituição em estudo (com)partilharam as experiências vivenciadas no decorrer do ano letivo em sala de aula e no ambiente escolar, reflexionando acerca de situações transcorridas em variados momentos do fazer pedagógico, o que proporcionou um envolvimento bastante significativo por parte das professoras – agentes fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. Na ocorrência das rodas de conversa, as partícipes expressaram as demandas quanto aos educandos e, ainda, Escola – Comunidade, na promoção de encontros coletivos de partilha de vivências e saberes dos quais emergem das interfaces territoriais Escola – Comunidade (Figura 29).

⁴⁵ Não há nada de concreto quanto a esta possibilidade levantada. Este tema emergiu devido às condições vivenciadas naqueles territórios, considerando-se os casos de abandono da vida no campo, bem como do envelhecimento da comunidade.

Figura 29. Roda de conversa – FIEEX - 2017



Fonte: atividade empírica - autora

A constituição de espaços-tempos por meio de rodas de conversa, no cenário escolar, apresenta-se como uma importante ferramenta de dialogicidade, tendo em vista o fazer pesquisa qualitativa. Para tanto, a elaboração dos temas geradores da unidade escolar constituiu-se com vistas à realidade que permeia o educandário em estudo. Sendo assim, foram estabelecidas as temáticas abrangendo o território do campo, a CRQ Cerro do Ouro, a legislação brasileira vigente, tanto a respeito da lei 10.639/03 quanto as Diretrizes operacionais da Educação do campo e, por conseguinte, sobre o PPP da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, considerando-se as demandas do coletivo escolar.

Neste sentido, o início de cada encontro foi marcado em meio à realização de uma dinâmica de grupo, quer seja por meio de uma atividade coletiva – técnica de olhar o outro (brincadeira) – quer através da leitura de uma mensagem reflexiva – texto: O jardim da infância (autor desconhecido).

Assim, todas as partícipes foram instigadas a experienciar sentimentos e sentidos, além de terem demonstrado manifestações de risos, pensamento

concentrado, silêncios, falas coletivas e individuais, emoções transmitidas no transcorrer das atividades (Figura 30).

Figura 30. Roda de conversa – FIEEX - 2018



Fonte: atividade empírica - autora

No que tange à exteriorização de sentimentos, inúmeros foram os relatos promovidos pelas educadoras da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, dentre as várias sensações/impressões transmitidas, um sentimento revelou-se unanimidade entre as participantes das rodas de conversa, sendo este o sentimento de pertença.

A percepção de pertencimento carrega consigo uma gama de outros sentimentos e valores, simbologia de amor, do cuidado, de respeito e, sobretudo, revela a escola enquanto espaço de encontro que fortalece a territorialidade dos sujeitos da pesquisa na relação Escola – Comunidade.

Diante desse contexto, emergiram muitos depoimentos explanados livremente durante as rodas de conversa, consoante algumas manifestações⁴⁶:

⁴⁶ Houve mais manifestações acerca do sentimento de pertença. No entanto trata-se de uma amostragem.

“Trabalhar aqui é tudo de bom. Aqui é maravilhoso. Eu venho pra cá com vontade de vim. Pra mim não é um fardo acordar cedo e vim pro Cerro do Ouro. Eu gosto das pessoas daqui, do lugar e o dia passa bem rápido” (Manifestação 1).

“O sonho da minha filha era estudar aqui. Eu venho pra dar aula e ela vem bem faceira” (Manifestação 2).

“Eu moro aqui na Comunidade, aqui a gente se sente bem, a comunidade é muito participativa, nos ajudam, querem estar na escola. A escola é o elo entre essa comunidade, o que une a Comunidade” (Manifestação 3).

“Eu nem me imagino saindo daqui, dessa escola. Estou amando, a comunidade acolhedora” (Manifestação 4).

“Coisa bem boa quando eu tenho que vim pra cá” (Manifestação 5).

“Os alunos não querem sair da escola. Os alunos chegam a chorar com a falta de aula nas férias, daí a importância da escola pra essa comunidade” (Manifestação 6).

Nas manifestações desveladas pelas professoras, foi perceptível sentir que elas falam com muito carinho e ternura sobre a Comunidade do Cerro do Ouro e, especialmente, os estudantes da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira. Portanto, nota-se que, por meio de tais manifestações, os educandos não gostam de entrar em férias, pois existe uma relação junto à escola, onde a mesma se efetiva espaço de brincadeiras, de estudo, de convivência das mais variadas, consolidando o “vívido territorial pelos membros de uma coletividade” (RAFFESTIN, 1993). A respeito dessa convivência, a diretora expressa que na EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira

“A Comunidade do Cerro do Ouro é bastante participativa, gosta muito de festas. Todos têm um bom relacionamento, o aprendizado é recíproco, é uma realidade diferenciada. Há sinceridade no gostar, é gratificante, acalenta. A escola é o elo de ligação da comunidade. As famílias consideram o professor, é um respeito. É prazeroso estar aqui” (Entrevistada n° 13 - Diretora da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira).

Na esteira dessa narrativa, observa-se na fala da gestora muita consideração/apreço pela escola e, por conseguinte, pela comunidade da qual ela

faz parte. Portanto, o sentimento de pertencimento é vivenciado pela diretora tanto no que trata da relação com a Escola, como também em comunidade. Além disso, este mesmo sentimento de pertença que é narrado na fala da diretora, também é presenciado nos dizeres dos moradores da CRQ Cerro do Ouro, como já fora visto anteriormente nesta dissertação, bem como na argumentação do morador, que demonstra

“Eu sou filho da terra, meus pais também eram daqui, pai falecido, herança do meu avô que também era daqui e acabou conseguindo comprar a terra. Trabalhador escravizado com certeza que sim, porque, antigamente, tudo era do Barão, tudo escravo por aí. Eu sou fundador da Comunidade Quilombola, tomei iniciativa. A escola é muito importante pra nós. A nossa esperança é que continue a nossa escola” (Entrevistado 12, grifo nosso).

Dessa forma, pode-se perceber a relação Escola – Comunidade e o vínculo que ambas entrelaçam, haja vista o sentimento de pertencimento dos sujeitos que integram esses territórios (em risco?), denota o enraizamento destes ao território, que se efetiva enquanto outro elemento da territorialidade desta comunidade. Para tanto, faz-se mister salientar que existe o sentimento de preocupação, tanto da comunidade escolar quanto da Comunidade Quilombola Cerro do Ouro, desses territórios sofrerem (ainda mais) os atravessamentos firmados pelo agronegócio e, ainda, o próprio avanço da plantação de eucalipto e, futuramente, tornar-se relíquo.

Além disso, outros fatores que compreendem condições de moradia, oportunidade de emprego, questões relacionadas à saúde e infraestrutura também são condicionantes de risco, no que concerne à representação desses atravessamentos. Neste sentido, tais territorialidades firmam-se em resistência, devido a esses fatores elencados.

Com relação às discussões e reflexões firmadas no decorrer das rodas de conversa, buscou-se enfatizar a abordagem da (re)construção contínua do PPP, o qual denota papel de suma importância do processo de fazer educação. Para isto, deve ser considerada a organização escolar, através dos componentes curriculares e, principalmente, a realidade do coletivo escolar, bem como a identidade e os interesses dos sujeitos do campo. Assim, de acordo com Meurer (2010)

O processo de reconstrução do projeto político-pedagógico da escola não se efetiva baseado em receitas, nem mesmo em conceitos de autores que podem pretender trazer as respostas aos problemas singulares que as nossas escolas enfrentam. *O que comete a cada um de nós é o envolvimento* para que, juntos, possamos superar o que temos, tomar o projeto em nossas mãos e coordenar ações, pois temos um amplo espaço de reconstrução de possibilidades abertas a serem gestadas a cada momento. Essa proposta abre-se para compreendermos que, diante do que temos, *a escola é possibilidade*. Nela, há lugar para pensarmos um projeto político-pedagógico escolar, social, local, regional, nacional, planetário (MEURER, 2010, p. 98 – grifo nosso)

Em consonância com Meurer, o coletivo da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira (Figura 31) entende a importância de discutir/construir um PPP que (re)signifique o processo de ensino e aprendizagem do sujeito do campo, a partir da realidade e, também, das necessidades da comunidade escolar, tendo em vista a caminhada de construção da proposta da Educação do campo, haja vista que a referida escola está em processo nesta caminhada, assim, “a escola precisa ajudar a enraizar as pessoas em sua cultura: que pode ser transformada, recriada a partir da interação com outras culturas” (CALDART, 2004). Em face do exposto, Arroyo (1992) sinaliza que

“Teremos que optar entre continuar tratando o homem do campo como um carente crônico que precisa ser alimentado, curado, informado, integrado, educado ou passar a tratá-lo como um cidadão trabalhador historicamente excluído dos direitos básicos, que vem tomando consciência desta exclusão e se organiza na reivindicação de seus direitos” (1992, p. 5).

Na esteira de Arroyo (1992), faz-se necessária a consciência da importância do homem do campo na sociedade brasileira, visto que sem campo, não tem cidade. Assim, a escola do campo, a partir da compreensão acerca do território camponês e, por sua vez, quilombola – enquanto população tradicional, pode cumprir um significativo papel como um instrumento no auxílio à permanência do homem no campo.

Além disso, o cumprimento do papel de articuladora do fortalecimento do sujeito do campo na superação da subalternidade imperada pelo capitalismo, e no que trata do reconhecimento do mesmo na sociedade local, regional, nacional, global. Para isto, o PPP pensado a partir da perspectiva da Educação do campo

representa um mecanismo que subsidia tanto essa permanência quanto esse fortalecimento.

Figura 31. Roda de conversa – FIEX - 2018



Fonte: atividade empírica - autora

Dessa forma, isto pôde ser evidenciado no decorrer dos encontros entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, a qual, inclusive, foi acometida pelo sentimento de pertencimento, seja pelo acolhimento recebido, seja pelos sujeitos que constituem aqueles territórios e, principalmente, na territorialidade dos mesmos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu de dois vieses: a proposta da Educação do campo e a questão quilombola, ambos representativos de suas respectivas lutas. Assim, tem-se a Educação do Campo, emergida da luta dos Movimentos sociais, uma modalidade de ensino que propõe um projeto educacional direcionado aos povos do campo, a partir da realidade desses sujeitos, dos saberes-fazer, e da valorização dos aspectos culturais e territoriais inerentes e peculiares dos mesmos. E, no que trata das questões raciais, percebe-se que, no atual cenário das práticas sociais, o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra – tendo em vista a territorialidade – revela-se uma demonstração de esforço a fim de combater o preconceito de cor que, ainda, ocorre em nossa sociedade.

Vale ressaltar que essa dissertação de mestrado não se esgota nesta escrita, em seus dizeres, buscou proporcionar uma discussão e reflexão, em que dois conceitos geográficos foram elencados: território e territorialidade, haja vista que se trata de duas perspectivas teóricas sob o viés da Educação do campo. Nessa realidade, os conceitos dialogam, se interligam para explicitar as dinâmicas que permeiam a relação Escola – Comunidade.

Em face disso, buscou-se delinear uma investigação acerca da proposta da Educação do campo junto às populações remanescentes quilombolas, no Distrito de Cerro do Ouro – localizado no município de São Gabriel/RS, tendo como contextualização/objeto de estudo a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira a qual atende a discentes oriundos da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro.

No avançar desta pesquisa, os anseios que atravessam todo o processo de problematização deste estudo foram sendo desmistificados e, principalmente, (re)significados, uma vez que as ações empíricas proporcionaram novos olhares com relação aos sujeitos da pesquisa. Assim, a reflexão da relação Escola – Comunidade, ou vice e versa, delineou os fazeres acerca desta proposta de estudo. Para isto, a análise do PPP da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira possibilitou à pesquisadora o entendimento das interfaces Escola – Comunidade e revelou que

esta escola cumpre um papel de fundamental relevância. Ademais, a escola do campo, por sua existência propriamente dita, já se efetiva enquanto sinônimo de luta e resistência.

Doravante, o fazer pedagógico da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira compreende a magnitude da diversidade dos sujeitos que integram o território do campo, especialmente àqueles oriundos da CRQ Cerro do Ouro, tendo em vista que são sujeitos representativos de lutas. Além disso, tanto a gestão escolar quanto as educadoras se orgulham de fazer parte da Escola e, sobretudo, daquele território, o que pôde ser percebido nas manifestações espontâneas e, ainda, emocionadas transmitidas pelas professoras partícipes das rodas de conversa.

Nesse sentido, por meio de espaços-tempos de reflexão durante as rodas de conversa, o coletivo escolar demonstrou entender a importância do PPP na construção e efetivação da Educação do campo. Entretanto, percebe-se que o PPP da escola em estudo necessita melhor dialogar com a realidade da sua comunidade escolar para, assim, contribuir para o fortalecimento do sujeito do campo, como também no que trata da permanência do mesmo. Para isto, considera-se que o PPP deva ser constantemente (re)pensado e, por conseguinte, (re)escrito, cujas necessidades e demandas do coletivo escolar sejam priorizadas, haja vista a consolidação da proposta da Educação do campo.

No entanto, apesar de a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira efetivar atividades bastante significativas à Comunidade em que está inserida, a mesma ainda precisa vincular a territorialidade e a territorialização da Comunidade remanescente quilombola, pois os sujeitos que compõem a referida comunidade demonstram que ainda não estão compreendendo a importância de cada um na manutenção do território quilombola, enquanto povos tradicionais. E, em face dessa perspectiva, nota-se que, dentro dos princípios da Educação do campo, a escola necessita, ainda, de uma articulação pedagógica visando contribuir para a permanência do sujeito do campo, pois os ativismos desenvolvidos e, também, as demais ações até então efetivadas não estão sendo suficientes quanto a esta questão.

Portanto, tratam-se de camponeses remanescentes quilombolas, através da relação que os mesmos possuem com a terra, apesar de os casos de

desterritorialização ocorridos por conta de variadas ordens, como: desemprego, as más condições das estradas e as longas distâncias do centro urbano, a falta de unidade de saúde na localidade, segurança no campo, ausência do alcance das tecnologias, enfim, são problemáticas que contribuem para esse processo, existente na realidade da comunidade em estudo. Para isto, faz-se mister que o trabalho de formação continuada dos professores seja dirigido no sentido de que se promova a compreensão do território camponês, entre eles o quilombola, enquanto território de resistência, a fim de se conscientizar acerca da representatividade dessa população no cenário brasileiro.

Outrossim, através da formação continuada, dinâmica, permanente, os professores apropriar-se-ão do projeto da Educação do campo a fim de que possam dar condições para que os remanescentes quilombolas efetivamente reconheçam, delimitem e demarquem o seu território material e imaterial, à medida que este território, efetivamente, seja apreendido, compreendido e aceito enquanto remanescente quilombola e, posteriormente, ressignificado às próximas gerações.

No que diz respeito à territorialidade da CRQ Cerro do Ouro, percebeu-se que as famílias que permanecem no campo possuem uma relação com a terra que denota muito cuidado e o sentimento de pertencimento muito intenso, haja vista o modo de vida expressado pelo cultivo de subsistência, pela tradição do uso do pilão até os dias atuais para moer milho e, assim, fazer farinha. Além disso, verificou-se, também, o vínculo junto ao território, nas expressões: “*O sentimento é de amor*” (Entrevistado nº 8); “*Era bom demais*” (Entrevistado nº 6), mesmo com todas as dificuldades postas, a territorialidade revela-se em resistência. Por meio dessas representatividades, seja na relação com a terra para subsistência, seja no transmitir seus conhecimentos para o coletivo escolar.

Com relação ao exposto, averiguou-se que a CRQ Cerro do Ouro apresenta bastantes dificuldades no que diz respeito à permanência no campo, até mesmo porque se trata de uma Comunidade que, a maioria dos seus integrantes constitui-se pela população idosa, está localizada cerca de 47 km distante da sede urbana do município de São Gabriel/RS, onde as estradas não apresentam boas condições de tráfego, embora com as manutenções e, esses fatores, aliados à falta de serviços de assistência à saúde e segurança no campo revelam ser agravantes nesse contexto.

Além do mais, outro fator também periclitante com relação a não permanência no campo diz respeito ao mercado de trabalho, pois os jovens deixam o campo em busca de emprego.

Por outro lado, a CRQ Cerro do Ouro recebe um significativo apoio da Emater/RS, que realiza um trabalho de extensão rural merecedor de reconhecimento, agora, com a participação do Programa Sementes Banrisul, haja vista que os moradores enfatizaram que é um apoio muito importante e, no momento, o que eles têm recebido. Outrora, os moradores da referida Comunidade recebiam mais incentivo e eram amparados por outros programas sociais, como o FEAPER Quilombola.

Outra iniciativa bastante importante diz respeito ao projeto Água na escola, o qual está prevista a conclusão em fevereiro do ano corrente, e garantirá água potável de um poço artesiano para o abastecimento do coletivo escolar e, indiretamente, beneficiará a Comunidade Cerro do Ouro. Tal projeto se trata de uma parceria entre Escola Baltazar, Comunidade Cerro do Ouro, SEME, SEDRU, Emater/RS, Universidade Federal do Pampa – campus São Gabriel (Unipampa), Inspeção do CREA, Secretaria de Obras, CMPC – Celulose Rio-grandense.

A SEDRU também manifesta preocupação no que concerne aos trabalhadores da agricultura familiar, entre eles, os quilombolas, pois considera que a população do campo está envelhecida, em sua maioria, além das grandes distâncias a percorrer. Assim, a SEDRU disponibiliza equipes da Patrulha agrícola, com vistas à mecanização, para a prestação de assistência técnica, com veterinário, agrônomo, zootecnista, serviço de inspeção aprovado para todo o Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, a Prefeitura repassa uma verba mensal à Emater/RS para o suporte às populações da agricultura familiar, dentre elas, os quilombolas, o que denota significativo apoio. No entanto, é preciso avançar quanto o acesso à comercialização dos produtos cultivados pela Comunidade.

Neste sentido, durante o transcorrer desta pesquisa, procurou-se elencar acerca das políticas públicas efetivadas à Comunidade em estudo e, dessa forma, foi possível verificar uma preocupação da SEME no que tange à formação continuada específica aos educadores das escolas do campo, o que corresponde a um novo panorama no contexto educacional do município em estudo. Entretanto, há

problemáticas pendentes de resolução, ou mesmo de se pensar medidas levando-se em conta as sinalizações sobre as más condições das estradas de acesso à Comunidade e à Escola.

Dessa forma, estratégias educacionais realizadas pela EMCEF Baltazar para atender as demandas da população do campo, enquanto processo a fim de consolidar a proposta da educação do campo, foram identificadas, tais ações promovidas pela escola, sendo por meio de ativismos, e também por parte da metodologia de alguns professores em iniciativa de trabalhos de campo interligando escola e comunidade, vivenciando o contexto dos educandos, além do deslocamento de moradores da comunidade para o cotidiano escolar em momentos específicos no decorrer do ano letivo.

Vale ressaltar que a SEME tem efetivado iniciativas bastante importantes com relação à modalidade Educação do campo, seja na realização do III Seminário de Educação do Campo de São Gabriel/RS, onde se reafirmou o compromisso com a Educação do Campo, respeitando os sujeitos das comunidades escolares, seja no que trata da formação continuada dos gestores e professores das escolas do campo da rede municipal. Tais iniciativas correspondem a positivas mudanças ocorridas no panorama municipal já que, anteriormente, tais formações não eram específicas para os profissionais das escolas do campo. Além disso, destaca-se a alteração da nomenclatura das Escolas do campo, de EMEF para EMCEF e, sobretudo, a visibilidade das escolas através do georreferenciamento no Google maps, feito pelo Coordenador das Escolas do campo.

Por fim, considera-se que a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira revela-se a protagonista no que concerne o estabelecimento das relações entre a proposta da Educação do Campo e a Comunidade Remanescente Quilombola Cerro do Ouro, uma vez que esta é o espaço onde a Comunidade se reúne, onde os sujeitos são respeitados. Todavia, a proposta da Educação do campo no fazer pedagógico da referida instituição de ensino constitui-se em processo de construção, haja vista todo o aparato teórico que norteia a Educação do campo, como também no que corresponde aos ativismos produzidos no espaço escolar, em que se reafirma a necessidade de formação continuada direcionada aos sujeitos que compõem aquele coletivo escolar (professores, camponeses, quilombolas).

Do mesmo modo, a CRQ Cerro do Ouro apresenta interlocução com restrições, uma vez que se apresenta fragmentada na articulação entre os componentes devido aos fatores já elencados anteriormente neste estudo. Outro aspecto a ressaltar concerne ao silenciamento, que foi experienciado no decorrer das entrevistas, pois se trata de um silêncio que grita a relação desencadeada no território, sendo “medo para quem dele é excluído” (HAESBAERT, 2004, p. 44). Assim, esse silenciamento pode ser considerado, sobretudo, como uma forma de resistência.

Reconhecendo a escola como protagonista na articulação da Comunidade Cerro do Ouro, faz-se fundamental que os educadores e funcionários permaneçam em profunda articulação com as lideranças quilombolas, Associação da Comunidade Cerro do Ouro, Prefeitura municipal, através da SEME, SEDRU, Secretaria de Obras, Secretaria de saúde, Secretaria de Assistência social, Emater para que conjuntamente consolidem/elaborem ações efetivas de valorização e, sobretudo, manutenção desses sujeitos no campo.

É importante que se reconheça o caráter público e, principalmente, a laicidade desta instituição de ensino, enquanto promotora de interlocução com a Comunidade Cerro do Ouro, sendo que esta interlocução se dá em função dessa articulação efetivada pela EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, até mesmo porque a escola constitui-se espaço-tempo de agregação de todos os povos do campo presentes naquele território, abrangendo todas as denominações de crenças religiosas, identidades e modos de vida.

Tendo em vista o protagonismo desta unidade de ensino, a qual notoriamente busca promulgar a valorização dos sujeitos do território do campo e, principalmente, articular-se entre toda a Comunidade do Cerro do Ouro, até mesmo porque hoje nós temos os ativismos com as temáticas que contextualizam os sujeitos do campo, como também acerca do negro remanescente quilombola, temos presente a territorialidade na escola, o que também é muito importante. Em face disso, entende-se que é fundamental a permanência desta instituição de ensino nesse espaço, pois a Escola junto à Comunidade se constituem como territorialidades em resistência e afirmação dos sujeitos do território do campo.

Neste contexto, a fala emocionada do morador da Comunidade enseja a territorialidade em resistência enraizada pelo sentimento de pertencimento àquele território: *“A escola é tudo na vida. [...] A esperança é que a gente vai lutar para que continue a nossa Escola do Cerro do Ouro, principalmente isso”*. (Entrevistado n° 9) Portanto, nota-se que esta escola se efetiva na vivência dos sujeitos da Comunidade Cerro do Ouro, “pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2004, p. 3).

Nesse sentido, pretende-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão acerca do papel da Educação do campo no território camponês, e que as políticas públicas – necessárias para o crescimento desse território – sirvam para efetivar estratégias de viabilização da permanência dessas famílias no campo. Ademais, entende-se a dimensão social do conhecimento científico e, assim, que também possa contribuir para que os sujeitos das comunidades remanescentes quilombolas presentes no município de São Gabriel/RS reflitam sobre a sua representatividade no cenário brasileiro, tanto quanto para o fortalecimento da CRQ Cerro do Ouro, bem como da EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira, enquanto territorialidades em resistência.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. **“Os quilombos e as novas etnias”**. In Fundação Cultural Palmares. Quilombos no Brasil, Revista Palmares 5, 2000.

ALMEIDA, Alfredo W. B. de. **Quilombos – identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

ALMEIDA, M.G. e TAVARES, M.E.G. **Fronteiras Étnico-Raciais: O Negro Na Formação Da Cultura Tocantinense**. In, **Território E Diversidade Territorial No Cerrado: CIDADES, PROJETOS REGIONAIS E COMUNIDADES TRADICIONAIS**. Ed. Kelps, Goiânia-GO, 2013.

APPIAH, Kwame Anthony. **“Identidade como problema”**. In: SALLUM, Brasílio; SCHWARCZ, Lilia Moritz; VIDAL, Diana; CATANI, Afrânio. (Orgs.) **Identidades**. São Paulo: Edusp, 2016, p. 17 - 32.

APPIAH, Kwame Anthony. **“Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura”**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Por um tratamento público da educação do campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Escola Cidadania e Participação no Campo**. Brasília: Em Aberto, 1992.

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

BERGER, Hartwig. **O dilema da entrevista de pesquisa**. Revista do IFCH/UFRGS, Porto Alegre: ano 6, 1978. p. 211-258.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 4.887**, de 20 de Novembro de 2003. Brasília: 2003.

BRASIL - **Decreto nº 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007 (2007) acesso em 08 de outubro, 2016, em [HTTPS://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002**. Ministério da Educação.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

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

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 2017.

BRASIL. **Lei Federal nº 7668**, de 22/08/1988. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares. Brasília: Gráfica do senado, 1988.

BRASIL – **Lei Federal nº. 10.639**, de 9/01/2003. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil. Brasília: Gráfica do senado, 2003.

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura.** LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CALDART, Roseli Salete (org.). **Dicionário da Educação do Campo/** Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Por Uma Educação do Campo:** traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4.

_____. **Elementos para Construção do Projeto Político e pedagógico da Educação do Campo.** In: Trabalho necessário. Ano 2, número 2, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN02%20CALDART,%20R.S..pdf> . Acesso em: 18 de setembro de 2017

CHELOTTI, M. C. **A estância metamorfoseou-se: (re) configurações territoriais e expressões da reterritorialização camponesa na Campanha Gaúcha (1990-2007).** 2009. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CODEVILA, D. M. FONTOURA, M. S. DE VARGAS, D. L. **O artesanato territorial do pampa gaúcho e suas relações identitárias: o protagonismo das artesãs Mãos na lã.** In: MEURER, Ane Carine; FOLMER, Ivano; (Orgs.). **São Gabriel: Território da Educação do Campo?.** São Leopoldo: Oikos, 2018.

COSTA E SILVA. **“A espada e a lança: a África antes dos portugueses”.** Ed: Nova Fronteira, 2006.

DAVI, Cesar De. **O processo de territorialização das comunidades negras rurais**. In: Ana Lúcia Aguiar Melo. [Et al.]. **“Palmas para o quilombo”**: processos de territorialidade e etnicidade negra. – Santa Maria, UFSM, 2011.

DE DEUS, Adélia Meireles; LOPES CUNHA, Djanira do Espírito Santo; MACIEL, Emanoela Moreira. **Estudo de Caso na Pesquisa Qualitativa em Educação: Uma Metodologia**. 2010. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_1_4.pdf . Acesso, em 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DO CAMPO DE ENSINO FUNDAMENTAL BALTAZAR TEIXEIRA DA SILVEIRA. **Projeto Político-pedagógico**. São Gabriel, 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Geografia da conflitualidade no campo brasileiro. São Paulo: Unesp, 2009, v. 2.

FERNANDES, Bernardo Mançano e MOLINA, Monica. **O Campo da Educação do Campo**. In Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Nead, 2004.

FERNANDES, B. M. **Sobre a tipologia dos territórios**. In: SAQUET, M. A; SPÓSITO, E. S. Territórios e territorialidade: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-216.

_____. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais**. Observatório Social de América Latina, v.16, p.273-284, 2005.

FIABANI, Adelmir. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

_____. **Mato, palhoça e pilão: o quilombo da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004)**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FIGUEIREDO, Alessandra Aniceto Ferreira; QUEIROZ, Tacinara Nogueira de Queiroz. **A utilização das Rodas de Conversa como metodologia que possibilite o diálogo**. 2013. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/resources/anais/20/1384186533_ARQUIVO_AlessandraAniceto.pdf > Acesso em: 28 de julho de 2018.

FIGUEIREDO, Osório Santana. **São Gabriel desde o princípio**. 2 ed. Santa Maria/RS: Pallotti, 1980.

FONTOURA, Mirieli dos Santos. **As interfaces do acolhimento dos estudantes egressos da escola itinerante do MST: desafios da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas – São Gabriel/RS**. 2014. Dissertação de Mestrado em Geografia. Santa Maria, 2014.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança.** 23 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2016.

GUERRA, Izabel. **Modos de vida** – Novos percursos e novos conceitos. Sociologia – Problemas e práticas. N° 13, 1993, pág. 59 – 74.

HAESBAERT, R. **Identidades territoriais.** In: Rosendahl, Z.; Corrêa, R. L. (Orgs.) Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 169-190.

_____. 2002. **Territórios Alternativos.** Niterói: EdUFF, São Paulo.

_____. 2004. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Contexto. HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2010). **Censo demográfico de 2010.** São Gabriel/RS: IBGE.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011). **Censo Agropecuário** (2011). Disponível em <http://www.ibge.gov.br/censoagropecuario>. Acesso em: 25.out.2018

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo:Cortez, 2012.

LOPES, Dilmar Luiz. "**Rodas de conversa**" e educação escolar quilombola: arte do falar saber fazer: o programa Brasil quilombola em Restinga Seca/RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

MOURA, Clóvis. **História do Negro no Brasil.** São Paulo: Editora Ática S. A., 1989.

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

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar De. **O projeto político-pedagógico dos movimentos sociais: o que a educação formal tem para aprender com eles?.** Educação, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 509-521, ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4881/3976> < acesso em março de 2018.

MEURER, A. C. **A articulação do projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e do projeto-político pedagógico social: perspectiva dos alunos.** In: Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico / Ilma Passos

Alencastro Veiga (org.). – Caminas, SP: Papyrus, 2007. – (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MUNANGA, Kabenguele & GOMES, Nilma Lino. “**Para entender o negro no Brasil de Hoje**: História, Realidades, Problemas e Caminhos”. São Paulo: Global, 2006.

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

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. 2015. Disponível em: <HTTP://w3.ufsm.br/ppggeo/images/Dissertao%20Pastorio.pdf>. Acesso em: novembro de 2018.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO GABRIEL. **História**. Disponível em: www.saogabriel.rs.gov.br Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

RAFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. 1993. disponível em: http://www.univale.br/cursos/tipos/pos-graduacao_strictu_sensu/mestrado_em_gestao_integrada_do_territorio/downloads/por_uma_geografia_do_poder-claude_raffestin.pdf acesso em 2017.

RUBERT, Rosane A. **Comunidades Negras Rurais do RS: um levantamento socioantropológico preliminar**. Porto Alegre: RS Rural. Brasília: IICA, 2005. 173p.

SANTOS, A. L. M. dos. DE DAVID, C. **Territórios em disputa: expressões da questão agrária na região da campanha gaúcha – um olhar desde São Gabriel/RS**. In: MEURER, Ane Carine; FOLMER, Ivanio; (Orgs.). **São Gabriel: Território da Educação do Campo?**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

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

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

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

VALENTINI, L. M. A. B. **Gestão nas Escolas Polo do município de São Gabriel/RS: pelo enraizamento da prática democrática no processo educacional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2014.

VALENTINI, L. M. A. B. ROCHA, J. M. **A formação de gestores escolares como ressignificação e qualificação da Educação do Campo: uma experiência nas escolas de São Gabriel/RS**. In: MEURER, Ane Carine; FOLMER, Ivanio; (Orgs.). **São Gabriel: Território da Educação do Campo?**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

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

<http://www.palmares.gov.br/sites/mapa/crqs-estados/crqs-rs-04122018.pdf> <acesso em 10/06/2018

http://www.palmares.gov.br/?page_id=52755

<http://www.saogabriel.rs.gov.br/Portal/conheca/patrimonioCultural.html>> acesso em março de 2018.

Decreto n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. (2007). Acesso em 08 de janeiro, 2013, em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm

Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. (2005). Programa Brasil Quilombola. Brasília, DF: Autor. Acesso em 12 de janeiro, 2013, em <http://www.seppir.gov.br/arquivos/pbq.pdf>

<http://www.santamargaridadosul.rs.gov.br/o-municipio/historia>> acesso em março de 2018.

ANEXOS

Anexo 1 Documentação referente à assinatura de alforria dos trabalhadores negros escravizados

CARTAS DE ALFORRIAS

Carta de Alforria entregue em 15/09/1873 pelo Ir. Venerável Mestre Jonathas Abbott Filho, libertando o escravo Horácio de 15 anos de idade em comemoração a data de fundação da Loja.

Carta de Alforria entregue em 26/09/1873 pelo Ir. Luiz Gonçalves das Chagas, libertando seu escravo João e perdoando o escravo Florencio na quantia de um conto de reis que lhe emprestara para sua libertação, em comemoração a sua iniciação.

Carta entregue em 23/10/1873 pelo Ir. Germano Fayet, libertando seu escravo Marcos, carpinteiro, com 40 anos de idade, em homenagem a sua iniciação.

Carta de Alforria entregue em 28/11/1873 pelo Ir. João Batista Mascarenhas, libertando seu escravo Domingos, 40 anos de idade, carpinteiro, em homenagem a sua iniciação.

Carta de Alforria entregue em 17/02/1874 pelo Ir. João Batista Reis Pereira, libertando sua escrava Sara, 45 anos de idade, em homenagem a iniciação de seu filho mais velho.

Carta de Alforria entregue em 28/02/1874 pelo Ir. Manoel Bento de Miranda liberta uma escrava pela sua admissão na Loja.

Em 29/09/1874 foram designados pelo Venerável Mestre Jonathas Abbott Filho, os Irmãos: Francisco Ernesto da Silva Chaves, Manoel Ribeiro baltar e João Bento Pereira Soares para encomendar da Europa um 02 TEARES e um mestre tecelão, para dar emprego e trabalho aos filhos de escravos libertados.

Em Sessão de 04/04/1877, prestou a Loja, homenagem a distinta Senhora Dona Maria das Mercês Barbosa, que teve o generoso gesto de libertar uma escrava, em sinal de regozijo pela instalação, em Santana do Livramento, da Loja Caridade Santanense.

Em 15/05/1877, ainda se vê as contas da movimentação do tear criado para os escravos livres trabalhar, mas, em 20 de novembro foi proposto uma fábrica de charutos e cultivo de tabaco em substituição ao tear.

Em 24/06/1880, foi usado o produto da coleta desse dia de festividade maçônica, para um escravo do Sr. Pedro Vinalde, para auxiliar a compra de sua liberdade.
Em 05/09/1884 Nomeada Comissão, pelo Venerável Mestre Braulio Fernandes Pessoa, encarregada da libertação de todos os escravos do Município de São Gabriel.

Em 05/09/1884 o Irmão Gaspar Ferreira Cardoso declara em Sessão, libertar dois escravos, em homenagem à data da emancipação política de nossa Pátria.

Em 10/09/1884, por proposta do Irmão Fernando Abbott, foi criada uma Comissão para atuar na campanha do município com a finalidade de libertar todos os escravos da cidade.

Anexo 2. Decreto Executivo nº 057, alteração da nomenclatura de escolas



Secretaria Municipal de Administração

Decreto Executivo n.º 057, 28 de Agosto de 2018

ALTERA NOMENCLATURA DE ESCOLAS.

Rossano Dotto Gonçalves, Prefeito Municipal de São Gabriel, Estado do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições legais,

Art. 1º Fica alterada a denominação das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – (EMEF) localizadas no interior do Município, as quais passarão a ter a seguinte nomenclatura:

- Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Baltazar Teixeira da Silveira;
- Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Catão Peres;
- Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Ernesto José Annoni;
- Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Jerônimo Machado;
- Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental João Giuliani;
- Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Maria Manoela da Cunha Teixeira;
- Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Mascarenhas de Moraes;
- Escola Municipal do Campo de Ensino Fundamental Victória Chiappetta.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de São Gabriel, 28 de Agosto de 2018.

Rossano Dotto Gonçalves
Prefeitura Municipal

Registre-se e Publique-se:

Valdemir de Andrade Jobim
Secretário Municipal de Administração

CERTIFICO que o Dec. Exec. nº 57/18
Foi Publicado em 28/08/18
Administração Interna Escritório

Aqui trabalhamos com:
"Cordialidade, respeito e profissionalismo"

Anexo 3. Certidão de Autodefinição - Comunidade quilombola Cerro do Ouro



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA CULTURA
 FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES
 Criada pela Lei n. 7.668 de 22 de agosto de 1988

Departamento de Proteção ao Patrimônio Afro-Brasileiro

CERTIDÃO DE AUTODEFINIÇÃO

O Presidente da **Fundação Cultural Palmares**, no uso de suas atribuições legais conferidas pelo art. 1º da Lei n.º 7.668 de 22 de Agosto de 1988, art. 2º, §§ 1º e 2º, art. 3º, § 4º do Decreto n.º 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e artigo 216, I a V, §§ 1º e 5º da Constituição Federal de 1988, Convenção nº 169, ratificada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004 e nos termos do processo administrativo desta Fundação nº 01420.014213/2014-63 **CERTIFICA** que a **COMUNIDADE DE CERRO DO OURO**, localizada no município de São Gabriel/RS, registrada no Livro de Cadastro Geral n.º 016, Registro nº 2.074, fl.093, nos termos do Decreto supramencionado e da Portaria Interna da FCP n.º 98, de 26 de novembro de 2007, publicada no Diário Oficial da União n.º 228 de 28 de novembro de 2007, Seção 1, f. 29, **SE AUTODEFINE COMO REMANESCENTES DE QUILOMBO**.

Eu, **Alexandro Anunciação Reis**, (Ass.)....., Diretor do Departamento de Proteção do Patrimônio Afro-Brasileiro, a lavrei e a extraí. Brasília/DF, **16 de maio de 2014**.

O referido é verdade e dou fé.


José Hilton Santos Almeida
 Presidente
 Fundação Cultural Palmares - FCP

ENTREVISTA COM O COORDENADOR DAS ESCOLAS DO CAMPO –
SEME

Questionário Projeto FIEEX

- 1) Como o sr. Percebe a Educação do campo no município de São Gabriel?
- 2) Na sua perspectiva, a Escola Baltazar Teixeira é considerada uma escola do campo ou no campo?
- 3) Sabemos que a Escola Baltazar Teixeira recebe estudantes oriundos da comunidade quilombola Cerro do Ouro. Qual a importância deste saber para a Secretaria Municipal de Educação?
- 4) Existe alguma política pública direcionada à escola Baltazar Teixeira por esta receber tais alunos?
- 5) Como está o transporte público municipal?
- 6) E de que forma o transporte afeta o processo de ensino e aprendizagem?
- 7) O que está sendo feito para solucionar os problemas evidenciados até o presente momento do ano letivo no que trata do acesso à escola?
- 8) Como é a estrutura física da escola Baltazar?
- 9) Qual a importância do Projeto Político- Pedagógico no fazer a educação?
- 10) Já foi discutido junto à Secretaria de Educação o Projeto Político- Pedagógico da Escola Baltazar?
- 11) Como é o corpo docente e equipe diretiva da escola Baltazar?
- 12) Ressignificando a Pedagogia do Oprimido do autor Paulo Freire, de que forma o sr. Compreende a relação escola/comunidade quilombola?

Considerações finais:

ENTREVISTA COM A BIÓLOGA DA SEME – SETOR DE
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

- 1) Qual a sua relação com a EMCEF Baltazar Teixeira da Silveira?
- 2) Qual a sua relação com a Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro?
- 3) Quem teve a iniciativa quanto ao projeto Água na escola? Como surgiu o interesse?
- 4) Qual a importância desse projeto para a Comunidade Cerro do Ouro
- 5) Como você percebe a Educação do campo no município de São Gabriel/RS?
- 6) Como é o trabalho com a Educação ambiental hoje?
- 7) Considerações acerca do projeto

Anexo 6. Entrevista com moradores da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro

ENTREVISTA COM MORADORES DA COMUNIDADE
REMANESCENTE QUILOMBOLA CERRO DO OURO

- 1) Quanto tempo você mora no Cerro do Ouro?
- 2) Você se considera quilombola?
- 3) Qual sua estrutura familiar?
- 4) Qual sua relação com a terra?
- 5) Dos seus antepassados, quais os costumes que permanecem no seu modo de vida?
- 6) Como é o Cerro do Ouro para você?
- 7) O que você pensa sobre a Escola Baltazar?
- 8) Quais as dificuldades enfrentadas hoje em dia?
- 9) Sobre a Comunidade Cerro do Ouro, qual a sua lembrança mais especial?
- 10) Considerações

Questões àqueles moradores que sofreram a desterritorialização

- 11) Qual a sua relação com o Cerro do Ouro?
- 12) Por que você deixou o campo? Quais os motivos da sua saída do campo?
- 13) Como ficou o seu campo?

Anexo 7. Entrevista com membro da Loja Maçônica Rocha Negra

ENTREVISTA COM INTEGRANTE DA LOJA
MAÇÔNICA – ROCHA NEGRA – SÃO
GABRIEL/RS

- 1) O Sr. Pertence à Loja Maçônica Rocha Negra?
Qual a sua função?
- 2) Qual o pensamento da maçonaria?
- 3) Sabe-se que a Loja Maçônica Rocha Negra participou do processo de libertação dos trabalhadores escravizados antes mesmo da Abolição. Dessa forma, qual a importância desse acontecimento?
- 4) A documentação acerca desse acontecimento histórico pode ser acessada pelo povo?
- 5) Qual o papel da maçonaria atualmente?
- 6) Considerações acerca da maçonaria

Anexo 8. Entrevista com o filho do historiador gabrielense

ENTREVISTA COM FILHO DO HISTORIADOR DO
MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL/RS

- 1) Levando em consideração o acervo do historiador gabrielense, comente a obra São Gabriel desde o princípio
- 2) Acerca da Batalha do Cerro do Ouro, comente
- 3) A respeito da Lenda do Panorama, comente a respeito
- 4) Considerações

ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO DE DESENVOLVIMENTO
RURAL DE SÃO GABRIEL

- 1) Quais as políticas públicas que o município de São Gabriel/RS efetiva às populações remanescentes quilombolas?
- 2) Especificamente o caso da Comunidade remanescente quilombola Cerro do Ouro, quais são os investimentos destinados à comunidade?
- 3) Considerações acerca do agricultor familiar