



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA –  
FACULDADE UNB PLANALTINA - FUP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E  
DESENVOLVIMENTO RURAL – PPG-MADER

**DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS  
PERCORRIDOS POR ESCOLAS NO MEIO RURAL DO DISTRITO  
FEDERAL**

Cleide Maria de Souza

**PLANALTINA-DF  
2018**

Cleide Maria de Souza

**DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS  
PERCORRIDOS POR ESCOLAS NO MEIO RURAL DO DISTRITO  
FEDERAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília/FUP, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril.

Planaltina-DF, Dezembro de 2018.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSO729e Souza, Cleide  
DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS  
PERCORRIDOS POR ESCOLAS NO MEIO RURAL DO DISTRITO FEDERAL /  
Cleide Souza; orientador Marcelo Bizerril. -- Brasília, 2018.  
122 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Meio Ambiente e  
Desenvolvimento Rural) -- Universidade de Brasília, 2018.

1. Educação do Campo. 2. Escolas. 3. Meio rural. 4.  
Distrito Federal. I. Bizerril, Marcelo, orient. II. Título.

Cleide Maria de Souza

**DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: CAMINHOS  
PERCORRIDOS POR ESCOLAS NO MEIO RURAL DO DISTRITO  
FEDERAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília/FUP, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril

**Data da Defesa: 10/12/2018.**

**Resultado: Aprovada.**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril (Orientador)

Prof.(a). Dra. Mônica Castagna Molina (FUP/UnB)

Prof.(a) Dra. Eliene Novaes Rocha (FUP/UnB)

Prof. Dr. Reinaldo José de Miranda Filho (FUP/UnB)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao senhor nosso DEUS pelo dom da vida e por ter me concedido bênçãos, saúde, força, coragem e determinação.

Ao meu esposo Júlio César com quem partilhei muitas das minhas preocupações e dificuldades ao longo deste trabalho, quem esteve presente em muitas das ocasiões nessa jornada. Agradeço por me incentivar, pela paciência e compreensão nos momentos mais difíceis, pelo apoio incondicional, pela presença constante em minha vida e na vida dos meus filhos.

Aos meus filhos Rafael e Júlia, que tiveram que compreender minha ausência e indisposição em muitos momentos.

A todos que ajudaram a tonar esse trabalho uma realidade, amigos e amigas que me incentivaram e apoiaram, ajudando a trilhar novos caminhos e conquistar este espaço.

Agradeço aos educadores e educadoras das escolas pesquisadas pelo acolhimento, pela disposição em contribuir com a pesquisa, desejando que novos e bons tempos possam vir e que possamos ter êxito na luta pela Educação do Campo.

Agradeço às examinadoras da banca de qualificação pela leitura cuidadosa do texto inicial e pelas observações realizadas, pois a partir delas houve transformação nos rumos deste trabalho.

Por fim, agradeço ao meu Orientador, Professor Doutor Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril, que me acolheu, mostrou caminhos para que eu pudesse crescer com autonomia, leu cuidadosamente o texto fazendo observações que contribuíram muito para construção deste trabalho.

“Por isso é que agora vou assim  
no meu caminho. Publicamente andando  
Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.  
Aprendi  
(o que o caminho me ensinou)  
a caminhar cantando  
como convém  
a mim  
e aos que vão comigo.  
Pois já não vou mais sozinho.”

(Thiago de Mello)

## RESUMO

Nas últimas décadas, os fundamentos legais e teóricos da Educação do Campo vêm orientando às escolas no meio rural a realizarem mudanças que contrapõem propostas hegemônicas de ensino, historicamente conceituada como Educação Rural. Portanto, compreender caminhos que estão sendo trilhados por escolas no meio rural do Distrito Federal, que desafios, contradições tem enfrentado e que possibilidades surgem dessa busca é objetivo desta pesquisa. Esse trabalho tem como referencial teórico, autores que discutem a Educação do Campo entre eles: ARROYO, CALDART, FERNANDES E MOLINA. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e a coleta de dados se deu em duas fases: na primeira, foi realizada pesquisa documental e bibliográfica, quando foram analisados materiais que caracterizam o campo e suas contradições, e também as iniciativas do poder público do Distrito Federal em relação à Educação do Campo. Na segunda, houve observações e entrevistas em grupo, um deles formado por gestores e outro de professores em três escolas, denominadas A, B e C, as quais se localizam na área rural de três das Regiões Administrativas do Distrito Federal, que possuem área rural de maior extensão. O estudo revela que as escolas pesquisadas apresentam projetos educativos que as aproximam dos princípios da Educação do Campo, no entanto, a discussão fica restrita às ações pontuais e as escolas tem dificuldade em assumir em sua totalidade uma identidade de escola do campo. A caracterização do campo do Distrito Federal apontou entre outras contradições concentração de terras, expansão urbana sobre o rural, falta de oportunidades de formação, emprego e renda, insuficiência de investimento e apoio à Agricultura Familiar e os impactos sociais e ambientais dos modelos de desenvolvimento comprometidos com o agronegócio. O poder público do Distrito Federal iniciou em 2011 a implementação da Educação do Campo, dentre as medidas, destacam-se as ações de Departamentos da Secretaria de Educação, especialmente a Gerência em Educação do Campo e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), que oferecem apoio e formação às escolas. A pesquisa nas escolas permitiu identificar que os principais desafios estão relacionados à falta de compreensão mais ampla da essência da Educação do Campo por parte dos educadores, e às dificuldades de integração entre educadores, estudantes e comunidade. A superação de tais fatores implica em estabelecer novas dinâmicas dentro dos cursos de formação para que esses possam acontecer de modo contínuo e dentro das próprias escolas, assim contemplando um número significativo de educadores e oferecendo possibilidades de ampliar além da capacidade de organização coletiva da escola, o entendimento da importância da proposta. Do trabalho que vem sendo desempenhado pelas escolas, surgem possibilidades de engajamento da escola na comunidade, discussões sobre os modelos de produção, associação de teoria e prática e o compromisso com o desenvolvimento de estudantes com postura crítica e participativa. Esses apontamentos orientam caminhos na luta por políticas públicas alinhadas às reais necessidades das escolas no meio rural do Distrito Federal que conseqüentemente ampliam perspectivas de que essas possam se tornar de fato escolas do campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Educação Rural. Escolas no meio rural. Distrito Federal.

## ABSTRACT

In the last decades, the legal and theoretical foundations of the Peasant Education have been orienting to the rural schools to make changes that oppose hegemonic proposals of education, historically conceptualized as Rural Education. Therefore, understanding the path that is being pursued by schools in the rural areas of the Federal District, what challenges, contradictions have faced and what possibilities arise from this search is the objective of this research. This work has as theoretical reference, authors that discuss the Peasant Education among them: ARROYO, CALDART, FERNANDES and MOLINA. The methodology used is of a qualitative nature and data collection took place in two phases: first, a documentary and bibliographical research was carried out, when materials that characterize the field and its contradictions were analyzed, as well as the initiatives of the public power of the Federal District in relation to Peasant Education. In the second, observations and interviews were made in a group, one made up of managers and the other of teachers in three schools, called A, B and C, which are located in the rural area of three of the Administrative Regions of the Federal District, which have an area rural development. The study reveals that the schools studied present educational projects that bring them closer to the principles of Peasant Education. However, the discussion is restricted to specific actions and schools have difficulty assuming in their totality a rural school identity. The characterization of the countryside of the Federal District pointed to contradictions, among them land concentration, urban expansion over rural, lack of training opportunities, employment and income, lack of investment and support to Family Agriculture and the social and environmental impacts of development models committed to agribusiness. The public authorities of the Federal District in 2011 started the implementation of Peasant Education, among which are the actions of Departments of the Secretariat of Education, Management in Peasant Education and the Center for the Improvement of Education Professionals (EAPE ), which offer support and training to schools. Research in schools has made it possible to identify that the main challenges are related to the lack of a broader understanding of the essence of Peasant Education by educators, and the difficulties of integration between educators, students and the community. Overcoming such factors implies establishing new dynamics within the training courses so that they can happen continuously and within the schools themselves, thus contemplating a significant number of educators and offering possibilities to extend beyond the capacity of collective organization of the school, the understanding of the importance of the proposal. The work that has been carried out by schools, there are some possibility, school engagement in the community, discussions about production models, association of theory and practice and commitment to the development of posture students critical and participatory. These notes lead the way in the struggle for public policies aligned with the real needs of schools in the rural areas of the Federal District, which consequently increase the prospects that these may indeed become rural schools.

**Keywords: Peasant Education. Rural Education. Schools in rural areas. Federal District.**



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características da Educação Rural e da Educação do Campo .....	13
Quadro 2 - Detalhamento do método utilizado .....	43
Quadro 3- Assentamentos no Distrito Federal - 2018.....	55
Quadro 4- Acampamentos no Distrito Federal – 2018.....	56
Quadro 5 - Cursos em Educação do Campo ofertados pela EAPE por ano, modalidade e número de cursistas habilitados .....	64
Quadro 6- Escolas localizadas no meio rural do Distrito Federal por Região Administrativa, quantitativo de alunos atendidos e modalidades ofertadas.....	65
Quadro 7 - Modalidades de Ensino das Escolas Pesquisadas .....	73

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes, professores, comunidades atendidas e pessoas entrevistadas nas três escolas pesquisadas .....	45
Tabela 2 - Número, área total e área média dos estabelecimentos agropecuários, compreendidos pelas modalidades de agricultura familiar e não familiar – Brasil e Distrito Federal – 2006 .....	49
Tabela 3 - Número e percentual de estabelecimentos agropecuários, segundo a classificação em agricultura familiar e não familiar, por Região Administrativa do Distrito Federal – 2006 .....	50
Tabela 4 - Número e percentual de estabelecimentos agropecuários, segundo a classificação em agricultura familiar e não familiar, por Região Administrativa do Distrito Federal – 2017 .....	51
Tabela 5 - Distribuição do crédito rural para agricultura empresarial e familiar no Brasil e no Distrito Federal, 2010 a 2012 .....	51
Tabela 6 - Número de estabelecimentos agropecuários por financiamento e empréstimos e o tipo de recurso do financiamento no Distrito Federal - 2017 .....	52
Tabela 7 - Número de estabelecimentos agropecuários, condição legal das terras, formas de obtenção e condição legal do produtor – 2017 .....	52
Tabela 8- Número de estabelecimentos agropecuários, residência, atividades desenvolvidas no estabelecimento como principal fonte de renda, finalidade da produção, DAP - 2017 .....	53
Tabela 9- Valor da produção agrícola (principais produtos), Distrito Federal – 2008.....	59
Tabela 10- Percentual de estabelecimentos agropecuários, agricultura e pecuária orgânica, uso de agrotóxicos, adubação química e orgânica no Distrito Federal, Minas Gerais e Goiás – 2017 .....	61
Tabela 11- Matrícula inicial, número de Instituições Educacionais, por localização, segundo oferta da etapa/modalidade - 2017 .....	67

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- APAs** - Áreas de Proteção Ambiental
- CEASA** - Centrais de Abastecimento do Distrito Federal
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEED/RS** – Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
- CEFFAs** - Centro Familiar de Formação por Alternância
- CFMs** - Casas Familiares do Mar
- CFRs** - Casas Familiares Rurais
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CODEPLAN** - Companhia de Desenvolvimento e Planejamento
- CONTAG** - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CRUB** - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DAP** – Declaração de Aptidão ao Pronaf
- DF** – Distrito Federal
- EAPE** - Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
- ECORs** - Escolas Comunitárias Rurais
- EFAs** - Escolas Família Agrícola
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- EMATER- DF** - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FAO** – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura
- FETRAF- DFE** - Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar no Distrito Federal e Entorno
- FONEC** - Fórum Nacional de Educação de Campo
- FUP** - Faculdade UnB Planaltina
- GECAM** – Gerência do Campo
- GO** – Grupo de Organicidade

**GDF** – Governo do Distrito Federal

**GPT** - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** – Instituição de Ensino Superior

**IFB** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LEdoC** – Licenciatura em Educação do Campo

**MAB** - Movimento dos Atingidos por Barragens

**MEC** - Ministério da Educação

**MEPES** - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

**MMTR** - Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais

**MPA** – Movimento dos Pequenos Agricultores

**MST** – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**NOVACAP** - Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil

**PA** – Pedagogia da Alternância

**PAA** – Programa de Aquisição de Alimentos

**PAD-DF** – Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal

**PDE** – Plano Distrital de Educação

**PICAG** - Projeto Integrado de Colonização Alexandre Gusmão

**PJR** - Pastoral da Juventude Rural

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNFC** - Programa Nacional de Crédito Fundiário

**PNAE** – Programa Nacional de Alimentação Escolar

**PNRA** – Programa Nacional de Reforma Agrária

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PRAT**- Programa de assentamento de trabalhadores rurais

**PROCAMPO** - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PRONAF** - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

**RAs** – Regiões Administrativas

**SEAGRI-DF** - Secretaria de Agricultura e Desenvolvimento Rural do Distrito Federal

**SEBRAE** - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEEDF** - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SENAR** - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

**SESC** – Serviço Social do Comércio

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UFS** - Universidade Federal de Sergipe

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNEFAB** - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** – Fundo das nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1. Motivação da pesquisa</b> .....	<b>7</b>
<b>2. PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	<b>10</b>
<b>3. OBJETIVOS</b> .....	<b>11</b>
<b>3.1. Objetivo Geral</b> .....	<b>11</b>
<b>3.2. Objetivos Específicos</b> .....	<b>12</b>
<b>4. REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>12</b>
<b>4.1. A Educação do Campo</b> .....	<b>12</b>
<b>4.1.1. Concepções de Educação Rural e Educação do Campo</b> .....	<b>12</b>
<b>4.1.2. Princípios da Educação do Campo - Instrumentos legais</b> .....	<b>17</b>
<b>4.1.3. Princípios da Educação do Campo – Trajetória de lutas e conquistas.</b>	<b>19</b>
<b>4.1.4. Caminhos para construção do projeto de Educação do Campo nas</b> <b>escolas</b> .....	<b>27</b>
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	<b>42</b>
<b>6. RESULTADOS</b> .....	<b>46</b>
<b>6.1. O campo do Distrito Federal</b> .....	<b>46</b>
<b>6.1.1. Histórico da ocupação rural no DF</b> .....	<b>47</b>
<b>6.1.2. Caracterização do campo do Distrito Federal</b> .....	<b>49</b>
<b>6.1.3. Os desafios no campo do Distrito Federal</b> .....	<b>60</b>
<b>6.2. Educação do Campo no Distrito Federal</b> .....	<b>64</b>
<b>6.3 As escolas no meio rural do Distrito Federal</b> .....	<b>73</b>
<b>6.3.1. Conexão com a Realidade</b> .....	<b>74</b>
<b>6.3.2. Formação Continuada em Educação do Campo</b> .....	<b>80</b>
<b>6.3.3. Relações Sociais na escola</b> .....	<b>83</b>
<b>7. DISCUSSÃO</b> .....	<b>86</b>
<b>7.1. Contradições no Campo e na Educação</b> .....	<b>87</b>
<b>7.2. Desafios de formação e integração na escola</b> .....	<b>91</b>
<b>7.3. Possibilidades em direção à Educação do Campo</b> .....	<b>96</b>
<b>8. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>105</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>113</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>114</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>115</b>

# 1. APRESENTAÇÃO

## 1.1. Motivação da pesquisa

Nascida na cidade de Anápolis, desde a infância minha observação e interesse se voltam para a terra, suas belezas e mistérios, mas só ao final do Ensino Médio tive a certeza de que era a terra, seus recursos, possibilidade de uso consciente que gostaria de estudar. No entanto, muitas surpresas me aguardavam. Poucos anos depois fui partilhar um sonho com meu esposo e me tornei então assentada no Projeto de Assentamento Vale da Esperança, localizado próximo à cidade de Formosa-GO.

Embora tenha herdado de meus antepassados (avós, tios) o fascínio por cuidar e cultivar a terra, somente aos 22 anos de idade me encontrava pela primeira vez morando e sobrevivendo da terra. Estava distante da cidade 80 km, inicialmente morava em barraca de lona, sem luz elétrica e um tempo depois em casa feita toda de madeira de árvores caídas na mata. Não havia muitos recursos, transporte ou comunicação, meu filho era recém-nascido, foram tempos difíceis, mas de muita união e luta.

Logo no início, houve grande empenho em organizar os assentados para buscar recursos. Havia demora na liberação de financiamentos, somente a mobilização do povo e luta constante possibilitou o acesso aos primeiros créditos, os custeios em 1998 e o PRONAF em 2000. Daí por diante, uma incessante batalha era travada no sentido de garantir melhores condições de vida na terra, em todas as ocasiões estava empenhado meu esposo Júlio César, organizando, orientando o povo.

Existiam inúmeros problemas para estruturar o assentamento. Certa vez, foi liberado recurso para construção de casas no Projeto de assentamento (PA), porém a burocracia e a intermediação de comerciantes locais causaram prejuízos deixando 80% dos assentados sem acesso ao benefício. Quanto à distribuição de água, houve inúmeros conflitos, pois não havia água disponível para que todos pudessem plantar ou suprir necessidades básicas, fator que demandava intervenção junto aos órgãos e maior conscientização das pessoas. Outra agravante era a insuficiência em assistência técnica que acarretava em aplicação inadequada dos recursos em grande parte das parcelas e, conseqüentemente, na inadimplência dos assentados junto ao banco. Acrescentavam-se ainda os problemas cotidianos em relação às estradas, pontes, transporte, educação e saúde.

Em relação à produção, muitas tentativas foram feitas para que as pessoas se organizassem melhor e conseguissem êxito em seu trabalho, primeiramente na produção de arroz, depois na criação de gado leiteiro e de corte, suinocultura e avicultura. Entretanto a articulação do trabalho coletivo sempre sofria interferências pela disputa de poder entre lideranças, falta de confiança e dificuldade em empreender novos recursos, o que dificultava a organização dos assentados, impossibilitando que as pessoas pudessem produzir e viver da terra.

Motivada por essa luta me interessei em fazer parte da escola, visando desde então um caminho para auxiliar no desenvolvimento da comunidade. Fui aprovada em concurso público como professora da Escola Municipal 15 de Julho, localizada no Assentamento Vale da Esperança e cursei faculdade de Pedagogia.

A Escola Municipal 15 de Julho, é importante dizer, foi uma conquista dos movimentos sociais em lutas anteriores, desde o acampamento no local. A unidade atende alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. No mesmo prédio funciona o Colégio Estadual Vale da Esperança atendendo o Ensino Fundamental 2º Fase e o Ensino Médio sob o gerenciamento do Estado de Goiás. Apesar de necessitar de investimentos para ampliação de alguns espaços a construção do prédio atendia a demanda da comunidade.

Em 2002, atuando em turmas de 5º ano iniciei as atividades na escola, mais tarde passei a trabalhar com a alfabetização, assim fui aos poucos conhecendo a comunidade, suas necessidades e anseios, e conquistando a confiança das famílias. Anos depois fui eleita diretora da escola, fase em que a luta em favor de melhorar a educação no local se tornou mais intensa.

Eram diversas questões: falta de investimento público, burocracia, desarticulação da comunidade com a escola diante das lutas. Tanto a equipe escolar quanto a comunidade quase não se envolviam nos projetos, devido à influência de questões políticas. Havia ainda problemas devido à distância do local em relação à cidade, distribuição de água na unidade escolar, transporte escolar e outros fatores que prejudicavam o desempenho nas atividades pedagógicas, tais como dificuldades das famílias em se estabelecer na terra e desestrutura familiar, que muitas vezes intensificava-se em razão de aspectos afetivos, sociais e econômicos.



Na época, eu não tinha conhecimento em como conduzir a Educação do Campo, nem mesmo informações sobre este movimento ou sobre experiências que ocorriam em outras regiões do país, mas certamente a minha inserção na comunidade propiciou um bom começo rumo à construção do que hoje entendo ser a verdadeira Educação do Campo.

Nesse sentido a horta da escola, foi se tornando muito mais que um espaço de produção de alimentos, proporcionou o engajamento dos membros da comunidade, despertou o olhar das autoridades locais, conquistou o interesse dos alunos, possibilitou a organização das pessoas, cativou a confiança em prol de um objetivo único. Este passo foi de fundamental importância, configurou a prova viva de que o trabalho coletivo ameniza o fardo na caminhada e amplia possibilidades de sucesso. Uma ação simples, mas que possibilitou resultados impactantes, deixando uma marca na memória de todos que fizeram parte deste processo. Em mim, essa passagem deixou a certeza de que a luta organizada deve ser fonte de pesquisa, demandando enormes investimentos de formação e que sendo objeto constante de aprendizagem pode se tornar um forte instrumento para enfrentamento às situações que oprimem e impedem o desenvolvimento da autonomia das pessoas.

Neste mesmo período tive também a oportunidade de cursar Licenciatura em Biologia à distância pela Universidade de Brasília, oportunidade essa que me instigou ainda mais a estudar e atuar em defesa da natureza, seus recursos, me comprometendo na realização de um trabalho de sensibilização das pessoas para com o meio ambiente e em defesa do trabalho com a terra.

No ano de 2013 já estava cumprindo o segundo mandato como diretora, quando o meu filho foi aprovado no Instituto Federal de Goiás para cursar Ensino Médio técnico em Biotecnologia. Neste mesmo ano fui chamada para assumir concurso na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, havia feito o concurso em um dos momentos em que me preocupava o futuro educacional de meus filhos. Assim passei a residir na cidade durante a semana, deixando para traz meu esposo, a parcela e a escola, tudo em função de oferecer melhores condições de ensino aos meus filhos.

Desde então permaneço atuando em escola localizada na área rural em Planaltina – DF. Em 2017, aprovada no Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural tive a chance de buscar respostas em relação aos processos que ocorrem nas escolas no meio rural, como estes podem ajudar ou dificultar na construção de um projeto de educação que venha

contribuir para a emancipação das pessoas do campo, provocando transformações de ordem social, econômica e, principalmente, ambiental.

Os anos vividos no assentamento foram de muita luta, mas trouxeram muitas conquistas e alegrias. Essas experiências foram determinantes para que eu e meu esposo nos tornássemos quem somos hoje. De tudo que vivemos e aprendemos, concluímos que por falta de vontade política, má gestão de alguns órgãos públicos e desunião dentro dos assentamentos, a reforma agrária não vem gerando os resultados desejados.

Um dos principais fatores de desenvolvimento seria a emancipação dos assentados dentro do assentamento, onde teriam condições de sobreviverem sem que fosse necessário se sujeitarem à venda de sua força de trabalho a terceiros. Outro fator de contradição que é constante dentro de assentamentos são as injustiças praticadas, a exemplo da nossa situação, que após 20 anos vividos e trabalhados na terra, dentro do PA sofremos pressões em perder a terra por não estarmos toda família morando dentro do PA, mesmo com justificativas protocoladas e meu esposo continuar cuidando e explorando a parcela com seu projeto.

Essa trajetória faz com que o meu papel de pesquisadora da Educação do Campo tenha um significado ainda maior, alimentando em mim o desejo em contribuir para que a escola possa se colocar a caminho de uma profunda transformação, passando a atuar em favor de tantas questões vividas pelos camponeses na luta pelo acesso à terra e contra injustiças, em defesa dos recursos naturais, no fortalecimento dos vínculos com o lugar, na valorização da cultura, nas formas de organização social e política, no trabalho coletivo e nos modos de produção em harmonia com a natureza.

## **2. PROBLEMA DE PESQUISA**

As escolas no meio rural e seus respectivos processos educativos trazem em seu histórico uma longa trajetória de exclusão dos sujeitos, prevalecendo a implantação de modelos em que se revela submissão do campo à cidade, seguindo uma proposta hegemônica na forma e conteúdo de ensino, baseada na negação dos vínculos com a comunidade e o lugar. Esse contexto aponta para a necessidade de disseminar projetos comprometidos com a valorização de uma educação básica do campo, que privilegie a intervenção social, propicie de forma constante o debate político e se oponha a reprodução de práticas educativas descontextualizadas da vida cotidiana no campo (ARROYO, 2004; CALDART, 2008; MOLINA, FREITAS, 2011).

Os instrumentos legais, fruto das lutas dos movimentos sociais, somados assim com os fundamentos teóricos constituídos ao longo das últimas décadas, oferecem um acúmulo de significativa importância para a conquista de uma educação que tenha como princípio o respeito às especificidades dos sujeitos do campo. Nesse contexto, as escolas que ocupam o espaço rural ou atendem sujeitos que vivem nesses territórios deixam, ou deveriam deixar, de ser meramente rurais para se transformar em escolas que penetram a realidade social e histórica dos sujeitos do campo e se revestem com as particularidades encontradas em suas comunidades, se tornando, de fato, escolas do campo (CALDART, 2008; FERNANDES, 2008; BRASIL, 2010; MOLINA, FREITAS, 2011).

Dessa forma, compreender como essas mudanças tem se aplicado na prática educativa em escolas no meio rural do Distrito Federal, indicando os desafios, contradições e possibilidades encontradas nas escolas, é uma das lacunas a ser preenchida nessa pesquisa. Considerando que este trabalho envolve um conjunto de questões, que uma vez evidenciadas podem servir de indicadores para orientações mais adequadas ao contexto dessas escolas, o presente trabalho tem por finalidade constituir elementos para responder as seguintes perguntas de pesquisa: Que caminhos as escolas no meio rural do Distrito Federal têm percorrido para implementar princípios da Educação do Campo? Que desafios e contradições são enfrentados por essas escolas nesse percurso? Que possibilidades surgem dessa caminhada?

Nesse sentido, a investigação no contexto dos processos educativos estabelecidos em escolas no meio rural é permeada por esforço em compreender os entraves, as contradições, bem como as possibilidades que surgem na busca por uma transformação de escolas tradicionais no meio rural em escolas do campo. Do mesmo modo, conhecer melhor essa realidade e refletir sobre ela, influi para que se possa avançar na construção de um projeto Educação do Campo adequado às necessidades do campo do Distrito Federal.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo Geral**

- Analisar a implementação da Educação do Campo na perspectiva do caminho percorrido por escolas no meio rural do Distrito Federal.

### **3.2. Objetivos Específicos**

- a) Caracterizar o campo no Distrito Federal e as contradições existentes neste contexto.
- b) Descrever iniciativas do poder público associadas à Educação do Campo no Distrito Federal.
- c) Analisar caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal em direção a Educação do Campo, evidenciando os desafios, contradições e possibilidades.

## **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **4.1. A Educação do Campo**

#### **4.1.1. Concepções de Educação Rural e Educação do Campo**

Para iniciarmos uma reflexão sobre a escola do campo é importante compreender o contexto em que se constituiu o Movimento de Educação do Campo, como este se caracteriza e que avanços foram alcançados a partir das lutas sociais e práticas educativas protagonizadas pelos movimentos sociais. Esse exercício nos ajuda a esclarecer os principais desafios a serem superados para que as escolas no meio rural possam atuar de acordo com os princípios desse movimento e atender aos anseios e especificidades dos sujeitos do campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

Com esse intuito, é importante destacar o questionamento e o antagonismo que a Educação do Campo faz à Educação Rural. Embora seja equivocadamente visto como um processo evolutivo, as duas concepções estão presentes, ocorrendo entre elas uma forte oposição.

Historicamente esse contraponto vem se estabelecendo desde os anos 80 quando o MST questiona a aplicação de didáticas que ignoram o contexto agrário, suas contradições e lutas dos povos do campo. Em 1996 com a aprovação da LDB surgem aspectos limitados, mas que ao dispor sobre: a organização curricular, os tempos escolares e as possibilidades de articulação dos conteúdos com as características regionais, fortalece a luta pela Educação do Campo. Em 1997 com I ENERA - Encontro Nacional de Educação do Campo é dado início a

preparação para I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com base nas discussões que antecederam este evento origina-se a chamada Educação do Campo, a qual passa a representar um contraponto à Educação Rural (CALDART, 2012).

Esclarecendo sobre o uso da nomenclatura “campo” no lugar de “rural”, Souza (2016) aponta que muitas escolas passaram a utilizar o termo Escola do Campo, mas que a lógica operada nesses espaços permanece a mesma da educação rural, controlada pelas decisões governamentais e desprovida de diálogo. Evitando considerar escolas como sendo do campo, sem conhecer a lógica que seguem os seus processos educativos, no decorrer do texto será utilizada a expressão “escolas no meio rural”.

As características da Educação Rural e Educação do Campo são discutidas por diversos autores como Arroyo (2006, 2012), Fernandes (2006), Caldart (2004, 2008, 2010, 2012), Souza (2016) e Costa e Cabral (2016). Esse ponto de reflexão conduz a identificação de fatores que ainda permeiam os processos educativos desempenhados pelas escolas no meio rural ou que, embora estejam situadas em área urbana, atenda populações vinculadas ao campo. Por outro lado, este exercício é salutar, permitindo uma visão ampliada da questão da terra associada à educação, apontando caminhos para a constituição de novos referenciais teóricos e práticos que se desdobrem nas perspectivas da Educação do Campo. O quadro 1 apresenta alguns pontos da abordagem dos autores em relação à presença dessas características nos espaços escolares em questão.

Quadro 1 - Características da Educação Rural e da Educação do Campo

Educação Rural	Educação do Campo
1. Propostas de Ensino voltadas às demandas capitalistas do mercado, propiciando a alienação à classe dominante.	1. Rompimento com as ideologias dominantes, motivando o protagonismo dos camponeses, fortalecendo os vínculos com a comunidade.
2. Extensão da educação urbana, marcada pela relação homem-natureza pautada na capacidade de força de trabalho e produção de mercadorias.	2. Referenciais teóricos e metodológicos contextualizados aos modos de vida, a cultura, a identidade camponesa.
3. Desvalorização dos saberes no âmbito social, cultural, histórico e econômico.	3. Práticas educativas que articulem as vivências socioculturais, respeitando a diversidade.
4. Práticas desvinculadas da realidade, relações de dominação e subordinação do conhecimento.	4. Processos educativos pautados na igualdade de direitos, na valorização do ser humano, na aprendizagem crítica na perspectiva da emancipação dos camponeses.
5. Silenciamento e exclusão das vozes, dos saberes dos educandos com a imposição do conhecimento dito universal.	5. Articulação entre o conhecimento popular e científico a partir de pedagogias próprias pensadas e construídas com e pelos camponeses.
6. Interferência do SENAR, SEBRAE, através da produção de materiais didáticos encaminhados às escolas, via convênio com as prefeituras e secretarias de educação.	6. Construção de Diretrizes nacionais da Educação do Campo (2002) e das Diretrizes complementares (2008).

Continua

## Conclusão

7. Mudança na nomenclatura das escolas sem discussão do Projeto Político Pedagógico com os interessados, o povo do campo.	7. Pacto da Educação do Campo (2010); Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo.
8. Relação professor-aluno impositiva, distanciamento em relação à realidade, a identidade do aluno.	8. Relação educador-educando pretende-se dialógica, incentivando a autonomia, embora ainda não tão presente devido à formação tradicional dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o pensamento de Caldart (2008, p. 65), a Educação do Campo é um conceito em construção, que busca um fenômeno à medida que se constitui historicamente. “Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e movimento histórico a que se refere”. Segundo a autora, os questionamentos que devem ser feitos para compreender a lógica da Educação do Campo passam pelo campo e seus sujeitos, pelas políticas públicas, pela concepção de educação, aspectos que dizem respeito aos anseios dos movimentos sociais que deram origem a esse paradigma.

Para analisar a concepção de Educação do Campo, Caldart (2008) recomenda a tríade Campo – Políticas públicas – Educação. Para ela, a relação comumente tensa que se dá entre estes termos é que consolida uma nova dimensão histórica, permitindo o batismo com o nome “Educação do Campo”. Sobre estes termos é importante marcar o destaque feito pela autora de que pensar estes termos em separado não traduz a estrutura que dá sustentação a Educação do Campo.

Essa colocação se justifica pelo fato de que esse conceito por sofrer disputas, tende a ser influenciado por interesses, retirando de sua essência os sujeitos que o constituem, as tensões e contradições no campo. Ao caracterizar Educação do Campo como desenvolvimento no campo, corre-se o risco de estar mencionando o desenvolvimento que expulsa as pessoas de suas terras e as trata como mercadoria. Em relação às políticas públicas o perigo é que a relação com estado possa exercer influência negativa sobre os interesses sociais. A diferença histórica nesse caso é justamente a participação, o engajamento dos camponeses na luta, o que causa estranheza ou reação, pois nunca antes esse protagonismo esteve tão presente. Já quando se trata da educação, existem interesses em preferir que a Educação do Campo seja apenas mais uma pedagogia, cujo debate não inclui a participação dos camponeses nem mesmo suas contradições (CALDART, 2008).

Ao situar a Educação do Campo na tríade: campo – políticas públicas – educação, é possível ser fiel aos vínculos sociais de sua origem, o que implica na formação de sujeitos

protagonistas, comprometidos com a construção de um projeto de educação amplo, a fim de que se mantenham firmes na luta por políticas educacionais “dos” trabalhadores do campo, pensadas e elaboradas “com” a participação dos camponeses. A respeito dessa característica chave Fernandes e Molina (2004, p. 37) salientam:

Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas. [...] Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias.

Na relação com essa tríade, o campo ocupa posição primeira entre as discussões, antes mesmo da educação. A particularidade do campo tem relação com parte significativa da população do país, no que se refere aos processos produtivos dos quais depende a vida. Dessa maneira, o desenvolvimento da nação estando vinculado ao campo e conseqüentemente às peculiaridades dos sujeitos do campo, sua cultura e trabalho demonstra a importância desse debate, no sentido de contrapor a visão instrumentalizada de educação, que conduz à subordinação do trabalho, empobrecendo a formação na perspectiva humana (CALDART, 2008).

O cenário atual em que vivemos, onde segurança e soberania alimentar<sup>1</sup> tem sido alvo de calorosas discussões, propicia o fortalecimento da luta pela agricultura camponesa, ampliando possibilidades de enfrentamento aos modelos de produção hoje disseminados pelo agronegócio<sup>2</sup>, que se comprometem com o capital financeiro em detrimento da vida das pessoas. É nesse contexto que se insere o papel articulador da Educação do Campo na condução de processos transformadores da formação para o trabalho no campo, o que Segundo Caldart (2010 p. 124) depende da inclusão de amplas questões:

A inserção neste embate implica colocar na agenda política e pedagógica das lutas e das práticas de Educação do Campo questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, Reforma Agrária (incluindo nela o debate

<sup>1</sup> A soberania alimentar é um direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica e seu direito de decidir seu próprio sistema alimentício e produtivo, de modo que a produção dos alimentos ocorra na escala da comunidade, favorecendo o controle do processo de alimentação (FORUM FOR FOOD SOVEREIGNTY, 2007).

<sup>2</sup> O termo agronegócio, para uma compreensão crítica, se define pela articulação técnica, política e econômica dos elos representados pelos segmentos produtivos de insumos para a agricultura, do mercado de trabalho e de produção agrícola, bem como as etapas de armazenagem, processamento e distribuição dos produtos agrícolas, agora articulados pelo capital financeiro em escala internacional, numa dinâmica de abertura de mercados e globalização neoliberal da economia. Trata-se de um conceito que vai além dos aspectos técnicos e de organização da cadeia produtiva (CHRISTOFFOLI, 2012).

sobre a propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos Movimentos Sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos.

Nas conquistas em favor da terra e da educação a articulação com os movimentos sociais se revela como um grande diferencial, demonstrando que essa luta só pode ser protagonizada por esses sujeitos. Nesse sentido, desafios se colocam nesse embate em pressionar por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o acesso à educação, que de através de seu conteúdo e forma possa fazer com que os camponeses se reconheçam como sujeitos da história e do seu processo de formação, tornando-se capazes de romper com os valores e visões de mundo que os fazem refém da lógica do capital (CALDART, 2010).

A Educação do Campo desde o início se consolida pela pressão dos movimentos sociais junto ao estado, reivindicando políticas públicas para o campo. Ao longo dessa jornada, a correlação de forças com estado sempre esteve presente entre recuos e avanços. O quadro visualizado hoje revela por um lado preocupação, principalmente quanto à expansão do capitalismo, que busca no acesso à escolarização básica aos trabalhadores do campo um artifício para manter mão de obra subordinada ou mesmo através da garantia de escolas para atender essas famílias, um espaço para disseminar as ideias do agronegócio, por outro lado, serve de alerta para que a articulação entre os movimentos sociais possa ser ressignificada, sinalizando ainda a necessidade de romper com o individualismo de cada movimento e investir numa perspectiva alargada de luta, de modo a colocar os interesses da classe trabalhadora em primeiro lugar (CAMACHO, 2017).

Outra questão importante para manter os vínculos originários da Educação do Campo, se refere às concessões que intencionam restringir a política de educação em si mesma, desvinculando-a das demais políticas. Essa concepção precisa permanecer ampliada pela firme atuação dos movimentos sociais a fim de que direitos dos camponeses possam ser garantidos na sua totalidade. Nesse sentido Caldart (2010 p.123) defende que:

Se os Movimentos Sociais entenderem a Educação do Campo somente na sua dimensão de Política Pública e de educação escolar e continuarem a pressão, mas apenas pelo direito, recuando na disputa pelo conteúdo da política e pela concepção de campo e de educação, estarão abrindo mão da identidade que ajudaram a construir e estarão eliminando a contradição pelo polo da educação rural modernizada.



A respeito da visão alargada de políticas de educação Sá e Molina (2010 p. 83) salienta:

É necessário discutir as políticas de educação superior para os povos do campo dentro de uma visão mais geral das políticas vigentes, o que implica articular as políticas de Educação do Campo com outras políticas de Estado, relacionadas com a Reforma Agrária e o mercado de trabalho, articulando também os cursos de formação superior com a educação básica.

No percurso histórico da Educação do Campo sempre esteve presente a associação do conhecimento universal e o reconhecimento dos sujeitos camponeses, seus conhecimentos e cultura, teoria aliada a prática, dando centralidade ao trabalho, a práxis, enquanto o projeto educacional que sustenta o capitalismo, amplamente difundido atualmente, acerca do qual pouco se discute, estabelece como prioridade a instrução, o acúmulo de informações. É sob essa perspectiva crítica que se move a Educação do Campo, questionando a respeito de quais teorias pedagógicas estão se estabelecendo, com que conteúdos e objetivos, exigindo muito mais que o acesso ao conhecimento, mas interrogando sobre as formas de produção do conhecimento.

Mediante essa reflexão é importante entender de que modo, as questões pedagógicas estão sendo acessadas pelos educadores e educadoras das escolas no meio rural. É pertinente conhecer a dimensão, a qualidade do debate estabelecido, a profundidade teórica e prática com que essas escolas se propõem atender aos princípios da Educação do Campo. Uma atuação que só pode ser desencadeada pela presença dos sujeitos – os povos do campo, pelo reconhecimento de suas histórias produzidas em meio às lutas sociais e a partir da discussão coletiva sobre essas tensões, buscando resgatar uma educação emancipatória, que possa abrir espaço para criação de novas políticas educacionais (CALDART, 2010).

#### **4.1.2. Princípios da Educação do Campo - Instrumentos legais**

O Movimento da Educação do campo obteve possibilidades de garantia de direitos através das Diretrizes operacionais e outros instrumentos.

Em relação à legislação houve o acúmulo de instrumentos legais que reconhecem e legitimam condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, os quais merecem ser considerados, propiciando posterior análise sobre a incidência destes no contexto atual das escolas no meio rural (MOLINA, FREITAS, 2011).

Os tópicos de alguns destes instrumentos são apresentados, de modo a estabelecer uma nova dimensão para os processos educativos aplicados em escolas no meio rural, portanto, norteando mudanças que conduzem à construção do projeto de Educação do Campo.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo apresentadas por meio das Resoluções CNE/CEB n° 1/2002 e CNE/CEB n° 2/2008 Brasil (2008 p. 22 - 24), configuram medidas de adequação das propostas pedagógicas da escola à vida no campo:

#### Art 2º

Parágrafo único. 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 sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Art.5º 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 Lei 9394/96, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 11 Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

A Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008, estabelece as “diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do Campo”, manifestando no artigo 1º a respeito do público a que se destina:

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 da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Um dos documentos que confere a Educação do Campo à condição de política de Estado é o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo, sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Apresenta, dentre outras medidas, princípios orientadores da proposta político-pedagógica das escolas no meio rural, ressaltando especificidades sócio históricas que foram impressas nas trajetórias pessoais e coletivas de exploração e opressão vividas pelos

sujeitos dos movimentos sociais do campo, ao fazerem-se porta-vozes dessas reivindicações (MOLINA, FREITAS, 2011).

Art. 2º estabelece os princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

#### **4.1.3. Princípios da Educação do Campo – Trajetória de lutas e conquistas**

Para ampliar o reconhecimento do movimento Educação do Campo é interessante analisar iniciativas protagonizadas pelos movimentos sociais, as quais foram afirmando as particularidades conceituais e metodológicas do que hoje concebemos como Educação do Campo. Neste tópico serão discutidas ações que foram se consolidando ao longo da história de luta em prol da transformação do modelo educativo aplicado nas escolas no meio rural, em contraposição a Educação Rural, anteriormente explicitada. Estes exemplos das intervenções realizadas pelos movimentos sociais apontam possibilidades cada vez mais amplas para que o projeto de Educação do Campo alcance resultados sólidos.

O ano de 1997 foi marcado pelo ENERA I<sup>3</sup> promovido pelo MST com apoio de Universidade de Brasília, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. O encontro contou com a participação de aproximadamente 700 pessoas, em sua maioria educadores de assentamentos e acampamentos. Esse marco histórico permitiu reflexões sobre os problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos ou assentamentos e ainda permitiu conhecer experiências pedagógicas desenvolvidas pelos militantes do MST. A partir do ENERA I, o MST juntamente as demais entidades deste encontro passaram a empenhar esforços na realização de um grande encontro nacional. Assim, a fase de preparação se deu através de 23 Encontros Estaduais, que ficou assim

---

<sup>3</sup> Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.

denominado: “Por uma Educação Básica do Campo”, reunindo as principais reflexões e experiências estaduais, permitindo definir na Conferência Nacional, os princípios e diretrizes da Educação do Campo (MOLINA, 2003). A Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998, contribuiu de forma decisiva para reinserir o campo e a educação na agenda pública do país. No que diz respeito às lutas pela Educação do Campo, Molina (2003, pg. 64) salienta um aspecto chave a ser analisado nos encontros e na conferência, enfatizando o quanto é imprescindível discutir as dificuldades de acesso e sobrevivência na terra, inserindo a questão da educação em um contexto de maior amplitude, a estrutura fundiária, a política agrícola: “só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades do homem do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional”.

Em continuidade ao debate das questões levantadas nos encontros e na conferência, em 2002 o I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo permite ampliar a participação dos movimentos e entidades, incluindo outras organizações para além do MST e da CONTAG, envolvendo agora o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR e a Pastoral da Juventude Rural – PJR (COSTA, 2017).

No período de 2003 a 2010 foram realizadas em âmbito nacional diversas ações na construção do paradigma da Educação do Campo, com destaque para algumas delas: Em 2003 a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), que possibilitou maior aproximação entre os movimentos sociais organizados do campo, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Em 2004 a criação no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), à qual está vinculada a Coordenação- Geral de Educação do Campo criada em 2005, o que confere inclusão numa instância responsável pelas demandas na esfera estatal federal. Ocorre também o II Seminário de Educação do Campo em 2004, os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em quase todos os Estados brasileiros, entre os anos de 2005 e 2006, a criação do Fórum Nacional de Educação de Campo (FONEC), em 2010, os dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo que foram realizados no período que compreende 2008 a 2010 na Universidade de Brasília, entre tantas outras iniciativas (SANTOS, 2012; COSTA, 2017).

No âmbito da política de formação nos variados níveis foram se estabelecendo ao longo das últimas décadas iniciativas de fortalecimento na construção da Educação do Campo, cabendo aqui resgatá-las mesmo de modo não aprofundado, mas permitindo por um lado revelar a abrangência e continuidade da luta nos variados espaços, e por outro enaltecer as possibilidades alcançadas a partir das mudanças que vem sendo produzidas em ampla articulação com os movimentos sociais.

Escola Família Agrícola – Na segunda metade da década de 60, momento em que se acentuou o êxodo rural, teve início no sul do Espírito Santo um trabalho comunitário com várias forças sociais concentrando em buscar o fortalecimento à permanência das pessoas no campo. Diante desse cenário, surge a possibilidade de oferecer um ensino voltado para atender às necessidades dos camponeses com a implantação das EFAs (QUEIROZ, 1997).

O sistema adotado nas EFAs constitui numa adaptação da metodologia francesa utilizada na Itália, que trabalha com a Pedagogia da Alternância (PA). Em 1968 foi fundado oficialmente Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), quando foram criadas as três primeiras escolas de formação por alternância no Brasil. Anos depois em 1982 a União Nacional de Escolas Famílias agrícolas do Brasil (UNEFAB) fortalece a proposta da PA expandindo instituições com essa modalidade por todo país, além de apoiar instituições educativas com os mesmos princípios (QUEIROZ, 1997).

Sobre a Pedagogia da Alternância, Gilmonet (1999) esclarece que se trata de um instrumento fundamental na perspectiva da autonomia do produtor familiar, permitindo a formação que associa teoria e prática, ação e reflexão, de maneira a colocar o sujeito em primeiro lugar no processo educativo, possibilitando o aprendizado com a vida, a partir do cotidiano, da experiência antes do conceito. Para o autor, na PA o aluno não recebe um saber exterior, ele é produtor do próprio saber. Os professores são denominados monitores, e o trabalho desempenhado pela equipe educativa. O convívio social passa a ser um exercício praticado nas funções e tarefas de uma casa, que nos tempos de trabalhado e vida compartilhados significam estratégias educativas.

Segundo Lima (2013) um grande diferencial da PA praticada é que os alunos não precisam se afastar da família e deixar de participar nas tarefas cotidianas da propriedade para poder estudar. Essa forma de organização escolar propicia a inclusão do jovem camponês, que tem acesso a um curso técnico de qualidade, sem ter que abandonar a propriedade da

família. O autor conclui que a através dessa pedagogia, as Casas têm contribuído para a inserção social e profissional desses jovens filhos de agricultores familiares rurais.

A PA no Brasil foi implantada recebendo várias denominações, porém convencionou-se que as escolas que utilizam essa pedagogia seriam chamadas de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Nessas escolas incluem-se também as CFMs – Casas Familiares do Mar, CFRs – Casas Familiares Rurais, ECORs – Escolas Comunitárias Rurais, as quais estão presentes em 22 estados brasileiros, fechando um total de 145 CEFFAs em funcionamento em todo país, atingindo 23.254 pessoas em formação<sup>4</sup>.

Quanto às características específicas das EFAs, podem ser assim descritas: ofertam os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio; estabelece ligação com a Igreja Católica, com a Igreja Luterana, especificamente no Espírito Santo, e ainda com sindicatos e movimentos sociais, o período de alternância é de 15 dias na propriedade e 15 dias na EFA, o ensino acentua a formação intelectual, embora aconteça o ensino técnico (QUEIROZ, 1997).

Casa Familiar Rural – Tem sua origem no Brasil ligada ao “Maison Familiares Rurales” que surgiu na França em 1935, o maior número das CFRs está no sul, onde iniciou o estabelecimento a partir dos anos 80 seguindo a orientação de técnicos franceses de uma escola voltada totalmente aos filhos de agricultores com a participação de suas famílias. Essas instituições ofertam os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico, duração de três anos e a alternância se dá entre duas semanas na propriedade e uma semana nas CFRs, o ensino ofertado concentra-se na formação técnica de agricultor (QUEIROZ, 1997).

Escolas Itinerantes – Essas escolas surgem como solução para o problema das crianças impossibilitadas de estudar devido à distância das cidades em relação aos acampamentos. A mobilização dos acampados e assentados: pais, alunos, crianças, professores e comunidade, tornou possível a construção do Projeto Pedagógico Escola Itinerante para Acampamentos de Reforma Agrária do Rio Grande do Sul. Essa instituição buscou desenvolver uma atuação pedagógica diferente das práticas tradicionais, incorporando a vivência do aluno, os elementos ligados à realidade do meio rural e a luta pela terra aos processos educativos (MST, 2009).

---

<sup>4</sup> IX Congresso Mundial da AIMFR - EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL - 22, 23 e 24 de Setembro de 2010. Lima – Peru. Os CEFFA no Brasil. Disponível em: [http://www.fao.org/uploads/media/BRASIL\\_01.pdf](http://www.fao.org/uploads/media/BRASIL_01.pdf) 2010

A proposta dessa escola foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEED/RS), pelo Parecer n.1.313/1996, que inicialmente foi implementada nos acampamentos de trabalhadores Sem-Terra do Rio Grande do Sul, tendo como Escola-Base a Escola Estadual de 1º Grau Nova Sociedade, do assentamento Itapuí, no município de Nova Santa Rita/RS, a qual oferece suporte legal à vida escolar dos alunos e professores. Inspirada nessa experiência e também na experiência do acampamento instalado em frente ao Palácio do Iguazu em Curitiba em protesto pela Reforma Agrária, quando uma escola funcionou durante 14 dias, em 2003 foi instituído no Paraná as escolas itinerantes. A criação da escola Paulo Freire marcou este início e de 2003 a 2015 foram criadas 20 escolas itinerantes, sendo que cinco tiveram as atividades encerradas, seis se tornaram escolas de assentamentos e nove delas ainda são escolas de acampamentos (CALDART, 2015).

O fazer pedagógico da escola itinerante procura unir a teoria com a prática, onde no processo de tomada de decisões participam professores, os pais, os alunos e a equipe da educação dos acampamentos. Essas escolas se organizam em etapas que correspondem ao ensino 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com objetivos e conteúdos próprios para cada etapa (MST, 2009).

Os processos formativos desenvolvidos nas escolas itinerantes se assentam numa perspectiva participativa tendo como base a identidade, cultura e história dos camponeses:

O resgate da trajetória histórica de luta pela reforma agrária e por uma educação que corresponda a suas expectativas, o envolvimento de todos os segmentos do acampamento no sentido de fazer acontecer esta nova história pedagógica, o planejamento do currículo e de conteúdos de forma participativa, envolvendo a comunidade do acampamento, bem como a escolha de temas geradores para delinear o processo de aprendizagem e de oficinas para integrar a diversidade das atividades e aprimorar as habilidades artísticas foram alguns dos frutos da Escola Itinerante com seu processo reflexivo, democrático e participativo (MST, 2009 p. 25).

PRONERA – No momento em que era presenciado um dos episódios mais trágicos na Reforma Agrária: o massacre de Eldorado<sup>5</sup>, o governo buscava encontrar maneiras de dar respostas à sociedade. Houve então a convocação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB para junto ao governo atuar na Reforma Agrária, o que resultou na iniciativa do Censo Nacional dos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária no Brasil, convênio entre o INCRA e o CRUB que quantificou as famílias assentadas até 31 de outubro de 1996 (MOLINA, 2003).

---

<sup>5</sup> Diante de caminhada até Belém de 1100 camponeses, o governo do estado do Pará ordenou que polícia militar desobstruísse a estrada, resultando na execução de 19 camponeses e mais 70 feridos (LEVINO, 2012).

Na ocasião do I ENERA, o MST desafia as universidades assumirem um trabalho nacional de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Reforma Agrária. Diante dos constantes conflitos no campo, o governo passa então a apoiar a iniciativa apontada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, assim criado por meio da Portaria nº 10 em abril de 1998 o PRONERA. A partir de então uma jornada de enfrentamentos e resistências se intensificam para garantir a existência deste programa, que foi estabelecendo em meio a constantes retrocessos, muitas vezes provocado pela morosidade na liberação de recursos ou impedimentos para realização de parcerias com instituições educacionais, o que representa a marca dos interesses econômicos e políticos (MOLINA, 2003; IPEA, 2015).

Uma forte característica presente nas ações do PRONERA é a parceria com os movimentos sociais, empenhada nos embates políticos e na elaboração do programa. Do debate envolvendo representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura - CONTAG, foram definidos os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos do programa, que foram sistematizados no primeiro Manual de Operações do PRONERA (MOLINA, 2003).

Em 2010 durante o IV seminário Nacional do PRONERA foi assinado e publicado o Decreto no 7.352/2010, este dispõe sobre a política de define o público do programa, conforme descrição prevista no Art. 13:

- 1) população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC);
- 2) alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias;
- 3) demais famílias cadastradas pelo INCRA.

O propósito central do programa é de garantir aos sujeitos do campo o direito à educação por meio de um processo de escolarização que amplie cada vez mais as possibilidades de autonomia e cidadania, com permanência no campo, produzindo e reproduzindo a vida com dignidade (IPEA, 2015 p. 15).

Segundo o relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária o PRONERA promoveu no período de 1998, até 2011 — a realização de 320 cursos,



os quais estão assim distribuídos: 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. No nível médio, esses cursos são ofertados nas modalidades, técnico concomitante e técnico integrado e no ensino superior 42 cursos se referem à graduação e 12 de pós-graduação nas modalidades especialização e residência agrária. Esse quantitativo representa o atendimento de 164.894 educandos. O PRONERA possibilitou ao acesso à educação em diversos níveis, realizou projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), cursos técnico-profissionalizantes em nível médio: técnico em administração de cooperativas, enfermagem, técnico em saúde comunitária, técnico em comunicação e de nível superior: pedagogia, história, geografia, sociologia, ciências naturais, agronomia, direito e medicina veterinária, entre outros (IPEA, 2015).

A diversidade de cursos de nível médio foi resultado da procura pela profissionalização para a formação de jovens lideranças para as comunidades, como também profissionais de nível superior de fora do território, mas que passaram a atuar nos assentamentos, com a experiência dos cursos de Residência Agrária<sup>6</sup> (FERNANDES, TARLAU, 2017).

O acúmulo de experiências realizadas a partir do PRONERA, ao longo dos 20 anos de existência revela que essa política pública tem papel fundamental para a que a Educação do Campo expandisse por todo o país, dando oportunidade de formação a milhares de pessoas em variados níveis de ensino. As lutas pela garantia do direito à educação aos camponeses através deste programa alcançam resultados que vão além, contribuindo para reduzir desigualdades pela educação, fazendo com que esses sujeitos se organizem em busca da liberdade por meio da cidadania. Entretanto, no momento atual as atividades do PRONERA se encontram ameaçadas pelos cortes orçamentários, cabendo mais uma vez fortalecer a luta para que esse programa possa continuar existindo e se fortalecendo.

PROCAMPO – Em 2007 a partir de experiências-piloto desenvolvidas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA) somada à pressão dos movimentos sociais conquistam uma política de formação inicial para educadores

---

<sup>6</sup> Em 2004 foi criada uma nova linha de ação, o Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica – Residência Agrária, que introduz nos assentamentos o sistema de residência agrária pelo qual profissionais recém-formados em agronomia, economia doméstica, engenharia de alimentos, engenharia de pesca e outros cursos de ciências agrárias permanecem por seis meses trabalhando em assentamentos ou área de agricultura familiar antes de ingressarem na vida profissional efetiva e no curso de especialização em Agricultura Familiar e Reforma Agrária.

do campo, que se materializou através do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – PROCAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - SECADI (MOLINA; SÁ, 2011).

O movimento da Educação do Campo através da constituição da LEdoC expressa a necessidade de formar o educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições. Os princípios e práticas das licenciaturas se fundamentam na luta pela terra, pelos direitos a uma vida digna, tomando como centralidade a posse e uso da terra e o protagonismo dos movimentos sociais.

Essas Licenciaturas objetivam promover a formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os para a docência multidisciplinar nas escolas do campo, organizando os componentes curriculares a partir de quatro grandes áreas: 1) Artes, Literatura e Linguagens; 2) Ciências Humanas e Sociais; 3) Ciências da Natureza e Matemática; 4) Ciências Agrárias. A formação por áreas de conhecimento propõe a organização de novos espaços curriculares, buscando superar a fragmentação do saber através da associação dos conhecimentos científicos às demandas da comunidade na qual a escola se insere (MOLINA, 2017).

Uma especificidade da Licenciatura em educação do Campo é a Pedagogia da Alternância, segundo a qual se organiza as etapas equivalentes aos semestres de cursos regulares em regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação entre a educação e a realidade específica da comunidade a que pertence o aluno. Esse regime possibilita aos jovens e adultos do campo cursar a educação superior, sem que para isso tenha que deixar para trás a vida no território rural. Dez anos após o início das experiências pilotos, essa nova graduação passou a configurar uma política de fundamental importância na formação dos educadores do campo, está presente em 32 Instituições de Ensino Superior (IES) espalhadas por diversas regiões do país com 42 cursos permanentes (MOLINA, 2017).

O PROCAMPO, através dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, representa uma conquista de grande relevância, considerando que as transformações que devem ocorrer nas escolas do campo serão conduzidas pelos educadores das escolas do campo

com base em uma formação diferenciada, que se distancie dos padrões de ensino adotados pelos interesses capitalistas, e que seja capaz de articular estudo e práticas sociais, colocando a realidade no centro dos processos educativos.

Projovem Campo – Saberes da Terra - Surgiu em 2005, vinculado ao Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O programa busca atender os jovens camponeses de 18 a 29 anos, que durante dois anos devem concluir o Ensino Fundamental com base na organização curricular fundamentada no eixo curricular articulador: Agricultura Familiar e Sustentabilidade, o qual amplia suas dimensões de atuação na formação do jovem agricultor por meio dos seguintes eixos temáticos: a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial. Essa proposta de organização curricular busca as contribuições da História, Biologia, Geografia, Matemática, entre outras áreas de conhecimento que compõe o currículo do ensino fundamental, para a compreensão e explicitação dos saberes presentes nos eixos temáticos (BRASIL, 2009).

Contudo, em relação à organização dos tempos e espaços formativos, o programa se estabelece por meio do Tempo Escola e no Tempo Comunidade, garantindo os conteúdos pedagógicos (educativos, instrumentais e operativos) e desenvolvendo condições mais amplas e consistentes de humanização. A proposta do Percurso Formativo do ProJovem Campo – Saberes da Terra realiza-se por meio de processos investigativos e de atividades de Pesquisa, lançando mão dos Cadernos Pedagógicos, do Acervo Bibliográfico de cada escola e do Laboratório, sendo que este se materializa na vida da comunidade e do entorno, (técnicas necessárias ao manejo das diferentes ocupações do Arco Ocupacional Produção Rural Familiar) e socioambientais (intervenção na comunidade e na sociedade) para a autoformação e a transcendência social de todos os sujeitos.

#### **4.1.4. Caminhos para construção do projeto de Educação do Campo nas escolas**

Nessa seção a discussão realizada se dá em torno das construções práticas e teóricas de da Educação do Campo nas escolas. Essas experiências dizem respeito à superação da sala de aula e da escola como espaços privilegiados de aprendizagem, ao potencial do planejamento

coletivo, e aos intensos processos de formação continuada. Posicionamentos que quando aplicados no âmbito da organização da escola como um todo, e especificamente no trabalho pedagógico, conduzem a processos educativos comprometidos em sentido mais amplo com a formação humana e emancipatória (SAPELLI, 2013).

De acordo com as observações feitas por Costa et al. (2017) a partir de pesquisas realizadas na perspectiva freireana, buscando contribuir para o trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática nas Escolas do Campo, os eixos orientadores do trabalho pedagógico nessas escolas se caracterizam pelos modos de produção do conhecimento e pelas relações sociais, os quais devem se guiar pelas seguintes dimensões: presença da realidade social na escola, superação da fragmentação dos modos de conhecimento, concepção do trabalho interdisciplinar e trabalho socialmente útil. Segundo os autores essas dimensões podem ser contempladas por meio da ação dialógica, disponibilidade em ouvir adequadamente o outro, construindo através do conteúdo do diálogo de qualidade questões geradoras significativas, que contemplam a realidade dos sujeitos do campo.

Os aspectos apresentados a seguir buscam compor os eixos de análise que ajudam a materializar a escola do campo. Esse esforço não representa a intenção de descrever processos rígidos a serem seguidos, mas evidenciar características originárias dessa proposta, enfatizando a importância da construção pedagógica coletiva para que os limites dessas considerações possam ser extrapolados.

#### 1) Conexão da realidade com o conhecimento científico

A educação emancipatória, que busca saciar as necessidades pessoais e sociais dos sujeitos caracterizada pelo compromisso da elaboração conjunta ao povo, nunca sobre ele e muito menos para ele, implica na capacidade de atuar desde o início no reconhecimento da realidade dos sujeitos, das contradições e potencialidades vivenciadas no contexto da escola e no seu entorno. Desse modo, entende-se que não se pode educar fora do espaço de pertencimento, apartado das realidades, dos problemas que angustiam, das situações específicas de cada povo, através de ações educativas que possibilitem a reflexão sobre si mesmo, que possa levar a um contínuo exercício da arguição (FREIRE, 2011).

É contraditória a educação que defende a liberdade e a democracia, mas desconsidera o contexto, os aspectos culturais, contribuindo para acentuar ainda mais o desenraizamento, portanto, impossibilitando o reconhecimento da própria identidade dos educandos. A

conquista da responsabilidade social e política se estabelece à medida que a escola se empenha em conhecer e interligar as condições sociais, culturais e econômicas dos alunos, suas famílias e comunidade ao processo educativo. Contudo, educar pressupõe um envolvimento recíproco, relação da qual surgem aprendizagens para ambos os envolvidos, discentes e docentes. Conforme salienta Freire (2010, p.12): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Na visão de Freire (2011) o desafio do educador ou da educadora é de não esquivar-se de promover ao sujeito o saber que sustenta a sua luta pelo direito de ser respeitado. Assim, através de uma postura dialógica estabelece uma relação íntima dos educandos com o seu movimento de pensamento, de modo que a atitude curiosa possa ser assumida por ambos os sujeitos. Segundo ele: “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 2011, p.43).

A consciência da postura que deve adotar professor e aluno faz-se importante na tentativa de exercer uma prática fundamentalmente dialógica. Embora haja momentos em que o professor explica, expõe o objeto, não pode ser atribuída ao aluno uma posição de mero expectador, negando-o a possibilidade de refletir sobre sua realidade, estabelecendo um posicionamento curioso e atuante sobre a mesma. O direito à curiosidade não pode dar lugar a memorização mecânica do objeto, como se a aula se resumisse em um cansativo processo de ouvir passivamente o discurso do professor. Ensinar requer a constituição de um clima pedagógico-democrático, onde a vivência de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica permeie toda a atuação docente, criando situações em que o aluno possa exercitar a curiosidade, a ousadia em elaborar perguntas, a busca por respostas, que o leve a indagar, constatar, para que assim tenha condições de intervir na sua realidade (FREIRE, 2010).

A reflexão acerca das questões significativas impactantes na comunidade é referência para o levantamento de conceitos a serem trabalhados, buscando superar a forma desarticulada da realidade dos educandos com que as escolas comumente tem se organizado. A conexão entre os saberes populares associados à realidade concreta dos sujeitos favorecida através da prática sensível e permanente do diálogo conduz ao fundamental exercício da ação

e reflexão, permitindo a transformação nos modos de produção do conhecimento e nas relações sociais praticados nas escolas do campo (MIRANDA; BRICK, 2017).

Desde sua origem a Educação do Campo se constitui a partir dos camponeses, e é justamente a perda do vínculo da escola com estes sujeitos que compromete a essência da Educação do Campo. A Educação é “do” Campo por se constituir através do protagonismo dos camponeses, essencialmente por meio dos movimentos sociais. Este engajamento não pode ocorrer de forma manipulada, mas que permita unir forças para construção de um projeto educativo comprometido com a formação humana. Isso implica em pensar ações pedagógicas conectadas com a dinâmica social do campo, inserindo a escola na vida social dos camponeses e fortalecendo a participação coletiva destes na escola (CALDART, 2004a).

Para Caldart (2004b) a Educação do Campo se configura como *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Trata-se de um fenômeno que se constrói com a participação dos sujeitos de direitos no campo, uma forma de dar um basta na visão estreita de educação como preparação de mão de obra para o mercado. Dessa forma, o movimento pela educação do campo associa a luta por educação com as lutas por melhores condições de vida no campo, daí porque nos encontros com os educadores e educadoras há sempre a preocupação de resgatar a leitura histórica da realidade, defendendo a tarefa de ajudar na organização do povo para participar dessas lutas. A necessidade imprescindível dessa vinculação da educação com os processos sociais se justifica nas palavras da autora: “aprendemos na prática que não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização; e também já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado” (Caldart (2004b p. 153).

A prática docente, na perspectiva de alcançar uma educação emancipatória deve se guiar pelo trabalho reflexivo sobre teoria e prática, momento este de fundamental importância como revela as palavras de Freire (2010, p. 18):

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a

assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.

Nesse caminho os autores Miranda e Brick (2017) utilizam numa perspectiva freireana o tema gerador como forma de identificar a práxis, o pensamento do homem sobre a realidade e a sua ação sobre ela. A partir de falas significativas, eles definem os conflitos, necessidades presentes no mundo visualizado pela comunidade, de modo a captar opinião sobre determinada realidade envolvendo uma coletividade. Esse processo se resume em cinco etapas: (i) Escuta da comunidade permitindo levantamento preliminar da comunidade; (ii) Análise das falas, buscando eleger o que é mais significativo para o grupo; (iii) Decodificação dos temas, analisando junto com um grupo mais amplo os temas significativos; (iv) Redução temática, momento em que as falas são investigadas pelos educadores e é feito o planejamento programático; (v) os temas são trabalhados pelos educadores, planejando os conteúdos de acordo com suas disciplinas e séries. O movimento que antecede o trabalho em sala de aula dá sustentação ao trabalho coletivo de educadores que deve se realizar no planejamento interdisciplinar organizando a produção dialética do conhecimento.

Na proposta desenvolvida por Costa et al. (2017) a demanda da realidade é que determina a escolha dos conteúdos, contextualizando a realidade com os conceitos científicos das disciplinas. Considerando Freire (1987), que anuncia o diálogo como elemento vital para problematização da realidade e conseqüentemente para a construção do conteúdo programático, os autores realizam o levantamento de temas geradores a partir das falas significativas e elabora sobre elas questões geradoras, que se desdobram em conhecimentos. Em síntese, na problematização são levantados conhecimentos de diferentes áreas, essa construção representa a conexão com a realidade, evidenciada através da fala dos sujeitos e dos conceitos a serem trabalhados.

Nesse percurso, a implementação dos Complexos de Estudos, os quais foram inspirados na experiência russa<sup>7</sup>, conduzindo à estruturação dos Planos de Estudos e o Planejamento por Complexos de Estudos em Escolas Itinerantes do Paraná também representam o esforço coletivo empenhado para que trabalho pedagógico se aproprie da lógica dialética, num movimento em que “a vida ajuda a compreender ou dar sentido aos conteúdos,

---

<sup>7</sup> Após a Revolução Russa (1917), os revolucionários do campo se organizaram para pensar um novo sistema educacional, surgindo as Escolas-Comunas que, de 1918 a 1925, tinham a tarefa de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho. Essas escolas agregaram experientes educadores, entre eles Moisey Mikhailovich Pistrak.

ao estudo dos conceitos das ciências, os conteúdos precisam ajudar a compreender e a resolver as questões da vida” (CALDART, 2015, p. 62).

É fundamento principal dos experimentos com Complexos de Estudos a relação entre escola, trabalho e conhecimento no sentido de formular objetivos de emancipação dos trabalhadores. Essa proposta parte da construção do inventário da realidade, instrumento que possibilita apreender as questões da atualidade e assim vincular a construção do conhecimento aos elementos nela presente. O inventário consiste em estudo etnográfico da comunidade, orientado por roteiro, este que sugere questões de identidade, contradições, problemáticas, trabalho, auto-organização ou ainda questões internas da própria escola como: metodologias, conteúdos, estrutura física e humana, relações com a comunidade e projeto político pedagógico (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015).

A construção do projeto de educação tendo como centro o engajamento dos sujeitos do campo, além de fortalecer a ação coletiva, revela a condição de opressão em que estes vivem e ao mesmo tempo materializa o compromisso com um processo de transformação. As conquistas da Educação do Campo vieram dos embates, das lutas dos sujeitos em movimento pelo direito à educação, como um dos marcos dessas reivindicações se concretiza o PRONERA, o qual passa a constituir um exemplo de experiência, que mediante a prática de o diálogo entre todos os sujeitos (movimentos sociais, sindicatos, instituições de ensino, INCRA) servem de inspiração para que as escolas construam um projeto de educação que seja verdadeiramente *dos* sujeitos do campo, contrapondo à concepção tradicional de cidadania, abandonando uma participação passiva na sociedade e levando para dentro da estrutura do estado o seu protagonismo, emancipação e cidadania efetiva (DIAS, 2016).

A partir dessa característica a Educação do Campo revela “os outros sujeitos”, imigrantes, sem terra, sem lugar, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores nos campos, das florestas e das cidades, os quais definidos pela sua ação coletiva e por seu movimento passam a ocupar os espaços de conhecimento e de cultura, portanto devendo atuar de forma conjunta na luta pelo direito à educação (ARROYO, 2014).



## 2) Perspectiva interdisciplinar

Na busca pela superação da fragmentação do conhecimento implantado nas escolas, é importante compreender teorias de construção do conhecimento que se colocam a favor da realidade social, incluindo a vida e o trabalho, de modo que esses elementos sejam pressupostos para definir o que será estudado e qual conhecimento será produzido.

Nesse sentido, a Teoria dos Complexos vem sendo fonte de conhecimento para construir propostas de ensino em que os conteúdos das disciplinas possam levar à compreensão da realidade, de modo que é de grande relevância destacar que os complexos não são considerados uma metodologia, mas uma forma “de organização do programa de ensino” (PISTRAK, 2011, p. 131), os quais sendo retirados da realidade vivida pelos sujeitos, são tomados como objetos de estudos e assim analisados do ponto de vista de uma disciplina ou conjunto de disciplinas.

Na preocupação com a articulação da teoria, assim como compreensão e ação na realidade por meio do materialismo histórico-dialético<sup>8</sup> Pistrak afirma:

Em reuniões que tive nos últimos anos com muitos companheiros em congressos, conferências, cursos, debates, etc., sempre observei um mesmo fenômeno: o professor primário procura avidamente respostas detalhadas a uma porção de questões práticas, metodológicas, didáticas e outras: “Como agir neste caso?”, “Como aplicar esta ou aquela parte do programa?”, “Como organizar na escola esse ou aquele trabalho?”, etc. Estudando centenas de perguntas feitas por escrito aos relatores em diferentes lugares, percebe-se facilmente que a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas; mas a teoria deixa os professores indiferentes, frios, para não falar de estados de espírito ainda menos receptivos. (PISTRAK, 2011, p. 21).

Na concepção de Pistrak há questões de ordem prática a serem observadas nessa forma de organização: a) a escolha do tema deve se basear nos fenômenos de grande importância a serem definidos a partir do plano social, vários podem ser os temas, mas é importante que eles formem um elo de uma corrente que permita representar a realidade; b) A maneira de estudar cada tema se dá a partir da delimitação de um assunto principal que desencadeia múltiplas relações, como exemplo o autor se refere ao complexo ‘o homem’, acerca deste tema

---

<sup>8</sup> O materialismo histórico-dialético, ou a dialética marxista é um método em oposição à lógica formal, que não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Karl Marx, alemão, filósofo, economista, jornalista e militante político, viveu em vários países da Europa no século XIX de 1818 a 1883 (PIRES, 1997).

poderiam ser trabalhados aspectos biológicos, outras diferentes dimensões, o trabalho, a exploração, a saúde. A recomendação é que o estudo dos complexos possa ser realizado numa perspectiva do método dialético, ou seja, “deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros” (PISTRAK, 2011, p. 134).

Do mesmo modo, Freire (2010) propõe a metodologia do Tema Gerador como forma de superação da fragmentação do saber, trabalho esse que parte essencialmente do dialógico, buscando sistematizar o conhecimento que se origina da realidade vivida pelo sujeito. Este processo de construção do conhecimento está relacionado à associação do saber empírico (popular) e do saber sistemático (científico) objetivando atingir a consciência crítica, conduzindo à visões de mundo alargadas através do rompimento com uma consciência ingênua e o comprometimento com uma consciência reflexiva. Sobre a forma educacional atual o autor salienta necessidade de mudanças:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios (FREIRE, 2010 p. 44).

Na concepção de Lopes e Bizerril (2014, p. 207) a interdisciplinaridade ajuda a perceber que para avançar no campo do conhecimento é necessário romper com as limitações que o uso de disciplinas fragmentadas no meio educacional impõe. “Por isso ela é tão essencial aos processos que visam à leitura da realidade e sua transformação, pois o especialista, com a sua visão restrita, muitas vezes não carrega consigo a disponibilidade de abrir-se para novas possibilidades que surgem a partir do pensar coletivo e integrado”.

É justamente devido ao potencial do trabalho voltados para uma abordagem interdisciplinar e a transdisciplinar que o engajamento coletivo de educadores se faz essencial. Uma ação pedagógica com essa perspectiva demanda enorme disposição para que a participação integrada dos educadores se concretize. Por essa mesma razão, entre os desafios da experiência com Complexos de Estudo está o trabalho coletivo de educadores, este que encontra limites na rotatividade de educadores, na organização da carga horária, entre outras

dificuldades de envolvimento nos processos de formação continuada que inviabilizam a compreensão da concepção e prática da proposta (BAHNIUK et al., 2015).

### 3) Trabalho coletivo

O esforço em promover o trabalho coletivo e participativo passa pela iniciativa de formação dos educadores, o que leva a compreensão de que essa postura necessita ser amplamente incentivada, e mais ainda, estrategicamente praticada. Essa atuação vem sendo intencionalmente proposta em cursos de Licenciatura em Educação do Campo conforme salienta Molina (2012 p.10-11):

Na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília vimos tentando materializar esta experiência do trabalho coletivo dos educadores, também em diferentes níveis e frentes. Tem se buscado primeiro o trabalho coletivo dos docentes a partir das próprias áreas de habilitação que os articulam, seja nas Ciências da Natureza ou nas Linguagens, posto ser este quase uma exigência da formação por área. E, em grande medida, esta exigência acabou, em nossa experiência concreta na LEDOC UnB, funcionando como uma mola propulsora que obrigava inicialmente os docentes de uma mesma área a sentar juntos para trabalhar e planejar o desenvolvimento dos Planos de Estudo, não sem grandes dificuldades e resistências. À medida que a oferta das turmas da LEDOC foi avançando, com relevantes diferenças entre as habilitações ofertadas, acabou-se por conseguir também avançar no trabalho coletivo dos educadores, estando hoje em curso diferentes tipos de práticas e articulações coletivas que tem sido benéficas ao perfil de educador do campo que se quer edificar.

Embora a lógica do trabalho e da organização coletiva exerça fundamental importância nas ações de aproximação à Escola do Campo, há muito que avançar na superação das contradições provocadas pelo individualismo, pela visão estreita que inviabiliza a constituição de coletivos orgânicos. Nessa busca, ao redesenhar o projeto formativo da escola, é preciso assumir como prioridades de mudanças na organização, favorecer o engajamento da comunidade nos problemas da escola, cultivar as experiências coletivas, romper com a separação entre teoria e prática, de forma que o trabalho seja vivenciado nos processos formativos da escola (MOLINA; SÁ, 2012).

Um estudo realizado na Escola do Campo Paulo Freire no Assentamento Barra do Leste, município de Pentecoste, Ceará, buscando evidenciar características de Educação do Campo, destaca experiências de construção coletiva, de aceitação da participação dos educandos e comunidade escolar. Entre esses momentos, a oficina de Educação Cooperativa revela ações interventivas de formação dos hábitos de participação coletiva, protagonismo e construção integrada, confirmando a premissa de que atitudes dessa natureza precisam ser

estrategicamente exercitadas para que os conflitos e contradições sejam superados (SOUSA, JUVENCIO, 2017).

A marca expressa pelos comportamentos coletivos se manifesta também na estruturação do Projeto Político Pedagógico da escola Paulo Freire, que em suas diversas etapas segue padrões coletivos de participação igualitária de pais, gestão escolar, militantes sociais, educadores e os próprios educandos (SOUSA, JUVENCIO, 2017).

Assim, a proposta do trabalho coletivo deve extrapolar ações que reúne educadores no ambiente escolar objetivando a organização do trabalho educativo, no sentido de decidir datas, dividir tarefas. Aqui, esse exercício assume outra dimensão, na possibilidade de envolver ativamente a comunidade escolar em momentos de reflexão sobre o fazer educativo na unidade escolar, analisando, discutindo e avaliando as ações, redefinindo objetivos.

Essa perspectiva ainda apresenta grandes contribuições no desenvolvimento do senso crítico, pois no grupo a relação se torna mais crítica, e dessas situações podem-se surgir oportunidade de compartilhar soluções. A prática de hábitos de cooperação dependem da disponibilidade das pessoas e estabelecer comunicação ética e afetiva, evidenciando o caráter humano assumido nessa condição, que quando transmitida também na relação entre educador e educando, transforma o ato de aprender e de ensinar, de forma que o educador se torne orientador e não detentor do conhecimento, e o educando, por sua vez, assuma a posição de sujeito do processo. Assim, é preciso considerar que a emancipação necessita ser autoconstruída, que estruturas cognitivas devem ser preparadas, o que depende de ação voltada aos interesses coletivos, que permita ao educando passar da heteronomia para a autonomia, e por essa nova postura passe a estudar com o objetivo de atuar no mundo (FREIRE, 2010).

#### 4) Auto-organização dos estudantes

A auto-organização dos estudantes é uma iniciativa que só tem sentido se é sentida e compreendida pelos educandos. Em muitos casos, ocorre a reunião de educandos em coletivos que assumem a função de coordenar os colegas, introduzindo assim a auto-organização de cima para baixo. Ações como essas, além de consideradas nocivas para trabalho pedagógico, deixam de lado os interesses dos educandos, se tornando algo estranho a eles. Em contrapartida, atuando numa linha justa e sem dirigir completamente o educando, o educador

instiga preocupações carregadas de interesse social, ao mesmo tempo em que colabora para inculcar hábitos para viver e atuar em coletividade (PISTRAK, 2011).

Com base em estratégia que tem por princípio alterar a lógica de poder, de forma que o trabalho socialmente necessário possa se estabelecer na experiência de aprendizado em trabalhar coletivamente, a proposta pedagógica da Escola Itinerante tem como centralidade a articulação entre trabalho, ensino e auto-organização dos estudantes, promovendo através da organização escolar, espaços de participação coletiva. A prática do trabalho socialmente necessário, desempenhado nesses espaços, permitem que a escola se abra para a vida, extrapolando os limites da sala de aula e se comprometendo com a comunidade local. Dessa forma, há sempre que se considerar a necessidade de avançar na perspectiva educativa do trabalho, integrando conhecimentos científicos, no sentido de que estudantes não apenas executem o trabalho, mas que possam compreender fundamentos do processo e o que isso representa para a vida em sociedade (RITER; GREIN; SOLDA, 2015).

O espaço para que os estudantes pudessem exercer mais autonomia de coordenar, propor soluções e se auto-organizarem, praticando o trabalho coletivo associado e cooperado tem suas bases na experiência da Escola-comuna e também na Pedagogia do Movimento Sem Terra, a qual em seu projeto promove formação de relações mais humanas por meio de variados tempos educativos como, aula, trabalho, oficina, esporte/lazer, estudo, mutirão, coletivo pedagógico. É importante notar que as experiências de auto-organização vão se modificando na medida em que se busca superar relações de submissão e exclusão na escola e ao mesmo tempo vincular ao planejamento de ensino (FARIAS et al., 2015).

No sentido de produzir uma estrutura organizativa repleta de espaços de participação coletiva, a Escola Itinerante constitui: (i) **núcleos setoriais**, a partir dos quais os estudantes de diferentes idades e vários anos praticam, no turno ou contra-turno, a auto-organização e o trabalho socialmente necessário articulando bases da ciência e da arte à vida, incluindo ainda as tarefas de autosserviço na escola. A quantidade de núcleos depende dos aspectos da vida na escola, que necessitam da intervenção real dos estudantes; (ii) **Comissão executiva**, composta pelos coordenadores dos núcleos setoriais, os quais zelam pelo cumprimento das decisões coletivas, atuando ainda no planejamento, execução do trabalho, estudo e gestão da escola, os coordenadores dessa instância são frequentemente substituídos, permitindo que haja um revezamento na ação de coordenar e ser coordenado; (iii) **Assembleia**: momento para encaminhar questões de articulação do trabalho nos núcleos setoriais, ensino e gestão escola,

envolvendo a participação da comunidade. Mesmo com essa organização o tempo obrigatório de aula permanece existindo, porém ganhando novo significado a partir das relações estabelecidas com outros tempos formativos (FARIAS et al., 2015).

Na experiência de Paiter et al. (2017), a auto-organização exercida por meio dos Grupos de Organicidade (GO) durante o Curso de Especialização em Educação do Campo, refletiu em aplicação no projeto de extensão desenvolvido junto aos educadores e educadoras na comunidade de Rio Negrinho/SC. Para os autores, esse modo de organização, que só era conhecido através da eleição do líder e contribuía para acentuar comportamentos que levam a desigualdade e disputa de poder, conduziu a muitos aprendizados de como e porque trabalhar coletivamente, e ainda que este é um processo que contribui não só para formação dos estudantes, mas também dos docentes, influenciando na organização da escola como um todo.

Esse caminho formativo é evidenciado na fala dos autores:

Em síntese são essas práticas, procedimentos e dificuldades que o docente precisa aprender a explorar de forma sistematizada com seus pares e com outros segmentos do corpo social institucional na perspectiva de ocupar brechas, limites e espaços que os padrões preestabelecidos da cultura institucional não conseguem preencher, recriando e organizando os fazeres curriculares (SILVA; DELIZOICOV; PERNAMBUCO, 2017, p. 464).

Ao trazer a questão da auto-organização como um elemento dinâmico nas propostas de organização das escolas do campo, é imprescindível refletir que este se torna possível a partir do constante planejamento coletivo, guiado pelo diálogo entre docentes e discentes, numa atuação conduzida pelo movimento de ação-reflexão-ação.

##### 5) Espaços e tempos educativos

Na concretização da proposta pedagógica desempenhada na Escola Itinerante um fator limitante seria a questão do tempo, que quando ampliada foi possível incorporar atividades de auto-organização e trabalho na escola. Com isso, houve a superação da sala de aula como lugar restrito de formação, sendo possível contemplar diferentes espaços e tempos educativos, sendo eles assim sinteticamente caracterizados: **Tempo Abertura:** atividade realizada por uma equipe responsável pela mística na coletividade; **Tempo Aula:** respeita as determinações oficiais, mas também pode incluir excursões, aulas passeios, estudo de campo, entre outros; **Tempo Trabalho:** tem por finalidade exercitar a divisão social do trabalho, estabelecendo a noção de interdependência do trabalho de cada um para o bem comum; **Tempo Leitura:** tem

por objetivo construir a disciplina e gosto pela leitura, através da leitura em grupo, neste momento também pode ser feita a leitura do jornal da escola; **Tempo Cultura:** neste momento são realizadas reflexões sobre expressões culturais diversas, há sessões de cinema e discussões, organização e apresentações artísticas; **Tempo Estudo:** destinado à iniciativa de estudos dos educandos, orientado pelos educadores; **Tempo Oficina:** são realizadas atividades que auxiliam no desenvolvimento de habilidades manuais, cognitivas, motoras entre outras; **Tempo Núcleos Setoriais:** necessário ao processo de gestão da coletividade; **Tempo Educadores:** destinado ao encontro do coletivo de educadores para planejamento, estudo e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes; **Tempo Reflexão Escrita:** momento diário de 20 minutos destinado à avaliação pessoal de cada integrante sobre o processo e vivência em coletividade, instrumento que é examinado pelo núcleo setorial e pelas disciplinas (FARIAS et al., 2015).

Outra dimensão da organização pedagógica em diferentes tempos e espaços educativos são aquelas pautadas na pedagogia da alternância realizadas em várias instituições do rural brasileiro, contemplando a formação no ensino básico, superior e profissional. Nessas experiências, os processos educativos se desenvolvem com as devidas especificidades através dos tempos comunidade (TC) e o tempo escola (TE). Sobre essa organização esclarecem as autoras:

A formação presencial da Escola do Campo não se dissocia das atividades nas comunidades. São espaços distintos de formação de conhecimento e se articulam quando refletem sobre eles na práxis. As vivências e as práticas nos Tempos Comunidade e Escola são processos de ir e vir, e se fundamentam no entendimento de que a vida ensina mais que a escola, que se aprende também a partir da experiência do trabalho, da participação na comunidade, nas lutas, nas organizações, nos movimentos sociais (SANTOS; LOPES; MOLINA, 2017, p. 179).

#### 6) Gestão Participativa e integração aos movimentos sociais

A forma pela qual a escola do campo organiza seu trabalho pedagógico deve-se articular em função da realidade camponesa, ressaltando, mais uma vez, a função indispensável do trabalho coletivo como elemento fortalecedor da produção de conhecimento sobre a realidade social. Esse movimento implica na abertura do diálogo com as comunidades camponesas em que se insere a escola, permitindo que a diferença possa ser problematizada, que as desigualdades sejam reconhecidas, as lutas contempladas e o pertencimento ao campo valorizado.

A ênfase dada à gestão democrática em escolas do campo através do Art 10º na resolução CNE/CEB nº 1/2002 se estabelece no sentido de garantir mecanismos que viabilize relações entre escola, comunidade local, movimentos sociais, órgãos normativos e demais setores da sociedade (BRASIL, 2001).

A importância da participação dos movimentos sociais na construção do projeto político-pedagógico referenciada na legislação é certamente uma conquista, porém falta consciência para avançar na prática. Somente quando houver efetiva abertura por parte das instituições escolares, é que se poderão construir possibilidades de interlocução e atuação desses movimentos nos espaços de gestão da escola. Atuação essa que abre caminhos para democratizar relações entre educandos, educadores, escola e família, mas também pode conduzir a mudanças nos modos de produção do conhecimento, conforme destaca Arroyo (2012, p. 26):

Um componente que os movimentos trazem para o pensar e fazer educativos é instá-los a se reeducar para por foco nos sujeitos sociais em formação que reconhecem e se mostram sujeitos em movimento, em ação coletiva.  
[...] Seu perfil é diverso, trabalhadores, camponeses, mulheres, negros, povos indígenas, jovens, sem teto, sem creche... Sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo. Em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por trabalho, salários, carreira. Por outro projeto de campo, de sociedade.

Uma observação interessante feita por Arroyo (2012) diz respeito ao fato de que a ação educativa de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos ao desprezar seus sujeitos se restringindo a discussão de métodos, conteúdos e outras questões burocráticas perde a possibilidade de aliar teoria e prática na produção de processos educativos emancipatórios. Para o autor, este é um espaço de grande disputa, pois as pedagogias escolares são as mais resistentes em reconhecer a validade dos saberes trazidos por crianças, jovens ou adultos populares, os quais se obrigam a ocultar suas experiências sociais, histórias e lutas, o que dificulta ainda mais para que se afirmem como sujeitos de outras pedagogias de outros saberes.

#### 7) A agroecologia nas escolas do campo

Na busca por estabelecer uma conexão entre a vida real dos camponeses e os conteúdos ensinados na escola, surgem as experiências que recorrem a agroecologia, como forma de potencializar os diversos aspectos que compõe a lógica de Educação do Campo. Na visão de Caldart (2017, p. 9) trata-se da formação para desalienação humana, de modo a



alcançar superação das relações de exploração do ser humano e da natureza. Para a autora, a agroecologia vem questionar os hábitos consumistas, individualistas e imediatistas, o que contribui sobremaneira para transformar o pensamento amplamente difundido e que vem afetando o bem estar em nossa sociedade. “Por sua vez, a agroecologia faz bem a educação. Sua progressiva entrada nas escolas do campo fortalece um caminho formativo muito importante, da desalienação do ser humano, que inclui compreender as contradições e as novas possibilidades que existem em torno da atividade vital de produzir e consumir alimentos”.

Ao tentar projetar uma transformação da escola, de modo que esta possa provocar o pensamento para uma mudança na organização da vida em sociedade e para um novo modo de fazer agricultura, é de grande relevância conhecer os novos caminhos percorridos por diversas escolas do campo em todo país, e que além de representar possibilidades, representam as contradições destes processos. Esse conhecimento tem sido amplamente sistematizado pelos próprios sujeitos deste processo em diversas instituições de diferentes localidades.

Ao realizar este exercício alguns aspectos comuns podem ser compreendidos, norteando a inserção da agroecologia através do vínculo entre estudo e trabalho, o que revela ainda a essência da Educação do Campo. Estes aspectos são elencados por Caldart (2017), podendo ser assim sucintamente descritos:

- 1) Cada local um caminho, mas fundamentados em uma estratégia mais amplamente construída:** É importante partir da própria realidade, conhecendo bem a situação local, mas sem perder o vínculo com demais escolas que se colocam nessa mesma perspectiva, buscando aprender com os movimentos sociais, ação essa que depende de esforço e tempo para integrar, estudar, se apoderar da estratégia em sentido amplo.
- 2) Conhecer realidade a partir de um bom inventário:** Esse é o passo inicial, que tem fundamental importância para a associação entre escola, trabalho e agroecologia. Mediante esse trabalho é possível identificar possibilidades de aprofundar o conhecimento, incluindo a participação dos diferentes atores pertencentes ao local.
- 3) Planejar processos e não apenas projetos ou atividades pontuais,** realizar mudanças complexas requer esforço e tempo prolongado, sendo assim para transformar pensamentos e ações na escola um processo elaborado e praticado com paciência deve ser priorizado em detrimento de situações episódicas.

- 4) Agroecologia é uma prática social que não se constrói murada na escola:** Seja como for a situação em que se encontra a produção agrícola entorno da escola, esse universo precisa ser considerado, por se tratar de um processo vivo que embora muitas vezes possa ser contraditório, repleto de sistemas degradados, com monocultivos e uso intensivo de venenos. Trata-se de associar a teoria com a prática, valioso instrumento no despertar de uma atitude para construção de novos caminhos.
- 5) Sempre é necessário envolver a comunidade:** Nada substitui o valor do encontro, da elaboração conjunta, ampliando as possibilidades de compreensão e engajamento efetivo em cada iniciativa. A escola como referência para a comunidade, construindo com ela uma relação de pertencimento, na qual a comunidade tem o espaço de participação mais que garantido, privilegiado.
- 6) Trabalho social, organização coletiva e auto-organização dos estudantes andam junto:** A agricultura agroecológica camponesa exige protagonismo, trabalho coletivo e trabalho social. Sendo assim, do mesmo modo, a educação em agroecologia deve ser pautada em uma organização coletiva, desde a construção das ideias à tomada de decisões.
- 7) A relação com a produção potencializa a aprendizagem dos conteúdos previstos no plano de estudos desde que a escola construa uma intencionalidade pedagógica nessa direção:** Há uma riqueza de conhecimentos nos processos agroecológicos, desde que tomados como fonte de conhecimento a serem profundamente explorados, afastando a ideia de aprendizagem de meras técnicas e ampliando a visão para o campo das relações existentes neste processo.

## 5. METODOLOGIA

Considerando metodologias para atender as especificidades das questões de pesquisa pretende-se utilizar uma abordagem qualitativa, tendo o texto como material empírico no lugar de números. Nesse sentido, a opção por essa modalidade significa assumir postura mais flexível e abrangente ao abordar e acessar o campo. A intenção nesse caso vai além da produção de conhecimentos ou descobertas com propósito meramente científico, em muitas situações tem por finalidade produzir conhecimentos relevantes em termos práticos (FLICK, 2009). A construção do método utilizado se deu em função das questões dessa pesquisa, nesse caso para cada uma delas foi utilizado um conjunto específico de metodologias, as quais são detalhadas no quadro 2.

Quadro 2 - Detalhamento do método utilizado

<b>Método</b>	<b>Objetivo</b>
Pesquisa bibliográfica e documental	a) Caracterizar o campo no Distrito Federal e as contradições existentes neste contexto.
Pesquisa documental e Entrevista	b) Descrever iniciativas do poder público associadas à Educação do Campo no Distrito Federal.
Observação, pesquisa documental e Entrevista de grupo (grupo focal)	c) Analisar caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal em direção a Educação do Campo, evidenciando os desafios, contradições e possibilidades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Lakatos e Marconi (2009), a pesquisa documental difere da bibliográfica, sendo que a primeira se caracteriza por fontes de coleta restrita a documentos primários do tipo arquivos públicos (publicações parlamentares, relatórios e outros), estatísticos (censos), e relatos de visitas às instituições. No caso da pesquisa bibliográfica, os dados são extraídos de fontes secundárias, abrangendo toda a bibliografia tornada pública sobre determinado assunto em materiais diversos como revistas, jornais, livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses.

Utilizando dessa abordagem a investigação sobre a estrutura fundiária do Distrito Federal iniciou-se a partir do histórico de ocupação das terras para construção da capital e foi então ampliada permitindo trazer as questões desafiadoras impostas ao trabalhador do campo, que comprometem a qualidade de vida não somente no campo, mas em toda região. Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados os autores: Valéria Andrade Bertolini (Tese); Luiz Augusto Rocha (Dissertação); Marco Antonio Baratto Ribeiro da Silva (Tese).

A pesquisa documental foi realizada a partir das seguintes fontes: CODEPLAN, SEAGRI - DF, EMATER-DF, IBGE - Censo Agropecuário. Nos documentos produzidos por essas instituições foram identificadas informações relevantes sobre a temática, incluindo entre outras questões: número de agricultores familiares por região administrativa do Distrito Federal, área média ocupada por modalidade (agricultor familiar e empresarial), distribuição de crédito rural por modalidade, principais tipos de produção agrícola, caracterização de projetos de assentamento e áreas em estudo (acampamentos) distribuídas por todo Distrito Federal.

No sentido de buscar informações sobre o que vem sendo desenvolvido para implementação da Educação do Campo no Distrito Federal foram realizadas visitas a departamentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal como o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, e a Gerência de Educação do

Campo – GCAM, à Universidade de Brasília – Faculdade UnB Planaltina (FUP), que oferece o curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo, também ao IFB – Instituto Federal de Brasília (campus Planaltina). Foi também realizada análise de documentos que ajudam a caracterizar as medidas governamentais que possam viabilizar a Educação do Campo no Distrito Federal: Censo Escolar, Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota, Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica e Plano Distrital da Educação.

Os dados coletados por meio das entrevistas e pesquisa documental representam possibilidades de ampliar a visão do que se tem como orientação que direciona as escolas no meio rural do Distrito Federal a se construírem escolas do campo e, ainda, de que modo as instituições favorecem o desenvolvimento dessa categoria na região, tendo como assuntos de referência: Distribuição de escolas e número de alunos atendidos por região administrativa do DF, oferta de matrículas nos níveis e modalidades de ensino, resgate histórico de atuação da gerência do campo, medidas de reestruturação do conteúdo e método para escolas do campo, oferta do curso de formação em Licenciatura em Educação do Campo, outras oportunidade que podem favorecer a Educação do Campo no Distrito Federal.

No caso do levantamento realizado junto à Gerência de Educação do Campo e EAPE a pesquisa se restringiu ao apoio ofertado às escolas e ao trabalho de formação continuada, disponibilizado aos professores da rede de educação básica do Distrito Federal no que se refere ao tema em questão. Nas instituições IFB e FUP foram utilizados, editais de oferta de cursos entre os anos de 2012 a 2017, Projeto Político Pedagógico, Plano de Curso e Projeto Pedagógico de Curso. Nesse caso, o foco esteve voltado para as oportunidades de formação básica e superior associadas ao tema Educação do Campo.

No que tange a análise dos caminhos adotados pelas escolas para efetivar a aplicação prática dos princípios da Educação do Campo, que contradições vêm encontrando nessa tarefa ou que oportunidades surgem dessas experiências, foram selecionadas três escolas localizadas no meio rural do Distrito Federal, as quais são denominadas A, B e C.

A escolha das unidades escolares onde a pesquisa foi desenvolvida se deu dentre uma lista de escolas, que segundo informações da EAPE tiveram maior representatividade nos cursos de formação, bem como em outras atividades formativas oferecidas pelo departamento, ou que ainda de alguma forma vem se destacando na organização do trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços escolares na perspectiva da Educação do Campo. Essa seleção

levou ainda em consideração a distribuição em Regiões Administrativas que compõe a maior extensão de área rural do Distrito Federal. Do mesmo modo, levou-se em consideração a proximidade das escolas de comunidades onde há presença da agricultura familiar ou empresarial e assentamentos da reforma agrária.

Os participantes das entrevistas foram selecionados com base nos seguintes critérios: residentes no local e fora dele, pessoas ligadas à gestão, professores representantes de todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas pelas escolas (TABELA 1).

Tabela 1 - Quantitativo de estudantes, professores, comunidades atendidas e pessoas entrevistadas nas três escolas pesquisadas

Escola		A	B	C
Quantitativo de Estudantes		80	1093	1100
Quantitativo de professores		6	72	74
Quantitativo de comunidades atendidas pela escola	Rurais	3	8	11
	Urbanas	3	2	1
Quantitativo de pessoas entrevistadas	Equipe de Gestão	2	5	2
	Professores	2	4	4

Fonte: Elaborada pela autora.

Para pesquisa em cada Unidade Escolar foram utilizados os métodos: observação, pesquisa documental e entrevista em grupos. Na concepção de Lüdke e André (1986) tanto a observação quanto a entrevista ocupa lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional, uma vez que facilitam o contato direto do pesquisador com o fenômeno.

Na presente pesquisa o pesquisador adota a postura de “observador total”, garantindo certo distanciamento do grupo. Ambas as estratégias adotadas se basearam em roteiros semi-estruturados apenas como forma de estabelecer um esquema básico que possa guiar tanto a observação quanto a entrevista de maneira mais flexível. A entrevista com cada grupo utiliza de recursos para gravação e simultaneamente lança mão de anotações buscando captar gestos, expressões, entonações, sinais não verbais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Barbour (2009) a utilização do grupo focal, cujo conceito é definido por diversos termos: "entrevista de grupo", "entrevista de grupo focal" e "discussões de grupo focal", que consiste em gerar e analisar a interação entre participantes de um grupo que detém uma visão consensual sobre o assunto em questão. Nesse trabalho o pesquisador assume a postura de moderador conduzindo a discussão no grupo focal, de modo a fazer com que os participantes conversem entre si a partir tópicos de guia previamente elaborados com a

intenção de provocar situações dinâmicas nas quais os integrantes possam se engajar na formulação de consenso, desenvolvendo explicações, explicitando opiniões divergentes.

Os tópicos de guia utilizados na elaboração do roteiro para observação e entrevista se fundamentam em eixos orientadores do trabalho pedagógico que ajudam a dar forma e conteúdo à escola do campo, assim definidos: (i) Conexão com a realidade; (ii) Formação continuada em Educação do Campo; (iii) Relações sociais na escola. Por fim, relatos sobre os desafios da escola rumo à Educação do Campo. A fio condutor desses aspectos foi construído a partir do referencial teórico em experiências pedagógicas que ocorrem em escolas de diversas localidades no país, buscando aplicar na prática os princípios orientadores da Educação do Campo. As entrevistas foram gravadas, transcritas e as falas agrupadas nas categorias descritas acima.

## 6. RESULTADOS

### 6.1. O campo do Distrito Federal

Ao propor uma discussão a respeito da Educação do Campo é de extrema relevância conhecer o cenário no qual as escolas e os sujeitos se inserem, as questões vivenciadas, os processos de luta e de que maneira a dinâmica no campo está contribuindo para acentuar ou reduzir as desigualdades. Seria contraditório não tratar essas peculiaridades, sendo que a partir desse reconhecimento é possível estabelecer condições para que o direito à educação seja conectado à produção e reprodução mais elementar da vida (ARROYO, 2006).

A Educação do Campo se originou a partir da Agricultura Camponesa<sup>9</sup> e de seus sujeitos, por essa razão deve ir de encontro aos interesses do campo, das famílias que trabalham e vivem na terra, das relações que são nesse espaço constituídas, como define a (2004a, p. 15):

Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a Reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de educação para os camponeses.

---

<sup>9</sup> A agricultura camponesa tradicional se insere nas formas sociais de agricultura familiar, uma vez que ela se articula através da relação entre propriedade, trabalho e família. Contudo, esta apresenta algumas especificidades que dizem respeito aos objetivos da atividade econômica, às experiências de sociabilidade e à forma de sua inserção na sociedade global. Portanto não é considerada camponesa por ser pequena, sua particularidade não está em sua dimensão, mas sim as relações estabelecidas por ela de forma interna e externa (WANDERLEY, 1996).

Nessa perspectiva, são apresentadas algumas especificidades do campo do Distrito Federal desde sua constituição histórica até a atualidade. Os dados levantados não tem a pretensão de explicitar todas as questões conflituosas neste cenário, mas levantar fatores que, de alguma forma, incidem no cotidiano das pessoas que vivem no meio rural e, conseqüentemente, das escolas.

### **6.1.1. Histórico da ocupação rural no DF**

Quando em 1956 o presidente Juscelino Kubitschek propôs a criação da nova capital, iniciou-se uma estratégia de desapropriação de 108 propriedades rurais pertencentes a 154 fazendeiros, o que corresponde à aproximadamente 51% das áreas originais pertencentes aos municípios goianos de Planaltina, Formosa e Luziânia. Por motivo de tempo limitado para o processo de compra das terras, diversas dificuldades de desapropriação foram encontradas como documentos precários, inscrições de terras com dimensões imprecisas, donos de terras não localizados, contratos de gaveta, bens não registrados em cartórios. Tal situação oportunizou a atuação de grileiros e falsificação de documentos de propriedade, quando a especulação imobiliária se deu por instalada em todas as unidades regionais do Distrito Federal, de modo que atualmente em todas as áreas há algum tipo de invasão às terras públicas (BERTOLINI, 2015).

Com o início da construção de Brasília houve intenso processo migratório, contribuindo para intensificar os problemas relacionados com o assentamento populacional. A população do DF que era inicialmente de 15.000 habitantes saltou para 1.200.000 em 1980 e só vem crescendo nos últimos anos, somando uma população em 2016 de 2.786.684 habitantes, segundo os dados do IBGE.

No sentido de implantar uma agricultura voltada para o abastecimento de Brasília instituiu-se um programa de arrendamento de terras para os produtores, caracterizando os núcleos rurais e colônias agrícolas, ou ainda programas especiais de assentamento agropecuário, que inicialmente privilegiaria os produtores de famílias numerosas, mas que na prática ocasionou a distribuição de terras a funcionários públicos em transferência para Brasília, a comerciantes e profissionais liberais bem sucedidos, ou altos funcionários do governo (ROCHA, 1992).

No Distrito Federal, o estado foi agente direto na distribuição de terras, definindo o tamanho, direcionando o uso e selecionando grupos sociais que teriam acesso a terra,

primordialmente grandes proprietários. O órgão responsável pelos bens da união, a Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil – NOVACAP executou o aproveitamento econômico dos imóveis, desapropriou e arrendou até 1970, 23,6% da área ocupada, mantendo sob regime de arrendamento 53,9% dos estabelecimentos do Distrito Federal, caracterizando a estratificação das áreas arrendadas da seguinte maneira: áreas até 20 ha representavam 23% dos arrendamentos e ocupavam 5,1% das terras, enquanto que o estrato de 20 a 200 ha alcançava 77% dos estabelecimentos arrendados, ocupando os 94,9% restantes destas terras (ROCHA, 1992).

Nesse sentido, a intervenção do estado contribuiu para intensificar cada vez mais a concentração dos meios de produção e acirrar desigualdades entre grupos sociais ligados às atividades agrícolas, aprofundando ainda mais a diferenciação na seleção dos arrendatários. Para agravar este quadro, a partir de 1977 estabeleceram-se oportunidades à expansão capitalista. O estado facilitou a expansão da atividade agrícola, criando condições de infraestrutura, apoiando o acesso ao crédito e às tecnologias através da implantação do PAD-DF. Surge a partir de então a agricultura empresarial mecanizada para produção de grãos (ROCHA, 1992).

Por outro lado a valorização de lotes urbanos desencadeou a especulação do mercado imobiliário em relação às áreas rurais, na expectativa de que essas viessem a se tornar solos urbanos. Em seu primeiro Plano Diretor de Ordenamento, realizado a partir de 1992, o Distrito Federal definiu o macrozoneamento do território criando as seguintes categorias de uso do solo: urbana, expansão urbana, interesse ambiental e rural, segundo este surge possibilidade de parcelamento dos solos pelos particulares.

No período de 2001-2006 a ocupação urbana sofreu grandes alterações com a proliferação de loteamentos regulares e irregulares devido à conversão de áreas rurais em áreas urbanas, ampliando a ocupação urbana em 48,7%. A maioria das áreas rurais em processo de subparcelamento está nas seguintes localidades: Núcleo Rural Lago Oeste, Núcleo Rural Bom Sucesso, e Núcleos Rurais Monjolo/Casa Grande/Ponte Preta. Em muitas dessas localidades a expansão urbana avança em direção às áreas de preservação ambiental. Como exemplo, a presença de aquíferos subterrâneos nas proximidades do Núcleo Rural Lago Oeste, a Estação Ecológica de Águas Emendadas em relação ao Núcleo Rural Bom Sucesso e a represa do Descoberto (BERTOLINI, 2015).



### 6.1.2. Caracterização do campo do Distrito Federal

O campo do Distrito Federal se configura de uma forma muito peculiar, de modo que dificilmente algumas dessas características serão encontradas em outras unidades da federação. Uma grande diferença existente se refere à proporção de agricultores familiares e não familiares. Cabe aqui salientar a Lei nº 11.326/2006 que esclarece sobre essas categorias de produtor rural:

É considerado agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, possui área de até quatro módulos fiscais, mão de obra da própria família, renda familiar vinculada ao próprio estabelecimento e gerenciamento do estabelecimento ou empreendimento pela própria família. Também são considerados agricultores familiares: silvicultores, aquicultores, extrativistas, pescadores, indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária.

De acordo com o Censo Agropecuário (IBGE) 2006 havia no DF 3.955 estabelecimentos numa área de 251,3 mil hectares, sendo que a agricultura familiar se estabelecia em 1.824 das unidades ou, em apenas 10.867 ha, ou seja, 4,3% da área total, enquanto a agricultura não familiar estava presente em 2.131 estabelecimentos em 240.433 ha, o que representa 95,7% da área total. Em comparação ao cenário nacional estes dados demonstram a enorme concentração de terras na estrutura fundiária do Distrito Federal.

Tabela 2 - Número, área total e área média dos estabelecimentos agropecuários, compreendidos pelas modalidades de agricultura familiar e não familiar – Brasil e Distrito Federal – 2006

Modalidades de Agricultura – Lei 11.326/2006	Total de Estabelecimentos		Área total		Área Média dos Estabelecimentos
	Número	%	Hectares	%	ha/Estab.
<b>Brasil</b>	<b>5.175.489</b>	<b>100</b>	<b>329.941.393,30</b>	<b>100</b>	<b>63,8</b>
Familiar	4.367.902	84,4	80.250.453,10	24,3	18,4
Não Familiar	807.587	15,6	249.690.940,20	75,7	309,2
<b>Distrito Federal</b>	<b>3.955</b>	<b>100</b>	<b>251.319,80</b>	<b>100</b>	<b>63,5</b>
Familiar	1824	46,1	10.867,20	4,3	6,0
Não Familiar	2.131	53,9	240.452,60	95,7	112,8

Fonte : Censo Agropecuário do IBGE, ano 2006, dados organizados pela Codeplan.

O Distrito Federal é composto por 30 Regiões Administrativas – RAs, sendo que as atividades agropecuárias se concentram em apenas oito delas, representadas por: Planaltina, Brazlândia, Paranoá, Ceilândia, São Sebastião, Gama e Sobradinho I e II. Destas são destaque por apresentar maiores concentrações de estabelecimento inferiores a 20 ha, Planaltina, Brazlândia e Paranoá, com 28,7, 24,8 e 10,9% respectivamente; já, no que se refere aos estabelecimentos iguais ou superiores a 1000 ha, as RAs de Planaltina e Paranoá concentram para mais da metade dos grandes estabelecimentos, 46,7 e 20,0% respectivamente, ficando Brazlândia e Sobradinho, ambos com 6,7% dos estabelecimentos (TABELA 3). As demais 22

RAs são eminentemente urbanas, devido aos efeitos das pressões exercidas pela expansão do urbano sobre o rural (CODEPLAN, 2015).

Tabela 3 - Número e percentual de estabelecimentos agropecuários, segundo a classificação em agricultura familiar e não familiar, por Região Administrativa do Distrito Federal – 2006

Regiões Administrativas do DF	Total	Agricultura não Familiar		Agricultura Familiar Lei 11.326/2006	
		Número	%	Número	%
RA – II Gama	145	66	45,5	79	54,5
RA – IV Brazlândia	787	344	43,7	443	56,3
RA – V Sobradinho	179	112	62,6	67	37,4
RA – VI Planaltina	1326	756	57	570	43
RA – VII Paranoá	461	272	59	189	41
RA – XI Ceilândia	242	132	54,5	110	45,5
RA – XIV São Sebastião	232	117	50,4	115	49,6
RA – XXVI Sobradinho II	171	103	60,2	68	39,8

Fonte: IBGE Censo Agropecuário 2006.

Segundo dados do Censo Agropecuário (IBGE) 2017, atualmente a área rural do Distrito Federal corresponde a 257.047 hectares, ou seja, 44,47% do total, abrangendo uma população de aproximadamente 87.950 habitantes. Essa área passou a ser composta por 5.246 estabelecimentos, os quais apresentam características diversificadas em relação ao tamanho de área, forma de obtenção e condição legal das terras (TABELA 4). A abordagem realizada pelo Censo em 2017 não especifica os estabelecimentos em que há prática de agricultura familiar ou não familiar, diferentemente do direcionamento adotado no Censo Agropecuário em 2006.

Em razão da metodologia diferenciada para se obter uma visão mais atualizada em relação à área agropecuária ocupada, houve necessidade de organizar os dados, classificando os estabelecimentos de acordo os tamanhos, permitindo comparações daqueles que abrangem uma área de até 4 módulos fiscais, ou até 20 hectares, com a classificação de agricultura familiar, conforme a legislação orienta.

As diferenciações enfrentadas pela agricultura familiar impedem o seu avanço na agropecuária local, tendo como consequência baixa participação na composição do PIB do DF, com participação de 11% da produção de acordo com o Censo de 2006, atendendo apenas parcialmente a sua demanda interna por alimentos. Sobre essa questão, o relatório da CODEPLAN (2015 p. 64) faz referência à reportagem do Correio Brasiliense veiculada na edição de 19 de fevereiro de 2014, que com base em dados da EMATER e CEASA afirma que: “o DF importa mais de 70% dos alimentos que consome, associando isto a fatores como: a titularidade da terra, dificuldades de investimento, falta de mão de obra e desvio de uso rural para urbano”.

Tabela 4 - Número e percentual de estabelecimentos agropecuários, segundo a classificação em agricultura familiar e não familiar, por Região Administrativa do Distrito Federal – 2017

Brasil e Unidade da Federação / Grupos de área total	Total de Estabelecimentos		Área ocupada		Área Média dos Estabelecimentos
	Número	%	Hectares	%	ha/Estab.
<b>Brasil</b>	<b>4.993.578</b>	<b>100</b>	<b>350.253,330</b>	<b>100</b>	<b>70,14</b>
De 0 a 20 ha	3.273.067	65,54	18.191.243	5,19	5,55
De 20 a 1000 ha	1.669.646	33,43	165.610.829	47,28	99,18
De 1000 a 10.000 ha	50.865	1,01	166.451.258	47,52	3.272,41
<b>Distrito Federal</b>	<b>5.240</b>	<b>100</b>	<b>257.047</b>	<b>100</b>	<b>49,05</b>
De 0 a 20 ha	3996	76,17	20.832	8,10	5,21
De 20 a 1000 ha	1.203	22,93	144.944	56,38	120,48
De 1000 a 10.000 ha	41	0,78	91.271	35,50	2.226,12
Produtor sem área	6	0,11	-	-	-

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017.

Além do problema da concentração excessiva da terra e a produção voltada para exportação, a situação da agricultura familiar se agrava ainda mais devido aos altos investimentos na agricultura não familiar, contribuindo para que essa modalidade produtiva possa concorrer duramente com a agricultura familiar, disputando nichos de mercado, do mesmo modo que ocorre a disputa em relação às políticas públicas específicas para o agricultor familiar (TABELA 5). Sendo assim, a distribuição do crédito rural que ainda permanece concentrada em favor da agricultura não familiar, não demonstra eficiência em favorecer a produção através da agricultura familiar. A distribuição do crédito rural no Distrito Federal, referente aos anos 2010, 2011 e 2012, em favor da agricultura não familiar/empresarial é da ordem de 96% em média, ou seja, 10% acima dos 86% correspondentes à média nacional, repetindo, no caso de concessão de crédito, situação semelhante ao que ocorre na distribuição de terras.

Tabela 5 - Distribuição do crédito rural para agricultura empresarial e familiar no Brasil e no Distrito Federal, 2010 a 2012

Segmento	BRASIL (mil reais)					
	Anos Fiscais					
	2010	%	2011	%	2012	%
Agricultura Empresarial	<b>100.000.000,00</b>	<b>86</b>	<b>107.000.000,00</b>	<b>87</b>	<b>115.000.000,00</b>	<b>86</b>
Agricultura Familiar	16.000.000,00	14	16.000.000,00	13	18.000.000,00	14
<b>Total</b>	<b>116.000.000,00</b>	<b>100</b>	<b>123.000.000,00</b>	<b>100</b>	<b>133.000.000,00</b>	<b>100</b>
Segmento	DISTRITO FEDERAL (mil reais)					
	Anos Fiscais					
	2010	%	2011	%	2012	%
Agricultura Empresarial	218.858.532,91	98	165.871.002,79	95	174.677.542,48	95
Agricultura Familiar	4.803.924,09	2	8.259.796,41	5	8.338.231,59	5
<b>Total</b>	<b>223.662.457,00</b>	<b>100</b>	<b>174.303.799,20</b>	<b>100</b>	<b>183.015.774,07</b>	<b>100</b>

Fonte: MDA (2013), EMATER, segundo os Anuários Estatísticos do Crédito Rural, do Banco Central do Brasil (2010, 2011, 2012).

No que se refere ao financiamento os dados evidenciados pelo Censo Agropecuário 2017 mostram a que a obtenção do crédito ainda contempla a minoria dos estabelecimentos. A Tabela 6 reúne informações mais atualizadas sobre o assunto. Embora não permita comparações com os dados anteriores, devido a metodologia utilizada, é possível identificar que aproximadamente 12% dos estabelecimentos acessaram o financiamento em 2017 dos quais menos de 50% tiveram apoio de programas do governo. Em relação aos agentes de financiamento, os bancos atendem diretamente 551 dos estabelecimentos.

Tabela 6 - Número de estabelecimentos agropecuários por financiamento e empréstimos e o tipo de recurso do financiamento no Distrito Federal - 2017

<b>Financiamento / Empréstimos - Distrito Federal</b>					
Número de estabelecimentos					
Obteve crédito			Não obteve		
663			4580		
<b>Tipo de recurso do financiamento</b>					
Número de estabelecimentos					
Programa não governamental	Programa governamental PRONAF	Programa governamental PRONAMP	Programa governamental Assentamentos (INCRA)	Programa governamental – Fomento	Programa governamental (Federal, Estadual ou municipal) – Outros
386	121	8	2	5	152

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017.

Um dado interessante apresentado no Censo Agropecuário (IBGE) 2017 diz respeito a condição legal das terras e também a forma de obtenção dessas áreas (TABELA 7). As informações permitem visualizar a quantidade significativa de terras sem titulação, aproximadamente 54% da área.

Tabela 7 - Número de estabelecimentos agropecuários, condição legal das terras, formas de obtenção e condição legal do produtor – 2017

Condição legal das terras	Nº de Estabelecimentos	Área/ha	Forma de obtenção das terras	Nº de Estabelecimentos
Próprias	3206	117.775	Compra particular	2.877
			Via crédito	26
Concedidas	1406	81.769	Titulação ou licença de ocupação pela Reforma Agrária	301
Arrendadas	522	43.907	Herança ou doação	424
			Posse não titulada	652
Parceria	148	5.687	Usucapião	77
			Não sabe	44
Comodato	149	6.671	Índigenas ou Quilombolas	-
Ocupadas	93	1.236	Concessão de direito real de uso (licença de ocupação)	521

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017.

O número de pessoas ocupadas nos estabelecimentos agropecuários do Distrito Federal é de 21. 812. Em apenas 203 (3,87%) dos estabelecimentos predominam pessoas com menos de 30 anos. A faixa etária de 30 a 60 anos se concentra em 3292 (62,82%) dos estabelecimentos, e pessoas com 60 ou mais estão mais presentes em 1680 (32,06%) estabelecimentos (IBGE, 2017).

Apesar da grande maioria das pessoas residirem nos estabelecimentos e produzirem para fins de comercialização, há uma grande incidência de casos em que a principal fonte de renda não é obtida a partir de atividades realizadas no estabelecimento, em um número bastante expressivo dos casos a receita é obtida a partir de aposentadorias e pensões e também através atividades fora do estabelecimento. Curiosamente, a grande maioria dos produtores não possuem DAP<sup>10</sup> (TABELA 8), o que não permite acessar diversas políticas públicas como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (IBGE, 2017).

Quanto à escolaridade, a formação até o Ensino Fundamental está presente em 46,72% dos estabelecimentos, no Ensino Médio em 25,77%, em nível superior em 20,21% e há ocorrência de nível mestrado e doutorado em 1,64% dos estabelecimentos. Há ainda o percentual de 5,64% dos estabelecimentos em que os produtores nunca frequentaram a escola e ainda em 7,57% dos estabelecimentos há pessoas que não sabem ler ou escrever.

Tabela 8- Número de estabelecimentos agropecuários, atividades desenvolvidas no estabelecimento como principal fonte de renda, finalidade da produção, DAP - 2017

<b>Distrito Federal</b>	
Principal fonte de renda	
Número de estabelecimentos	
Sim	Não
2.714	2.473
Finalidade da produção	
Número de estabelecimentos	
Consumo	Comercialização
753	4.493
DAP	
Número de estabelecimentos	
Possui	Não possui
1.296	3.349

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017.

<sup>10</sup> A Declaração de Aptidão ao Pronaf é a comprovação de enquadramento do agricultor como pequeno produtor. O Agricultor (a) é reconhecido como Agricultor Familiar, podendo acessar a diversos Programas do Governo Federal. Para obtê-la, o agricultor (a) familiar deve dirigir-se a um órgão ou entidade credenciada pela Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (antigo MDA) (Sindicato dos Trabalhadores Rurais ou Casa da Agricultura) (FETAESP, 2018).

As políticas e ações, assim como a criação de novos assentamentos de pequenos produtores, vem abrindo espaço para a agricultura familiar, estabelecendo-a como modelo de grande potencial para fornecer alimentos ao mercado local, adequando condições produtivas aos recursos ambientais da região, que se tornam cada vez restritos. Nessa perspectiva o Projeto de lei do Executivo, em tramitação no Legislativo, que dispõe sobre a política de agroecologia e incentivo à produção orgânica no Distrito Federal, é razão de grande expectativa aos agricultores do DF, assegurando as esses produtores condições de atender a população com alimentos limpos e saudáveis (CODEPLAN, 2015).

A reforma agrária como estratégia de fortalecimento da agricultura familiar se inicia no Distrito Federal na década de 1960, por meio do Projeto Integrado de Colonização Alexandre Gusmão - PICAG, com uma área de 22.503,00 ha, na região de Brazlândia e passa a resistir, enfrentando as pressões exercidas pela concentração de terras, projeto de expansão do agronegócio, que caminha na contramão das necessidades socioambientais. Sobre a importância dessa resistência salienta Fernandes (2004 p. 49): “A Reforma Agrária não é apenas uma política para amenizar os problemas do campo, é também uma forma de enfrentar parte dos problemas urbanos. A distribuição populacional é intensamente desigual. Essa distribuição desigual da população gera um grande problema para o país. A agricultura familiar tem um importante papel na geração de trabalho e renda”. Recentemente vários projetos de assentamento foram se estabelecendo, os quais seguem caracterizados no Quadro 3. Em resposta ao forte apelo dos trabalhadores rurais locais (Movimento Sem Terra, assentados e agricultores familiares) por acesso à terra e pela função que desempenha na agricultura familiar, o governo do Distrito Federal instituiu o Fórum Distrital de Políticas de Reforma Agrária, através do Decreto nº 33.594, de 29 de março de 2012, que congrega todos os órgãos do poder público distrital e federal relacionados ao tema da reforma agrária e da política de assentamentos, os movimentos sociais e entidades representativas dos trabalhadores rurais no Distrito Federal.

A primeira iniciativa do Fórum foi a consolidar a demanda dos movimentos sociais e entidades representativas, sendo nesse período identificadas 28 áreas com demandas por políticas de assentamento, que iam desde acampamentos com moradias e ocupação precárias, até pré-assentamentos com ocupação do solo consolidada e produção agrícola efetiva. Após mapeamento da situação das áreas, realizado em conjunto pelo GDF e INCRA, em 21 de dezembro de 2013, foi firmado Acordo de Cooperação Técnica, conforme publicação do Diário Oficial da União nº 251 de 31 de dezembro de 2012. Neste mesmo período, foi

iniciado o processo de regulamentação e implantação do Programa de Assentamento de Trabalhadores Rurais – PRAT, programa do Distrito Federal responsável por fomentar a integração das políticas de desenvolvimento dos assentamentos rurais do seu território.

Dados fornecidos pela EMATER-DF (2018) retratam a realidade do Distrito Federal com mais clareza. O número de famílias registrado se refere ao início da ocupação (QUADROS 3 e 4). Devido a grande rotatividade nos acampamentos, há variação deste número, o qual atualmente encontra-se reduzido em 60%. Ainda assim, esses dados representam um aumento significativo no número de ocupações nos últimos anos, acendendo um alerta para necessidade de infraestrutura nesses locais, agilidade e rigor na regularização fundiária.

Quadro 3- Assentamentos no Distrito Federal - 2018

Nome do Assentamento	Propriedade	Localização	Situação	Nº de famílias
Estrela da Lua	GDF	Paranoá/PDF	Assentamentos/realizados pelo GDF e rec. INCRA-c/RB's (relação de beneficiários) conf. Critérios do Programa Nacional de reforma Agrária (PNRA)	7
Nova Camapuã	GDF	São Sebastião		19
1º de Julho	GDF	São Sebastião		60
15 de Agosto	GDF	São Sebastião		54
Santarém	GDF	Ceilândia		27
10 de Junho	GDF	Rec. das Emas		35
Oziel Alves III	INCRA	Planaltina	Projetos de assentamentos do Programa Nacional de reforma Agrária- PNRA.	167
Márcia Cordeiro Leite	INCRA	Planaltina		62
Pequeno William	INCRA	Planaltina		22
Canaã	INCRA	Brazlândia	Assentamentos em processo de reconhecimento com as ocupações das parcelas já efetuadas – MST	62
Doroty	INCRA	Brazlândia	Em processo de reconhecimento pelo INCRA	8
Graziela Alves	INCRA	Brazlândia		10
Chapadinha	INCRA	Brazlândia	Pré-assentamento em processo de reconhecimento pelo INCRA. Parcelas ocupadas – FETRAF	44
Gabriela Monteiro	INCRA	Brazlândia	Reconhecido pelo INCRA sem Relação de Beneficiários	22
Três Conquistas	GDF	Paranoá	Assentamento reconhecido pelo INCRA em 1998	65
Recanto da Conquista	GDF	São Sebastião		18
Sítio Novo	GDF	Planaltina		38
Fazenda Larga	GDF	Planaltina	Reconhecido pelo INCRA em 1996	83
Córrego dos Coqueiros	GDF	Planaltina	Assentamento reconhecido pelo INCRA em 1997	102
Nova Vitória	GDF	São Sebastião		25
Zumbi dos Palmares	GDF	São Sebastião		58
Monjolo	GDF	Rec. das Emas	Realocação de posseiros da Cabeceira do Valo e Santa Luzia, próximo á Cidade Estrutural	74
			Total de Famílias	1.062

Fonte: EMATER-DF.

Quadro 4- Acampamentos no Distrito Federal – 2018

Nome do Acampamento	Propriedade	Localização	Situação	Nº de famílias
Mangueiral	GDF	São Sebastião	Acampamento	128
Fascinação	GDF	Gama		7
Patrícia e Aparecida	GDF	Paranoá		27
Jose Wilker	GDF	Sobradinho		42
Pinheiral	GDF	São Sebastião		110
Tiradentes	GDF	São Sebastião		175
8 de Março	GDF	Planaltina		120
Roseli Nunes	GDF	Planaltina		35
BR - 251 cava de cima	GDF	São Sebastião		64
BR 060-Chico Mendes	GDF	Samambaia		150
DF 18 - 27 de setembro*	GDF	Gama		45
Renascer dos Palmares	INCRA	Planaltina		60
Terra Prometida	INCRA	Paranoá		50
DF 001-Noelton Andrade	INCRA	Brazlândia		100
3 de Maio	União	Planaltina		40
Deus é Nossa Força I	União	Brazlândia		400
Deus é Nossa Força II	União	Brazlândia		200
Deus é Nossa Força III	União	Brazlândia		400
Deus é Nossa Força IV	União	Brazlândia		200
Fonte: EMATER-DF.				Total de Famílias

De fato, é a ação dos movimentos sociais de luta pela terra que têm mobilizado o debate e as ações governamentais no sentido de promover alguma redução na concentração de terras no Distrito Federal. No entanto, de acordo com representantes de movimentos sociais, os assentamentos e acampamentos enfrentam uma luta constante para se manter na terra. Segundo depoimentos de integrantes do Movimento sindical<sup>11</sup> relacionados às lutas dos acampamentos 1º de Julho, Camapuã, Tiradentes e Estrela da Lua e Pinheiral, todos na Região Administrativa de São Sebastião, dentre esses locais há acampamentos que resistem por 8 anos e ainda aguardam decisão sobre remoção para outras áreas. Está presente uma forte disputa de interesses, onde a especulação imobiliária toma espaço, causando conflitos que ameaçam a segurança nesses locais. Um desses acampamentos tem aproximadamente 85 famílias em uma área de 3 hectares enquanto a área do entorno está totalmente tomada por chácaras, que estão sendo subdivididas e o espaço ocupado por casas. Segundo este movimento, várias minas do local já secaram e com o parcelamento, cresce o número de poços sem um adequado acompanhamento dos órgãos responsáveis. A produção, que é em grande parte voltada a subsistência, enfrenta dificuldades de acesso ao crédito e sofre com a morosidade de processos de embargo, apenas alguns produtores conseguem acessar os programas de governo e assim comercializar os seus produtos. Dentre os problemas vivenciados nesses locais são também citadas dificuldades de adequação do perfil dos

<sup>11</sup> Entrevista concedida à Cleide Maria de Souza em 17/12/2018.



acampados, que em alguns casos não apresentam adaptação ao trabalho na terra, inviabilizando a organização e a produção.

Os maiores e mais abrangentes movimentos sociais presentes no Distrito Federal são o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar no Distrito Federal e Entorno (FETRAF- DFE). Há também outros movimentos, entre esses: Movimento de Luta pela Terra (MLT), Movimento Mulheres Camponesas, Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), Movimento Sindical.

Segundo relatos do representante da FETRAF-DFE<sup>12</sup>, este movimento está presente em 10 áreas, sendo 3 assentamentos, Chapadinha e Bedel (Núcleo Rural Lago Oeste), 15 de agosto (São Sebastião) e 7 acampamentos localizados nas Regiões de Brazlândia, Sobradinho e São Sebastião. Para o integrante do movimento, entre os principais conflitos vivenciados nesses territórios está a disputa de terras com grileiros, apresentando três áreas, onde a presença da especulação imobiliária e ampliação de áreas urbanas exercem grande pressão sobre os acampamentos, especialmente no Acampamento Mariele Franco (São Sebastião), na nova área próximo ao Assentamento Chapadinha e também na região de Brazlândia onde batalhas judiciais foram travadas para garantir a terra.

Na visão do integrante do movimento, outro fator que está diretamente relacionado à dificuldade de produção nas áreas de assentamentos e acampamentos se dá em função da falta de acesso ao crédito. Em muitos dos casos, os produtores esbarram na irregularidade das áreas e não tem como acessar o crédito. Por outro lado, há aqueles que já conseguiram avançar, mesmo acampados, através de associações e cooperativas participam de chamadas públicas do PAA, do Programa de Aquisição da Produção da Agricultura (PAPA-DF)<sup>13</sup> e do PNAE e assim comercializam os seus produtos. O movimento destaca a necessidade de organização via associação ou cooperativa para o fortalecimento dos produtores, avalia a Assistência Técnica prestada pela EMATER-DF nessas áreas como fator que tem sido o grande diferencial, incentivando a produção agrícola, o extrativismo e o artesanato. Como estratégia de unificação ainda é evidenciada a existência no Distrito Federal do Fórum de Luta pela Terra e Justiça no Campo, o qual reúne mensalmente diversos movimentos para construir com estes propostas unificadas e assim fortalecer a negociação junto ao governo.

---

<sup>12</sup> Entrevista concedida à Cleide Maria de Souza em 18/12/2018.

<sup>13</sup> O Programa de Aquisição da Produção da Agricultura – PAPA/DF viabiliza a compra direta pelo GDF de alimentos e produtos artesanais de agricultores familiares e suas organizações sociais do setor agrícola.

De acordo com o integrante do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>14</sup>, este movimento está presente nos assentamentos e acampamentos 8 de Março, Dandara, Marias da Terra, Roseli Nunes, Oziel Alves, Pequeno Willian, Oscar Niemeyer, Zé Pereira, 27 de Setembro, Gabriela Monteiro, Doroty, El Shaday, Graziela Alves e Canaã.

A principal dificuldade enfrentada diz respeito à transição de acampamentos para consolidar em projetos de assentamentos. As áreas griladas no Distrito Federal tem provocado enfretamento judicial para permanência dos acampamentos. Assim, a excessiva especulação imobiliária somada aos interesses do agronegócio em relação a essas áreas representa um enorme entrave para a criação e regularização dos assentamentos no DF. Em algumas áreas este processo já dura 10 anos e ainda não há uma resposta jurídica. Da mesma forma exerce forte pressão os cortes dos recursos. Nos últimos tempos houve uma redução de cerca de 80% nos recursos destinados à Agricultura Familiar e Camponesa, inviabilizando o acesso ao fomento e crédito, até mesmo o PRONERA sofre com essa redução drástica, comprometendo a atuação do programa em inúmeras áreas de Reforma Agrária. Há também dificuldades de assistência técnica nessas áreas, comprometendo a gestão de recursos e causando o endividamento dos agricultores.

De forma mais pontual em algumas áreas ainda existem problemas de acesso à água e à energia e a ocorrência de estradas em condições precárias. Por outro lado, é bastante comum o relato dos movimentos em relação aos problemas associados à educação, sendo grave o fato das escolas estarem distantes dos assentamentos. Ocorre que com o fechamento de muitas escolas no meio rural, passando a ampla utilização do transporte, os alunos são levados a estudar em áreas cada vez mais distantes de suas comunidades, sendo levados em alguns casos para estudar na área urbana. Para o integrante da FETRAF-DFE, as escolas de Ensino Fundamental são ainda mais concentradas, por outro lado, dificilmente há creches para atender a essas áreas. A questão da saúde é outro fator de grande dificuldade para essas famílias, o atendimento se concentra em algumas comunidades, uma vez a cada 15 dias ou mensalmente.

Embora os assentamentos e acampamentos venham enfrentando grandes dificuldades, estes têm conseguido produzir. O MST apresenta duas cooperativas organizadas, comercializa em quatro pontos de feira, investindo em projeto agroecológicos nos assentamentos e acampamentos, produzindo hortaliças, frutas, tubérculos, galinhas e porcos, trabalhando com

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida à Cleide Maria de Souza em 18/12/2018.

o projeto de cestas contendo de 7 a 12 produtos agroecológicos e a consolidação de agroindústrias tem sido uma das lutas, buscando beneficiar diversos produtos.

Do ponto de vista ambiental o integrante da FETRAF-DFE salienta o potencial da Agricultura Familiar e Camponesa na sustentabilidade do meio ambiente, através de ações de cuidado com a água, com a vegetação e animais silvestres. Ele destaca a atuação desses camponeses a partir de práticas da Agrofloresta<sup>15</sup>, na conservação e recuperação de nascentes, proteção de áreas de preservação ambiental e recuperação de áreas degradadas.

Quanto às atividades produtivas, mediante dados da CODEPLAN (2015) o campo do Distrito Federal compõe-se da seguinte forma : 155,44 mil ha destinados às culturas em geral (lavouras, hortaliças e silvicultura); 1,36 mil ha às frutíferas; 144,10 mil ha às pastagens e o restante, às reservas legais e às áreas de preservação, abrangendo respectivamente 90,44 mil ha e 43,29 mil ha. Mesmo com a dimensão de área desigual, com baixo potencial produtivo, a modalidade familiar era responsável em 2008 por uma área de 6.544 ha e uma produção de 170,70 mil toneladas, a um valor de 387,05 milhões de reais ou 51,17% do valor de toda a produção (Tabela 9), demonstrando o potencial desses produtores na composição do valor da produção local (CODEPLAN, 2015).

Tabela 9- Valor da produção agrícola (principais produtos), Distrito Federal – 2008

<b>Valor da Produção Agrícola</b>		
<b>Atividades</b>	<b>R\$ 1,00</b>	<b>%</b>
Grãos	267.196.909,08	35,32
Floricultura	44.262.337,34	5,85
Hortaliças	387.056.398,38	51,17
Frutíferas	57.969.841,60	7,66
<b>Total</b>	<b>756.485.486,40</b>	<b>100,00</b>

Fonte: EMATER- DF– Dados organizados pela Codeplan.

A produção registrada através do Censo Agropecuário de 2017 permite estabelecer um panorama dos produtos que mais se destacam nos diversos tipos de produção. A agroindústria no Distrito Federal destaca-se pelas produções de doces, farinha de mandioca, queijo e

<sup>15</sup> Sistemas agroflorestais são formas de uso ou manejo da terra, nos quais se combinam espécies arbóreas (frutíferas e/ou madeiras) com cultivos agrícolas e/ou criação de animais, de forma simultânea ou em sequência temporal e que promovem benefícios econômicos e ecológicos. Os sistemas agroflorestais (SAFs) ou agroflorestas apresentam como principais vantagens, frente à agricultura convencional, a fácil recuperação da fertilidade dos solos, o fornecimento de adubos verdes, o controle de ervas daninhas, entre outras coisas. (<http://www.sbsaf.org.br>)

requeijão, considerando a produção que supera a marca 50 toneladas/ano. Em relação a produção vegetal a maioria dos estabelecimentos produzem alface, abobrinha, brócolis, cebolinha, coentro, couve, tomate, pimentão, banana e goiaba, todos esses produtos numa marca acima de 3.000 toneladas/ano. A produtividade de grãos é bastante representativa, principalmente as de milho e soja, que em 2017 foi de 309.705 toneladas/ano e 243.625 toneladas/ano respectivamente. No que se refere a pecuária destaca-se a produção de suínos com produção anual em torno de 154.257 cabeças e as aves do tipo galinhas, galos, frangos, frangas e pintos, produzindo aproximadamente 12.171,977 cabeças/ano (IBGE, 2017).

### **6.1.3. Os desafios no campo do Distrito Federal**

As questões predominantes no Distrito Federal, concentração excessiva de posse ou ocupação da terra associada à forte especulação imobiliária e o direcionamento de investimentos para a agricultura empresarial, tem produzido consequências, que podem comprometer a sustentabilidade socioambiental e econômica na região.

Em relação aos problemas ambientais decorrentes das questões fundiárias enfrentadas no meio rural está a pressão exercida pela expansão urbana. Nas cinco APAS existentes no DF: APA da bacia do Rio São Bartolomeu, APA da bacia do Rio Descoberto, APA das bacias do Gama e Cabeça de Veado, APA de Cafuringa e APA do Lago Paranoá, devido a pouca fiscalização ampliou-se o espaço para a ocupação do solo por loteamentos irregulares, intensificando as ocupações urbanas e rurais. Até mesmo o Parque Nacional de Brasília e a Reserva Ecológica de Águas Emendadas, área de preservação estratégica de interesse nacional, sofrem disputas na ocupação dos solos nas suas imediações (BERTOLINI, 2015).

Como exemplo da influência de tais fatores, cabe também analisar o grande crescimento das culturas de grãos (soja, feijão, milho, café, trigo e outras) nos últimos tempos, que conforme dados da CODEPLAN (2015) aumentou 45,27%, entre 2003 e 2013, um incremento da produção da ordem de 120,57%, de 382,01 milhões de toneladas para 842,60 milhões, mais que duplicou a quantidade no período, enquanto as demandas locais por outros tipos de alimentares permaneceram em déficit.

O controle do capital instalado pela agricultura empresarial de larga escala, para além dos impactos sociais, vem contribuindo para acentuar os problemas ambientais, causando dentre outros prejuízos contaminações do solo e do lençol freático. A taxa de evolução do consumo de agrotóxicos vem aumentando significativamente no Brasil, mas no Distrito Federal essa margem torna-se ainda mais preocupante, enquanto no país o acréscimo entre o

período de 2000 a 2011 é de 160% com aumento de 454,24 mil toneladas para 1,179 milhão toneladas, no DF o percentual é de 199,15%, saindo de 830 toneladas para 2.483 (CODEPLAN, 2015).

Em um panorama mais atual a respeito do uso de agrotóxicos no Distrito Federal (TABELA 10), os dados levantados pelo Censo Agropecuário (IBGE) 2017, apontam pequeno avanço na produção orgânica a qual vem demonstrando potencial, superando a marca de outros estados como Goiás e Minas Gerais, no entanto, o uso de agrotóxicos permanece superior a esses estados.

Tabela 10- Percentual de estabelecimentos agropecuários, agricultura e pecuária orgânica, uso de agrotóxicos, adubação química e orgânica no Distrito Federal, Minas Gerais e Goiás – 2017

Unidade da Federação	Percentual de estabelecimentos		
	Agricultura/ pecuária orgânica	Uso de Agrotóxicos	Uso de Adubação química
	%	%	%
Distrito Federal	9,45	43,59	16,20
Goiás	2,44	24,17	22,39
Minas Gerais	1,79	27,37	28,95

Fonte: IBGE, Censo Agropecuário 2017.

Silva (2017) discute o controle do capital agrícola e imobiliário, destacando Brasília como um centro moderno de circulação de capital por meio do poder político. Para o autor, o pacto entre agronegócio e a especulação imobiliária é uma característica predominante na região, que conduz os interesses na agricultura para esse polo e coloca como inviável o estabelecimentos de assentamentos de reforma agrária. Assim, para que o debate contra a hegemonia do capital agrícola possa se fortalecer, é de grande importância atuar na capacitação dos trabalhadores camponeses, de modo que possam resistir no campo, questionando os modelos de produção, as formas de organização do trabalho, da renda, e essencialmente, a relação com os recursos naturais.

Outro fator que confere particularidade ao campo do Distrito Federal está ligado ao perfil dos trabalhadores do campo. São pessoas vindas de regiões totalmente diferentes com culturas distintas, que na maioria das vezes foram motivados a buscar a melhoria de vida, submetendo sua força de trabalho às variadas formas de exploração. Essas características incidem de maneira determinante, dificultando a organização coletiva, que é essencial na luta por melhores condições de acesso e estabelecimento na terra (SILVA, 2017).

Em seu estudo a partir de assentamentos e acampamentos do DF e Entorno, Silva (2017) retrata que os agricultores trazem consigo a necessidade primeira de uma casa,

colocando em segundo plano o espaço de organização e produção. Ele evidencia ainda, que em outras regiões, como no nordeste e no sul, os camponeses apresentam maior facilidade de se organizar a partir do trabalho agrícola, porém o mesmo não ocorre no DF, caracterizando como um dos grandes desafios, aprofundar o grau de pertencimento por parte dos camponeses, não somente em relação à terra, mas como sujeitos políticos de transformação.

Nesse contexto, garantir políticas públicas e sociais que privilegiem outro modelo de produção, que leve em consideração as necessidades dos agricultores familiares e o potencial destes na produção de alimentos saudáveis e na preservação dos recursos naturais requer enormes investimentos na articulação dos camponeses, o que de qualquer modo só será possível através do direcionamento nos processos formativos, evidenciando o caráter político, técnico e acadêmico em áreas diversificadas.

Conforme destaca Silva (2017), é fundamental trazer para o centro desse debate a questão da agroecologia como instrumento de contraposição à produção do agronegócio, por meio de suas variáveis políticas, econômicas, sociais, ambientais, educativas e culturais. Embora no DF a agroecologia tenha caminhado a passos lentos rumo a sua consolidação como matriz de produção, ela se coloca como uma forte alternativa em transformar a maneira com que os próprios camponeses, na maioria das vezes, organizam os seus processos produtivos, os quais subordinados à lógica do agronegócio se tornam dependentes de insumos químicos e de outros métodos implantados pela agricultura empresarial. O autor defende a inserção da agroecologia na lei de diretrizes e bases da educação – LDB e no Plano Nacional de Educação – PNE, como forma de garantir que a mesma se torne disciplina transversal nos currículos escolares do campo e da cidade.

As experiências existentes na região do DF e Entorno ainda são incipientes, porém revelam um caminho a ser trilhado, gerando condições para disseminar a agroecologia por todo o território. Silva (2017 p. 232) discorre sobre uma dessas experiências:

A criação do assentamento Pequeno Wiliam, em 2015, teve como linha em seu plano de desenvolvimento – PDA a produção sustentável. Essa prática foi muito estimulada pelo MST desde os tempos de acampamento, por ser uma área rica em espécies nativas do cerrado, com água em abundância e solo com alta qualidade. A região é um polo de recarga aquífera e de fauna e flora intacta. As parcerias com o Instituto Federal de Educação – IFB, a partir do curso superior em Agroecologia e com a regional da EMATER DF, estimularam este tipo de produção, pois ajudaram a apontar e criar espaços concretos de comercialização e acesso direto ao público. O MST conseguiu uma pedra de comercialização na Ceasa DF para que os assentados possam, assim que tiverem produtos, in natura ou beneficiados, inserir a produção para comercialização direta.

Os problemas decorrentes do modelo de desenvolvimento instalado no Distrito Federal abrangem aspectos como ocupação indevida de áreas legalmente protegidas, redução da

atividade e produção agrícola para abastecimento do mercado interno, expansão urbana sem um sistema de infraestrutura, e se desdobram em problemas de proporção ainda maiores como o desemprego, má distribuição de renda, déficit na oferta de serviços urbanos, problemas de saúde, violência, poluição hídrica, entre outros agravantes que interferem diretamente na qualidade de vida e no bem estar da população.

O intenso crescimento populacional associado às medidas de desenvolvimento social e econômico no Distrito Federal vem exercendo forte pressão sobre os recursos naturais. Os modelos agrícolas e o avanço da fronteira urbana acarretam problemas identificados em todas as principais bacias, essencialmente pelo desmatamento e avanço sobre as fontes hídricas. Como exemplo, a Bacia do São Bartolomeu, que com a rápida transformação de áreas rurais em urbanas, sofre com o intensivo uso das águas subterrâneas e com os lançamentos de esgotos sem tratamento em mananciais. As Bacias do Rio Corumbá, Paranoá e Maranhão são atingidas pelo o lançamento de esgotos sem prévio tratamento nos afluentes. Na Bacia do Rio Preto, estudos anteriores já indicaram que a capacidade de irrigação estava no limite em alguns mananciais e já tinham sido ultrapassados em outros. Na Bacia do Rio Descoberto, maior reservatório de água do DF, e na Bacia do Rio São Marcos há constante monitoramento dos processos de uso do solo, tratamento de esgotos e práticas agrícolas, principalmente pela forte presença da agricultura mecanizada, com irrigação via pivôs centrais e uso intensivo de agrotóxicos (TAVARES et al., 2017).

A grave crise hídrica enfrentada atualmente na região revela o quanto esse quadro é preocupante e como são urgentes ações para evitar que áreas rurais sejam absorvidas pelos conglomerados urbanos, e que de todo modo possam emergir medidas de preservação da integridade das bacias hidrográficas. Dentre os fatores que agravam a situação, chegando a provocar o racionamento de água durante longos períodos estão o crescimento desordenado, a rápida urbanização e a alta demanda para irrigar plantações no sistema de monocultura. Além disso, a elevada ocupação urbana impulsionada pelos parcelamentos do solo reduz a infiltração de água no lençol, e conduzem a intensa ocupação com construção de casas, o que agrava ainda mais o problema de drenagem, o que é caracterizado por especialistas como decisivos na crise hídrica do Distrito Federal<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> Reportagens disponíveis em: <http://movimentonossabrazilia.org.br/crise-hidrica-no-df-afinal-de-quem-e-a-responsabilidade>.  
<https://www.noticias.unb.br/publicacoes/117-pesquisa/1155-olhares-sobre-a-crise-hidrica-no-distrito-federal>  
Último acesso em 20/03/2018.

## 6.2. Educação do Campo no Distrito Federal

A institucionalização da Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) iniciou no ano de 2011 por meio da criação do Núcleo de Educação do Campo, sendo neste instituída a gerência de Educação do Campo, que desde então vem buscando construir a escola do campo através de aproximações e diálogos nas 78 escolas rurais do DF. Diversas ações foram implementadas: Diagnósticos nas escolas, Circuitos Pedagógicos, Dias de Campo, Formação Continuada de Educadores, Reuniões Pedagógicas, Círculos de Diálogo, Fórum de Educação do Campo do Distrito Federal (BARBOSA, 2016).

A Gerência de Educação do Campo trabalha em constante articulação com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do DF (EAPE), a qual é responsável pelos processos de formação continuada da Secretaria de Educação do Distrito Federal e desde 2012 vem ofertando cursos em Educação do Campo.

Segundo Barbosa (2016) mediante o trabalho desempenhado por este departamento algumas conquistas puderam se materializar em marcos normativos: (i) Plano Distrital de Educação (PDE – meta 8 com 40 estratégias); (ii) Currículo do DF; (iii) Regimento Interno das Escolas Públicas do DF, (iv) Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no DF (ainda não enviada ao Conselho de Educação do DF).

Quadro 5 - Cursos em Educação do Campo ofertados pela EAPE por ano, modalidade e número de cursistas habilitados

<b>Cursos</b>	<b>Modalidade</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº de habilitados</b>
Educação do Campo: Desafios e Perspectivas para as Escolas do Espaço Rural	Presencial	2012	15
Construindo a Política de Educação do Campo do Distrito Federal na Perspectiva da Reorganização	Presencial	2013	53
Educação do Campo do DF: Formando Coordenadores	Presencial	2014	8
Diversidade, Direitos Humanos e Educação	Presencial	2014	209
Abrindo Trilhas Para a Escola do Campo	Presencial	2015	18
Oficina Temática em Educação do Campo: Alimentação Escolar	Presencial	2016	4
Oficina Temática em Educação do Campo: Construção de Espaços Educativos	Presencial	2016	16
Oficina Temática em Educação do Campo: Mapeamento do Espaço Escolar.	Presencial	2016	24
Abrindo Trilhas para a Escola do Campo III – Formando-Coordenadores Locais	Alternância	2016	18
Manejando Trilhas para a Escola do Campo	Alternância	2016	7
Projovem Campo	Alternância	2017	6
Abrindo Trilhas para a Escola do Campo 2017	Presencial	2017	10
Escola do Campo: Construção do Inventário na EC Lajes da Jiboia	Presencial	2017	15
<b>Total de habilitados</b>			<b>403</b>

Fonte: EAPE (2018).



As escolas localizadas no meio rural do Distrito Federal atendem ao público nas etapas e modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental 1ª e 2ª Fase, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. O Quadro 6 demonstra a quantidade de escolas distribuídas no meio rural do Distrito Federal, possibilitando noção sobre o quantitativo de alunos atendidos nesses unidades nas diversas modalidades de ensino.

Quadro 6 - Escolas localizadas no meio rural do Distrito Federal por Região Administrativa, quantitativo de alunos atendidos e modalidades ofertadas

Região Administrativa	Nome da escola	Modalidade ofertada	Nº de alunos atendidos
São Sebastião CRE Plano Piloto	CED 01 DE BRASILIA	EF2 – EM – EJA	1626
Gama CRE Gama	CEF PONTE ALTA DO BAIXO	Ed. Infantil – EF1	214
	CED ENGENHO DAS LAJES	Ed. Infantil - EF1 e EF2 - EM – EJA	818
	EC PONTE ALTA DE CIMA	EF1 e EF2	135
	CEF PONTE ALTA NORTE	EF1 e EF2	259
	CED CASA GRANDE	Ed. Infantil - EF1 e EF2 - EM – EJA	546
	EC CORREGO BARREIRO	Ed. Infantil - EF1	184
Recanto das Emas – CRE Gama	CEF TAMANDUA	Ed. Infantil – EF1 e EF2	75
Brazlândia – CRE Brazlândia	CED INCRA 08	EF1 e EF2 – EM	1062
	CEF VENDINHA	EF1 e EF2	594
	EC ALMECEGAS	Ed. Infantil – EF1	132
	EC BUCANHAO	Ed. Infantil – EF1	107
	EC CHAPADINHA	Ed. Infantil – EF1	138
	CED 04 DE BRAZLANDIA	EF1 e EF2 – EM	210
	EC INCRA 06	Ed. Infantil – EF1	189
	EC INCRA 07	Ed. Infantil – EF1	158
	EC POLO AGRICOLA DA TORRE	EF1 e EF2	276
	CED IRMA MARIA REGINA VELANES REGIS	Ed. Infantil - EF1 e EF2 - EM – EJA	1105
	EC 01 INCRA 08	Ed. Infantil – EF1	829
	EC MORRO DO SANSO	Ed. Infantil – EF1	159
	EC SANTA HELENA	EF1	92
	Sobradinho CRE Sobradinho	EC SITIO DAS ARAUCARIAS	EF1 e EF2
EC BASEVI		Ed. Infantil – EF1	276
CED PROF CARLOS RAMOS MOTA		Ed. Infantil - EF1 e EF2 - EM – EJA	1029
Planaltina – CRE Sobradinho	EC CORREGO DO ARROZAL	Ed. Infantil – EF1	129
Sobradinho – CRE Paranoá	EC CORREGO DE SOBRADINHO	Ed. Infantil – EF1	338
Fercal CRE Sobradinho	EC BOA VISTA	Ed. Infantil – EF1	160
	EC CATINGUEIRO	Ed. Infantil – EF1	106
	EC CORREGO DO OURO	Ed. Infantil – EF1	22
	EC RIBEIRÃO	Ed. Infantil – EF1	95
	EC SONHEM DE CIMA	Ed. Infantil – EF1	169
	EC LOBEIRAL	Ed. Infantil – EF1	230

Continua

## Conclusão

Planaltina – CRE Planaltina	CEF PIPIRIPAU II	Ed. Infantil - EF1 e EF2 e EJA	443
	CEF RIO PRETO	Ed. Infantil - EF1 e EF2	290
	CEF SAO JOSE	Ed. Infantil - EF1 e EF2	233
	CED TAQUARA	Ed. infantil - EF1 e EF2 - EM – EJA	784
	CED VARZEAS	Ed. Infantil - EF1 e EF2- EM	654
	EC BARRA ALTA	Ed. Infantil – EF1	41
	CEF CERAMICAS REUNIDAS DOM BOSCO	Ed. infantil - EF1 e EF2	242
	EC COPERBRAS	Ed. Infantil – EF1	111
	EC CORREGO DO MEIO	Ed. Infantil – EF1	61
	EC ESTANCIA DO PIPIRIPAU	Ed. Infantil – EF1	50
	EC ETA 44	Ed. Infantil – EF1	90
	EC FRIGORIFICO INDUSTRIAL	EF1	99
	EC MONJOLO	EF1	159
	CED OSORIO BACCHIN	EF2 - EM	287
	EC PALMEIRAS	Ed. Infantil	50
	EC PEDRA FUNDAMENTAL	Ed. infantil – EF1	73
	EC RAJADINHA	Ed. infantil – EF1	174
	CEF BONSUCESSO	EF1 e EF2	336
	EC REINO DAS FLORES	Ed. infantil – EF1	79
	EC VALE VERDE	EF1	98
Riacho Fundo – CRE Núcleo Bandeirante	EC IPE	Ed. Infantil – EF1	378
	EC KANEGAE	Ed. Infantil – EF1	109
	EC RIACHO FUNDO	EF1	547
Ceilândia – CRE Ceilândia	CEF BOA ESPERANCA	EF1 e EF2 – EJA	320
	EC CORREGO DAS CORUJAS	EF1	63
	CED INCRA 09	Ed. Infantil - EF1 e EF2 - EM – EJA	736
	EC JIBOIA	EF1	80
	EC LAJES DA JIBOIA	EF1	172
Santa Maria – CRE Santa Maria	CEF SARGENTO LIMA	EF1 e EF2	536
RA Paranoá CRE Paranoá	CED DO PAD-DF	EF2 - EM – EJA	1176
	EC ALTO INTERLAGOS	Ed. Infantil – EF1	136
	CEF BURITI VERMELHO	EF2 – EJA	301
	EC CAFE SEM TROCO	ED. Infantil – EF1	365
	EC CAPAO SECO	Creche e Ed. Infantil	159
	EC CARIRU	Ed. Infantil – EF1	122
	EC ITAPETI	EF1	93
	CEF JARDIM II	Ed. Infantil - EF1 e EF2	198
	EC LAMARAO	Ed. Infantil – EF1	183
	EC NATUREZA	Ed. Infantil – EF1	276
	EC QUEBRADA DOS NERIS	Ed. Infantil – EF1	108
	EC SOBRADINHO DOS MELOS	EF2	247
	EC SUSSUARANA	Creche e Ed. Infantil	47
São Sebastião – CRE São Sebastião	CEF NOVA BETANIA	Ed. Infantil – EF1 e EF2	752
	EC CACHOEIRINHA	Ed. Infantil – EF1	121
	EC AGUILHADA	EF1	136
	EC SAO BARTOLOMEU	Ed. Infantil – EF1	173
<b>Total</b>	<b>78</b>	<b>-</b>	<b>23.454</b>

Fonte: Censo Escolar (IBGE) 2017.

Em relação às etapas e modalidades ofertadas pelas Instituições Educacionais do Distrito Federal nota-se uma redução maior da oferta no Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio, EJA nas áreas rurais em relação às áreas urbanas (TABELA 11). A partir de dados do caderno de matrícula é possível fazer esse comparativo. A redução na oferta do Ensino Fundamental – Anos Iniciais para o Ensino Fundamental – Anos Finais é de 42,58% na área urbana, enquanto na área rural essa oferta diminuiu em 62,85%. A redução na oferta de Ensino Fundamental – Anos Finais para o Ensino Médio, mesmo quando se leva em consideração o número de matrículas nessas etapas na modalidade EJA e Educação profissional, é de 50,24% na área urbana, enquanto na área rural este percentual sobe para 68,70%, um forte indicador de que o acesso aos níveis mais altos de escolaridade é menor nas áreas rurais (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Tabela 11- Matrícula inicial, número de Instituições Educacionais, por localização, segundo oferta da etapa/modalidade - 2017

ETAPA/MODALIDADE		Nº DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS			Nº DE MATRÍCULAS		
		Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Ed. Infantil	Creche	14	12	2	41.352	39.042	2.310
	Pré Escola	265	211	54			
Ensino Fundamental	Anos Iniciais (1º ao 5º)	380	310	70	279.568	263.332	16.236
	Anos Finais (6º ao 9º)	204	178	26			
Ensino Médio		90	79	11	79.197	77.236	1.961
Educação Profissional		8	7	1	6.712	6.644	68
Educação de Jovens e Adultos		108	13	-	51.004	47.952	3.052

Fonte: CENSO ESCOLAR – SE/DF (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Notas: 1) A Instituição Educacional pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

2) Incluídos na Educação Profissional, 626 alunos do Ensino Médio e 179 alunos da Educação de Jovens e Adultos, Integrados à Educação Profissional.

Em 2011 o Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal (PPP) estabeleceu algumas metas na tentativa de implantar propostas de Educação do Campo na rede pública. Dentre as medidas instituídas no período de 2012 – 2014, o documento propõe o levantamento de dados sobre as escolas no meio rural e os profissionais que nelas atuam, discussões sobre a Educação do Campo e formação dos educadores, no sentido de contemplar as bases teóricas e práticas pedagógicas em consonância com os princípios da Educação do Campo.

Da mesma forma, o currículo da Educação básica do Distrito Federal (2014 p. 49), em seus pressupostos teóricos, orienta caminhos para que as escolas rurais possam reestruturar conteúdos e métodos, a ponto de transformar as relações entre educandos, educadores e comunidade.

1. Realizar um conjunto de inventários sobre a realidade atual, com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio. Como a vida não é a mesma em todo lugar, os inventários precisam ser elaborados por cada escola, convertendo-a, assim, “em uma pequena instituição que pesquisa e produz conhecimento de caráter etnográfico sobre seu entorno, sua realidade atual, apropriando-se, portanto, de sua materialidade, da vida, da prática social” (FREITAS, 2010).
2. O inventário deve identificar as lutas sociais e as principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial; as formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial; as fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural, incluindo a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local; as formas de trabalho socialmente úteis.

No currículo a abordagem da modalidade de ensino em escolas do campo remete a profundas reflexões, instaurando procedimentos para o cumprimento da legislação. Explicita as Diretrizes<sup>17</sup> no que diz respeito à identidade da escola do campo, definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e nos saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, destacando ainda importância da articulação com os movimentos sociais e a busca por soluções aos problemas identificados (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Um dos modelos apontados pelos pressupostos teóricos do currículo da Educação Básica diz respeito às experiências já realizadas em alguns estados, os “Complexos de Estudos”<sup>18</sup>, como forma de garantir a interdisciplinaridade e articulação entre a teoria e a prática pela via do trabalho socialmente útil.

Salientando o trabalho como princípio educativo os pressupostos teóricos (2014 p. 48-49) fazem referência a diversos autores:

Se falarmos de uma escola ligada à vida, há que se notar que a vida do campo se difere da vida da cidade e que os sujeitos do campo têm matrizes formativas próprias. Trabalho, terra, cultura, história, vivências de opressão, conhecimento popular, organização coletiva e luta social são matrizes dos sujeitos do campo (CALDART, 2004; BARBOSA, 2012).

Isto torna a escola viva, inserida na atualidade e tendo o trabalho como princípio educativo, que fornece também as bases para os processos pedagógicos participativos. Trabalho compreendido como objeto de estudo, como método, como fundamento da vida. Não se trata da compreensão de trabalho dada pela perspectiva capitalista, como emprego assalariado, mas do trabalho como atividade humana construtora do mundo e de si mesmo, como vida. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) como princípio educativo (FREITAS, 2010).

<sup>17</sup> Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

<sup>18</sup> Os estados do Paraná e Ceará têm propostas curriculares orientadas pelos Complexos de Estudos, os quais são elaborados com base nas ideias de M. Pistrak, Pedagogo socialista reconhecido pela experiência na implantação da Escola do Trabalho, relatada no livro “Fundamentos da Escola do Trabalho”, publicado pela editora Expressão Popular, em 2000.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) neste mesmo documento defende a autonomia das escolas, de maneira que possam através do engajamento dos profissionais que atuam nas escolas no meio rural da rede, e com base no currículo construir seu projeto político e pedagógico e assim, elaborar os Complexos de Estudos, sem, contudo, ferir as Diretrizes Curriculares Nacionais. Destaca ainda que este processo deve ocorrer em dois níveis: no primeiro, para o conjunto de escolas do campo do DF e no segundo nível, para a escola no local.

Neste mesmo período é aprovado o PDE<sup>19</sup> (PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO) que tem validade de dez anos de 2015 a 2024, o qual estabelece a Meta 8: Garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e/ou a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), conforme Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002 – MEC/CNE/CEB, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O Plano Distrital de Educação elabora nessa meta 40 estratégias para implementação dos princípios orientadores da Educação do Campo na Rede Pública de Ensino do DF. Algumas dessas medidas merecem destaque, devido ao fato de contemplar iniciativas não anteriormente citadas pelos instrumentos que estruturam o atendimento nas escolas localizadas no meio rural do DF:

8.9 Destinar área específica às práticas agroecológicas, assim como construções que permitam o cultivo e oficinas de trabalho, no terreno próprio da escola, oportunizando ação pedagógica nas escolas do campo, promovendo inclusive intercâmbio com as escolas da cidade.

8.10 Implementar e garantir cursos profissionalizantes nas escolas do campo, de acordo com a demanda, com profissionais capacitados nas áreas técnicas, atendendo à singularidade de cada R.A e suas diferentes formas de produção, por intermédio de parcerias com o Governo Federal e outros órgãos e instituições, visando à sustentabilidade no uso da terra e outras demandas locais.

8.11 Articular mecanismos de cooperação entre o Distrito Federal e a União para implementar, e avaliar as políticas públicas destinadas à melhoria das escolas e da qualidade de vida do e no campo, a partir da aprovação deste Plano.

8.17 Implementar a Educação Musical, conforme a Lei 11.769/08, considerando, ainda e para tal fim, a cultura musical camponesa.

8.18 Incentivar práticas artísticas baseadas na ética e solidariedade, tal como o Teatro do Oprimido, em que sejam valorizadas a capacidade criadora e criativa das

---

<sup>19</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras e suas metas definem patamares objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024.

peessoas, em particular de camponeses e camponesas, e que suscitem proposições para a transformação da realidade, por meio da organização e do debate dos problemas, empoderando sujeitos/atores/ estudantes na defesa dos seus direitos e incentivando a cidadania.

8.26 Promover encontros com as universidades, movimentos sociais e a Coordenação de Educação do Campo da SEEDF, visando à inclusão do debate da Educação do Campo nos cursos de nível superior das áreas da Educação (pedagogia e licenciaturas), bem como de outros que estejam vinculados direta ou indiretamente à realidade do campo, no prazo de 4 (quatro) anos, a partir da aprovação do PDE.

8.27 Promover concurso público específico para a Educação do Campo, inclusive por áreas de conhecimento, definindo critérios quanto ao perfil dos educadores e educadoras, com regime de dedicação exclusiva, no prazo de 2 (dois) anos.

8.36 Reconhecer o Fórum Permanente da Educação do Campo no Distrito Federal como instrumento de debates, de formulação de proposições, de construção, acompanhamento e avaliação de políticas públicas da Educação do Campo, tendo a participação das instituições e órgãos dos sistemas de ensino, governamentais, dos movimentos sociais e populares, entidades sindicais, profissionais da educação, comunidades escolares e outros.

8.39 Implementar “Espaços de Vivência – Escola Parque” nas Escolas do Campo como ambientes para o Ensino de Artes (Oficinas de Música, Artes Cênicas, Artes Visuais, Literatura), Dança e de Educação Física Escolar, ofertadas aos estudantes, conforme as Diretrizes da Educação do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 93 – 96).

No âmbito da formação para educadores em escolas localizadas em áreas rurais o curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado pela Universidade de Brasília no campus de Planaltina, apresenta-se como valioso instrumento que busca aproximar e propiciar compreensão da história, cultura e necessidades dos povos que vivem no campo.

Desde 2007, quando houve o primeiro vestibular, estudantes do Centro-Oeste, identificados como sujeitos do campo ou de comunidades tradicionais da região, têm, de acordo com normas dos processos seletivos, a oportunidade de acesso a este curso, o qual é organizado a partir dos componentes curriculares orientados pelo MEC em quatro áreas de conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. O curso adota as estratégias da multi e da interdisciplinaridade, valendo-se dos princípios da diversidade e buscando romper com o isolamento disciplinar, por outro lado também valoriza o princípio da transdisciplinaridade, e nesse sentido se preocupa em trazer os saberes dos sujeitos do campo para dentro dos processos formativos (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

O curso se organiza metodologicamente por meio da alternância entre Tempo/Espaço Curso com 8 h/a diárias de trabalho nos componentes curriculares durante cada um dos 8 semestres presenciais de curso, realizados na Faculdade UnB Planaltina – Campus Planaltina, e Tempo/Espaço Comunidade, quando ocorrem o acompanhamento “in loco” pelos docentes

designados pelas instituições parceiras em cada Estado, oferecendo orientação aos alunos no planejamento de ações (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

Essa iniciativa tem por fim priorizar formação aos maiores interessados na Educação do Campo, os sujeitos camponeses, que não são só capazes de compreender as contradições, mas também lutar por garantia de direitos no campo, criar mecanismos de diálogo entre as comunidades camponesas e as instâncias acadêmicas, pessoas que por sua condição de lutadores se fazem capazes de viabilizar a permanência dos sujeitos e da escola no campo, pois como destaca Caldart (2016 p. 6), “Não são os filhos dos empresários do agronegócio, e de seus poucos trabalhadores assalariados, que podem impedir o fechamento das escolas do campo. São os camponeses e suas organizações de classe”.

O curso é destinado aos educadores de escolas públicas de Educação Básica do campo em exercício atual ou em processo de inserção nas escolas de ensino fundamental ou médio do campo (especialmente assentamentos, reassentamentos e outras comunidades camponesas), pessoas que atuam como educadores ou coordenadores de escolarização básica de jovens e adultos (Ensino Fundamental ou Ensino Médio na modalidade EJA) em comunidades camponesas, pessoas que coordenam e acompanham cursos formais apoiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e também jovens e adultos de comunidades do campo (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2009).

Atualmente o processo seletivo deste curso se dá através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Do mesmo modo, a homologação da inscrição depende de comprovação de vínculo com o meio rural, seja como professor ou outro profissional em exercício nas escolas do campo da rede pública na região do Distrito Federal (DF), Goiás (GO) ou Minas Gerais (MG), ou por residir em comunidade do campo. Essa medida visa garantir a formação de educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo.

Nesse segmento, entre as instituições que podem ser citadas com grande potencial para atender a Educação do Campo no Distrito Federal, está o Instituto Federal de Brasília, especialmente através dos cursos ofertados pelo campus de Planaltina – DF são eles: Educação profissional técnica de nível subsequente em agropecuária, Educação profissional técnica de nível médio integrado em agropecuária e do curso superior de tecnologia em agroecologia (IFB, 2012a; IFB, 2012b).

Os cursos em Educação profissional técnica em agropecuária integrado e subsequente se justificam pela necessidade de formação de técnicos comprometidos socialmente em atuar como agentes importantes no combate à desnutrição e à fome no DF, em áreas de segurança alimentar, na agricultura familiar, colaborando assim para o desenvolvimento de uma cultura pautada nos princípios da solidariedade humana e do bem-estar social. O perfil de estudantes que se deseja formar são aqueles que tenham afinidade com ambiente agrário, filhos de produtores rurais ou pessoas que tenham envolvimento com a terra e agricultura familiar (IFB, 2012a; IFB, 2012b).

Embora referenciado como uma estratégia de atendimento às populações do campo, o curso em Educação profissional técnica de nível médio integrado em agropecuária realiza-se ao longo de três anos em período integral, não explicita formas de inserção dos estudantes em suas comunidades de origem, e ainda no processo seletivo, que se dá através de sorteio, não são previstas vagas específicas para pessoas de origem rural, apenas especificando que este critério será levando em conta no sorteio das vagas. No que se refere ao curso de Educação profissional técnica de nível subsequente em agropecuária, são reservadas vagas para Agricultura Familiar, porém, embora se apresente em regime de alternância, no plano de curso não ficam claras as formas de inserção dos estudantes em suas comunidades de origem a partir dos conhecimentos do curso (IFB, 2012a; IFB, 2012b).

O curso superior de Tecnologia em Agroecologia originado a partir de amplas parcerias, inclusive com a Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, possui dentre seus objetivos: criar vínculos com a agricultura familiar na região, promover o resgate de conhecimentos dos agricultores familiares, dos saberes tradicionais, compartilhamento do conhecimento formal, geração e validação de tecnologias apropriadas à agricultura familiar.

Este curso em seu processo seletivo menciona uma reserva de vagas para a agricultura familiar. É ofertado na modalidade presencial. No que se refere à inserção dos estudantes nas comunidades de origem, este prevê uma Unidade Curricular denominada: Vivências Agropecuárias em Bases Ecológicas, objetivando inserir os estudantes na realidade da agricultura familiar (MEC, 2011).

Considerações feitas por Xisto (2015) com base em análises da matéria “Vivências” oportunizaram concluir que esta potencializa a práxis, contribuindo para autonomia da agricultura familiar. Nesse estudo foi identificada pela autora a necessidade dessa matéria



contribuir com tempo maior na comunidade, viabilizando transformações e aprendizagens coletivas, sugerindo inclusive que essa se desenvolva através da pedagogia da alternância integrativa, que possa reorientar o curso de agroecologia no IFB.

### 6.3 As escolas no meio rural do Distrito Federal

As três escolas pesquisadas apresentam peculiaridades de grande relevância, no sentido de compreender as variadas questões que emergem na construção deste conhecimento. Todas as unidades estudadas, evidentemente localizam-se no meio rural, porém devido o grande avanço da área urbana sobre o rural, situação do campo do Distrito Federal anteriormente já apresentada, essas escolas são inseridas em áreas mistas, atendendo públicos diversificados, estudantes que moram tanto em áreas estritamente rurais, assim como aqueles que moram em localidades urbanas.

Quanto à identidade dos professores, nos três casos predominam aqueles que são oriundos da área urbana, ocorrendo um número pequeno de professores que residem no local com exceção da escola A, onde nenhum dos professores mora na comunidade ou se identificam como sujeitos do campo. Um fato interessante em relação à identidade é que embora não seja muito comum, há casos de professores que não moram em uma comunidade rural, mas que por alguma oportunidade de vivência se identificam com o campo.

A área de atuação dos professores entrevistados é bastante diversificada devido ao fato das escolas oferecerem modalidades distintas (QUADRO 6), havendo participação de professores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na EJA e em Educação Profissional, o que oportuniza perspectivas diferentes em relação ao objeto de estudos.

Quadro 7 - Modalidades de Ensino das Escolas Pesquisadas

Identificação da Escola	Modalidades de Ensino
Escola A	Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais
Escola B	Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio, EJA, Educação Profissional Técnico Integrado EJA – Controle Ambiental.
Escola C	Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, EJA.

Fonte: Elaborado pela autora.

O público atendido nessas escolas é representado, em grande maioria por trabalhadores e filhos de trabalhadores do campo empregados em outras propriedades (fazendas, chácaras, empresas de gêneros alimentícios). A minoria se caracteriza por filhos de meeiros, de proprietários de pequenas chácaras, sítios ou assentados da Reforma Agrária.

O transporte escolar é amplamente utilizado pelas escolas, principalmente aquelas que ofertam Ensino Fundamental, Médio e EJA. As distâncias variam bastante, há casos em que os alunos percorrem de 33 a 125 km para chegar à escola, situação ocasionada pelo atendimento a um número maior de comunidades. Em geral, apesar de ser considerado um benefício, devido às condições precárias das estradas, a falta de segurança no percurso, especialmente no período matutino e noturno, e a longa distância percorrida, o transporte é percebido como um elemento que termina por incidir em prejuízos na qualidade da aprendizagem, contribuindo ainda para incrementar os índices de evasão.

No que concerne ao Projeto Político Pedagógico das escolas, os princípios da Educação do Campo, de modo geral, estão presentes. O assunto aparece em tópicos como Função Social, Fundamentos Norteadores, Missão e Objetivos. A abordagem mais enfática feita nesses documentos, acrescida de detalhamento dos projetos executados pode ser percebida em duas das três escolas. Nessas duas escolas, apesar dos projetos serem pontuais ao longo do ano, representam tentativas de debater questões relativas à perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. De forma unanime as questões relacionadas à proteção dos recursos naturais são trabalhadas pelas escolas, enquanto a tentativa em estabelecer a discussão teórica e prática de questões relacionadas à agricultura camponesa esteve presente em apenas duas das escolas. As ações desempenhadas são explicitadas nas entrevistas, esse pequeno recorte representa o registro documental das escolas.

A partir das observações e entrevistas realizadas nas três unidades escolares foi possível identificar cenários, representados por falas significativas a respeito de um mesmo assunto que com frequência se repetiram, ora de forma muito semelhante e ora de forma muito peculiar. Assim, emergiram desse estudo três categorias de análise: Conexão com a Realidade, Formação em Educação do Campo, Relações Sociais na escola. Essas categorias são permeadas por eixos que representam os desafios, as possibilidades, e as expectativas manifestadas nas escolas.

### **6.3.1. Conexão com a Realidade**

A conexão do ensino com a realidade da vida é um segmento da Educação do Campo que traz à tona uma variedade de situações que a escola e a comunidade vivenciam. Contudo, ao que parece, a escola permanece refém de um sistema de educação bancária, o que acaba por contribuir para o seu distanciamento da realidade de seus alunos.

As escolas convivem com fatores de ordem maior que afastam as pessoas do campo. No quesito pertencimento, há uma enorme concordância em relação ao fato de que os alunos do campo em sua maioria consideram vergonhoso dizer que são do campo, eles veem na cidade o lugar onde podem encontrar oportunidades e valorização, conforme atestam alguns professores:

“Eles ficavam com vergonha de se pronunciar, com medo de ter a questão do bullying... Os meninos achavam assim, que morar na roça é vergonhoso, e os de lá do bairro da cidade são os descolados” (Gestora da Escola A, 2018).

“Em algum ponto a sociedade criou isso nas pessoas, então o campo, ele é transitório, o sonho de todo adolescente é ir para cidade” (Professor da Escola B, 2018).

É comum a visão de que a escola no meio rural esteja replicando o conhecimento difundido em escola urbana, seguindo os mesmos padrões no conteúdo e na forma de ensino. Apesar de demonstrar consciência de que o ensino deveria ser diferente, os educadores admitem a dificuldade de compreender a Educação do Campo, aplicando a mesma metodologia da escola urbana. Nos casos em que houve a oportunidade de aproximação ao tema da Educação do Campo, eles afirmam ter havido mudança de visão e, conseqüentemente, da forma de atuar na escola, porém a questão de atendimento às comunidades diversificadas os coloca novamente frente a um dilema. Por outro lado, há aqueles que vão além do entendimento de que o ensino deve se adequar, salientando os impactos de uma educação urbana no cotidiano dos alunos.

“A gente que vem de uma área urbana, tá habituado a sempre trabalhar de uma forma urbana, então assim, depois que fizemos o curso, realmente a gente expandiu melhor, teve outra visão. Muitas vezes a gente perguntava: Nossa, mas porque o menino não está aprendendo? Muitas vezes a gente não trabalhava a realidade do menino. Só que aqui nós temos três realidades, assim eu tento abordar num todo não só a parte do campo, mas sim em geral” (Professora da Escola A).

A gente não consegue vencer essa grande força do êxodo. Pelo contrário estamos até ajudando o êxodo, porque nós estamos realmente multiplicando o conhecimento que tá na escola urbana (Professor da Escola B, 2018).

“Em conversa com os alunos eu percebia que o que incomodava bastante eles era justamente essa desvinculação que a escola fazia com a realidade deles. Eu como já trabalhei na roça eu sei que a gente tem uma série de saberes que a gente coloca em prática todos os dias e que tem uma certa importância, na verdade ele passa a ser uma identidade da pessoa... eu percebia que eles ficavam desmotivados, na verdade porque eles não conseguiam achar uma aplicabilidade pro que era ensinado em sala de aula com a realidade” (Professor da Escola C, 2018).

A tentativa de alinhar os processos educativos à realidade vivenciada no campo é percebida como um impasse pelos educadores das escolas. Esse quadro é justificado pela

diversidade de comunidades atendidas pelas escolas e a falta de argumentos para motivar a permanência no campo. Dentre as questões mais citadas está a inexistência de oportunidades de continuar os estudos no campo, acessar o crédito para produzir ou conseguir emprego. Segundo relatos não há oportunidade de conhecimento no campo, para obtê-lo é preciso ir para a cidade. Mesmo no local onde há cursos de Ensino Superior, não há garantia de acesso, pois muitos desistem antes de poder acessar estes cursos.

“Muita criança aqui do assentamento, podia terminar, fazer o Ensino Médio e fazer faculdade lá de agroecologia, tem técnico também” (Entrevista na escola A, 2018).

“Você tem que ter argumentos materiais. O que vai convencer as pessoas não é você falar: fica no campo, aí você vai estudar e fazer uma faculdade no campo. Onde é que tem faculdade no campo? Aí você pode ir pontuando cada coisa, o emprego...” (Professor na Escola B, 2018).

Outro entrave citado, principalmente pelo fato de atender uma clientela de alunos mista, campo e cidade, é a adaptação do currículo, em fazer modificações para Educação do Campo uma vez que a escola tem que atender a demanda daqueles que desejam cursar faculdade em outras áreas. Essa questão é um forte indicador da incompreensão da função da Educação do Campo por parte dos educadores, mas que ao mesmo tempo permite revelar o cenário contraditório e bastante desmotivador vivenciado pelos sujeitos do campo, muito causada pelas questões de falta de apoio e investimento, conforme é destacado neste estudo.

“A expectativa de que esse jovem fique no campo ainda é pequena. A gente fala muito de adaptação, mas a gente tá preso ao currículo” (Professor na escola B, 2018).

Por outro lado, há divergências sobre a função que a escola está desempenhando na vida dos alunos dessas escolas, posicionando sobre a dificuldade em atender as necessidades daqueles que desejam permanecer no campo, ou mesmo conseguindo ofertar condições para aqueles que querem trabalhar em outras áreas na cidade.

“Um exemplo claro, alguns alunos são filhos de horticultores e a gente não tá conseguindo formar nem o aluno que vai pra cidade nem o que vai se tornar horticultor... a gente não tá produzindo nem um horticultor, que o pai dele trabalha lá com dignidade, então esse aluno tem vergonha do que o pai faz, mas ele não tem potencialidade pra ir pra cidade, e aí?” (Professor na escola C, 2018).

A utilização do inventário, instrumento norteador para que as escolas possam aprofundar no conhecimento das questões da realidade assim como a sistematizar essas informações, foi pouco citada pelos entrevistados. Em uma das escolas, os entrevistados ressaltaram a dificuldade que tiveram com o preenchimento dos dados, já que a maioria dos familiares é analfabeta ou não compreendem as perguntas, também pelo fato das crianças

serem pequenas e não conseguirem auxiliar seus familiares. Assim, as informações foram sendo construídas na escola nos momentos de participação da comunidade em situações de diálogo direto com as famílias. Nas outras duas escolas apesar de terem coletado os dados, o obstáculo agora se torna analisá-los, já que este deveria ser um trabalho realizado coletivamente. Ocorreu de vários participantes nas escolas pesquisadas não terem conhecimento sobre o inventário. No caso dos que demonstram conhecer o instrumento, fica bastante evidente a dificuldade de entendimento em relação à função deste na construção do processo formativo da Educação do Campo. A impressão que fica é que este é realizado muito mais como uma exigência da Secretaria de Educação do que um documento imprescindível na implementação da Educação do Campo.

Embora as escolas ainda tenham dificuldade em utilizar do inventário para se aprofundar em aspectos da realidade dos alunos houve o levantamento de contradições vivenciadas no contexto da escola e da comunidade. De modo pontual, foram retratadas nas escolas questões ligadas a alimentação, modos de produção, preservação ambiental contraditórias com o desejado para uma escola do campo, como por exemplo: como é tratar da proteção do meio ambiente, de alternativas de produção orgânica no cenário vivenciado cotidianamente pelos alunos e suas famílias em que produzem em grandes monoculturas utilizando agrotóxicos constantemente? Como falar sobre alimentação saudável e vivenciar na prática um cardápio de merenda escolar que é contraditório? Como questionar as condições de emprego, se há entre eles há uma enorme satisfação em ter esse emprego no lugar que vivem?

“A gente fala sobre produtos orgânicos, fala sobre alimentação saudável e a nossa merenda é uma contradição total. É tudo enlatado, feijão enlatado, carne enlatada, frango enlatado” (Gestora na escola A, 2018).

“Não pode desvalorizar a questão do profissionalismo do pai, por exemplo, a gente tem que tomar muito cuidado quando a gente vai falar do agronegócio, porque na verdade ele tem o pai como herói, e ele tá vendo o pai em cima de uma colhedeira, em cima de um pulverizador de veneno, então a gente não pode incriminar porque vai pensar que a gente tá incriminando o pai, a gente tem que incriminar um sistema” (Professor na escola C, 2018).

“Ele tem essa consciência do que o que ele tá produzindo faz mal. Agora a gente tem que dar pra eles alternativas, por enquanto a escola ainda não tem esse potencial, mas assim, eles têm aqui a oportunidade de saber que existe outro caminho” (Gestor na escola C, 2018).

Apesar de enfrentar grandes disputas as escolas apresentam tentativas de caminhos para realizar um trabalho voltado à Educação do Campo, cada uma a seu modo em maior ou menor intensidade. Os caminhos encontrados pelas escolas são os projetos educativos, que no caso de duas escolas é visível a intencionalidade em discutir às questões da realidade do

campo, desde a criação de espaços que propiciem a inclusão da temática de modo constante na escola. Em uma das escolas não é muito evidente a abertura de espaço para essa discussão, ficando essa temática restrita às ações pontuais ao longo do ano. Nesse caso, a atuação é justificada pelas questões do campo não serem demandas muito presentes da realidade dos alunos, apesar de afirmar que a identidade dos alunos é bastante camponesa, mesmo com a questão do atendimento de alunos oriundos da cidade e do campo.

Os projetos apresentam objetivos bastante diversificados: 1) Reconhecimento do contexto rural, valorização de espaços de produção no campo, granja, haras, Horticultura orgânica, laticínios; 2) Cultura camponesa: Resgate de tradições e costumes do campo; 3) Reconhecimento e preservação do Cerrado; 4) Semana Camponesa como espaço para conhecimento dos processos de luta pela terra, dos sistemas agroecológicos de produção, informações sobre agricultura familiar e empresarial; 5) Piscicultura e horta integrada como espaço de produção de conhecimento dos processos de cultivo; 6) Estudo técnico nas propriedades dos alunos, aplicação dos conhecimentos teóricos, troca de saberes.

“Um dos projetos que acho que conseguiu abordar bastante coisa, tanto a parte aqui na escola, no cerrado, trabalhamos a granja que eles não conheciam, fomos pro haras, laticínios, exploramos realmente o que tínhamos ao nosso redor” (Gestora na escola A, 2018).

“No estágio do curso técnico em controle ambiental, eles vão para algumas chácaras e lá fazem estudo técnico do que pode ser melhorado” (Professor na escola B, 2018).

“No início teve mais, então de alguns estudantes falarem: ‘ah, mas não tem como professora é impossível produzir desse tanto sem veneno!’, mas como é um tema que é bem recorrente na semana camponesa, quando eu trabalhava com teatro de jornal e eu trazia informações sobre o agronegócio e sobre agroecologia e agricultura familiar pra gente contrapor, eu vi que com o tempo alguns foram entendendo melhor” (Professora na escola C).

O reflexo deste trabalho no cotidiano dos alunos, em geral é citado de uma forma muito positiva, contribuindo para associar teoria e prática, estimular a curiosidade do aluno, integrar saberes dos alunos aos conhecimentos científicos, motivar a busca pelo conhecimento. A horta, que foi desenvolvida em apenas uma das escolas, pois as demais alegaram indisponibilidade de espaço, é considerado pelos alunos como um local atrativo, onde eles querem estar com mais frequência e que ainda propicia estratégias para lidar com situações de indisciplina e desinteresse dos alunos.

“Eles amam quando estão fazendo atividade que eles conhecem. Os do Assentamento dão aula para os demais... Nós temos alunos que quando está falando das coisas do campo, ele cria vida” (Gestora na escola A, 2018).

“Esse projeto piscicultura passou a agregar com a horta... a outra professora teve uma ideia de fazer uma sala ecológica, tudo isso sempre mostrando a possibilidade de que eles pudessem desenvolver na comunidade deles. Eu percebi que muitos desses alunos passaram a sentir mais a vontade com a escola. Hoje é um dos espaços que só perde pra quadra de esporte em termos de visitação, todo mundo quer ir pra lá” (Professor na escola C, 2018).

Os educadores anseiam por transformações no âmbito da conexão com a realidade, destacando como elementos essenciais para fortalecer esse vínculo: 1) Avançar na construção de leis, no sentido de que o estado compreenda as demandas específicas das escolas no meio rural do DF; 2) Trazer mais conhecimento para o campo: quanto mais for gerada oportunidade de ampliar a formação no campo, criar possibilidade para acessar espaços diversos de produção do conhecimento (esporte, teatro, cinema, exposições, integração com o IFB – Instituto Federal de Brasília e UnB através da LEdoC - Licenciatura em Educação do Campo), maiores serão as condições dos alunos se estabelecerem no campo, se prepararem para ficar, se assim decidirem, mas também estarem aptos a concorrer em outras áreas na cidade, caso haja entre eles essa pretensão, principalmente por se tratar de identidades diversas; 3) Ofertar material adequado: diferente do livro didático, hoje disponibilizado, que favoreça partir da realidade local e ampliar para uma visão global, de modo a contemplar todos os conteúdos necessários e não prejudicar a potencialidade de que esse aluno possa ser competitivo caso tenha que ir para a cidade; 4) Ampliar visão sobre a importância do campo: estabelecendo condições para que o aluno possa compreender as contradições do campo e da cidade, portanto uma leitura crítica de mundo, e que de maneira muito clara possa ter condições de tomar decisões e atuar na própria realidade.

“Eles valorizarem esse espaço em que eles estão e a importância que esse espaço tem pra cidade, porque se eles valorizarem e tiverem a visão de que a zona rural é o fator produtivo da cidade e que a cidade não vive sem ela, pra nós acho que a missão está válida” (Gestora na escola A, 2018).

“Falta visão, a gente não tem uma noção certa. Pra você avançar o que falta é visão do campo. O aluno precisa é conhecer melhor esse campo e conhecer a cidade pra ele poder fazer escolha. Pra ter equilíbrio é preciso ter noção mais clara do que é o campo e também do que é a cidade. Tá faltando essa clareza” (Professor na escola B, 2018).

“Eu acho que a educação do campo tem essa função que é preparar o jovem, se ele quiser permanecer lá e se ele quiser ir pra cidade também, que ele esteja capacitado” (Professor na escola C, 2018).

O termo igualdade de oportunidade para as escolas no meio rural é uma bandeira única com grande representação nas falas. Há uma compreensão geral de que tudo que está na cidade precisa estar disponível para aqueles que estão no campo. Há grande destaque para o potencial dos alunos, referindo que muitos deles demonstram grande interesse para a temática

do campo, mas que devem ter oportunidades iguais para decidir se realmente querem ficar no campo. No caso dos que moram na cidade, a preocupação é oferecer oportunidades para que tenham os mesmos conteúdos, mas não há relatos sobre incentivos para que possam se interessar em vir para o campo, embora em algumas escolas as atividades práticas e discussões voltadas ao campo parecem provocar o interesse dos alunos.

“Outra coisa que a gente sonha é que os meninos vão lá pro IFB, uma oportunidade, lá tem o Ensino Médio e tem o Ensino Superior. Os meninos que são daqui, que são do assentamento, a gente fala tanto isso, olha pro IFB como uma oportunidade, porque é a extensão daqui” (Gestora na escola A, 2018).

“Eles têm isso aqui o tempo inteiro (celular). Eles estão conectados, a hiperconectividade tem trazido a Educação do Campo para outro lugar” (Professor na escola B, 2018).

“Nosso papel é dar oportunidade, porque potencial eu sei que eles têm e vontade de participar. O meu papel de gestor é de abrir as portas, tudo que chega que é pra eles, ou então tudo que eles vêm propor eu faço um esforço enorme pra efetivar” (Gestor na escola C, 2018).

As escolas possibilitam o acesso a variadas oportunidades e conhecimentos tais como Festivais de música, Campeonatos de Esportes, Grupos de Teatro, Feiras de Ciências, Curso de Línguas (inglês, francês, espanhol e japonês), Feiras de Produtos Agrícolas. É significativa a menção ao fato de que poucos entre eles acessam os cursos do Instituto Federal de Brasília que são associados às necessidades do campo, critério citado em entrevistas como um grande estímulo, que esta instituição poderia ser mais bem explorada pelas escolas.

Sobre cursos de ensino superior também chama a atenção o fato de que poucos alunos acessam o curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UnB/FUP em Planaltina. Em duas das escolas onde há o Ensino Médio, houve consenso de que este curso não é muito divulgado na escola, e que ainda é visto com dificuldade de acesso, apesar dos cursos serem ofertados em regime de alternância e especificamente para pessoas que residem em comunidades rurais.

### **6.3.2. Formação Continuada em Educação do Campo**

Na perspectiva de atingir uma compreensão profunda e se articular ao contexto do campo, bem como apropriar do conceito da Educação do Campo, a formação apresenta-se como uma estratégia além de valiosa, imprescindível. A questão é: quanto mais a escola reúne condições para adentrar a realidade que a cerca e conhecer as questões que tem por função



abordar, mais descobre o quanto exercer organicamente a Educação do Campo requer capacitação integral dos educadores.

Nesse sentido, a começar pelo perfil do professor das escolas no meio rural do Distrito Federal, que é bastante diverso, alguns complicadores se acumulam. De acordo com as três escolas pesquisadas, aqueles que têm um pertencimento ao local são minoria. Embora haja disponibilidade de um curso na área, este acaba não tendo uma adesão de muitos professores, que pela distância do local onde é ofertado e o tempo de dedicação que requer, inviabiliza o acesso.

Em apenas uma das escolas pesquisadas foi encontrado um quantitativo maior de professores que já haviam feito o curso em Educação do Campo ofertado pela EAPE, mesmo assim, desses educadores um número reduzido encontrava-se na posição de professor regente, alguns não estavam mais na escola, outros estavam na gestão. Nas demais escolas foram citadas como oportunidade de formação o “Dia do Campo”, momento anual em que as escolas se reúnem para trocar experiências. Houve consenso de que o curso deveria ser ministrado na própria escola.

“Porque não fazer o curso, porque tudo é na EAPE, então tem que trazer pra cá” (Professora na escola A, 2018).

“Eu sei que há uma legislação própria, eu sei que ela é muito específica, mas ela acaba não chegando muito claramente, não... Há um déficit em relação à formação na escola. Se vier pra cá acontece” (Professor (coordenador) na escola B, 2018).

“É uma coisa que sempre me incomodou, a escola nunca pode parar pra tratar de um assunto que realmente vai modificar toda escola. Porque não fazemos um curso de um dia, de dois ou três dias, mas que vá fazer toda diferença pra aplicabilidade pra todo o social. Nós chegamos aqui com o que nós conhecemos, nós vamos entrar na sala com o que nós conhecemos. E a escola do campo acontece?” (Professora na escola C, 2018).

Mesmo que não haja um grande quantitativo de professores pertencentes ao local, é perceptível o interesse e a disposição em adequar à Educação do Campo, considerando a importância do curso, na perspectiva da conscientização dos educadores. É claro que em alguns casos específicos há educadores bastante resistentes, que visivelmente assumem essa postura por não estar no local por opção própria.

“Mas é uma opinião minha a respeito da educação do campo, eu não tenho o menor interesse, eu estou aqui nessa escola porque não consegui vaga na cidade” (Professor na Escola C, 2018).

“Falta a conscientização, mas ele vai acontecer a partir da formação. Com essa formação a gente tem a grande expectativa de que a Educação do Campo passe a acontecer realmente” (Professor na Escola C, 2018).

Os educadores apontam entre suas maiores limitações: o trabalho interdisciplinar e coletivo, situações que segundo eles são provocadas pela falta de formação e também pela ausência da possibilidade do encontro, da troca de experiência entre eles, por estarem atuando em turnos diferentes.

“A gente vê assim, que alguns professores têm dificuldade de trabalhar a interdisciplinaridade, não é que eles não querem, é porque eles não conseguem. Tem até boa vontade, mas tem dificuldade” (Gestora na escola A, 2018).

“A escola propõe atividade coletiva, formar equipes para conseguir um bem comum, mas acirra muito a competição ao invés de gerar mais cooperação. A tendência nossa por causa do individualismo é você pender para a competição ao invés da cooperação” (Professor na escola B, 2018).

“Nós ficamos desvinculados porque um grupo é um horário, o outro é em outro horário. Obviamente, a nossa comunicação é muito complicada, nós somos segmentados. Teria que unificar mais pra que houvesse essa discussão no grupão” (Professora na escola C, 2018).

Há entre eles, aqueles que buscam realizar um trabalho interdisciplinar, que integre os conteúdos à realidade da vida no campo, isso parece ser um indicador do quanto praticar o encontro para trocar experiências necessita ser mais estimulado nas escolas.

“Eles já tinham certa prática e eu aproveitei e fui trazendo a questão do conteúdo. Toda vez que eles iam construir alguma coisa a gente tentava enxergar algum conteúdo naquela atividade, a matemática, a geografia, ciências. Todo dia ao final das atividades a gente cobrava um relatório” (Professor na escola C, 2018).

A possibilidade de o curso ser ofertado na escola gera bastante expectativa entre o grupo de professores. Mesmo assim, há os que abordam a necessidade de mudanças na estrutura e metodologia do curso, tornando-se menos pontual e mais sistemático com acompanhamento da implementação das ações na escola, associando teoria e prática. Em uma das escolas está previsto para que o curso aconteça no local, informação nova que o gestor trouxe durante a pesquisa na escola. Para eles, essa é uma oportunidade que tanto viabiliza o acesso aos educadores da escola como de outras escolas nas proximidades, encurtando distancia e integrando educadores de diversas escolas.

“O curso da Educação do Campo, ele é muito teórico, extremamente teórico, a gente gostaria que trabalhasse a prática. Como eu aplicar isso na minha escola do campo? Como trabalhar projeto dentro da minha escola do campo? Troca de experiências ou ideias, porque é isso que falta, porque teoria a gente lê, agora a prática a gente tem que trocar” (Gestora na escola A, 2018).

“Eles conseguiram trazer pra cá agora o curso de Educação do Campo junto a EAPE, aqui na escola e vai vir outros professores da região que queiram participar, esse foi um dos ganhos da semana camponesa. Já é um início” (Gestor na escola C, 2018).

### 6.3.3. Relações Sociais na escola

No caminho percorrido rumo à Educação do Campo, as relações estabelecidas pelas escolas na sua ação cotidiana junto aos estudantes e também com a comunidade da qual faz parte marcam forte presença. Considerando a participação coletiva e a percepção crítica como condições que dependem diretamente da superação de relações individualistas, centralizadas, que desconsideram os saberes dos alunos, ou incentivam a participação da comunidade nas tomadas de decisão, entender este cenário é fator de transformação da forma como as escolas desempenham seus processos educativos.

Essa é uma questão de grande fragilidade nas escolas. É visível o reconhecimento da importância em estabelecer espaços de participação dos alunos e da comunidade, porém há um consenso sobre a dificuldade em promover mais diálogo com a comunidade e posturas menos centralizadas no modo de ensinar. Algumas vezes o sistema é responsabilizado pelos comportamentos individualistas, pois incentiva o mérito individual em detrimento de valorizar ações coletivas. Em alguns casos é citado o próprio receio do professor em perder sua autoridade, ou mesmo por não saber lidar com os conflitos provenientes de processos educativos mais participativos, que envolvam os saberes dos estudantes.

“Na totalidade da escola eu ainda não vejo isso, porque no início do ano tem a semana pedagógica, vamos ali construir um plano de ação, os projetos, sem os alunos, pra poder mudar isso o que a gente tinha que fazer? Teria que sentar com os alunos... A gente traz a comunidade, mas não pra construir um projeto” (Gestora na escola A, 2018).

“Eu acho que a escola reforça o individualismo” [...] Nosso próprio sistema já é individualista, reforça que você faça um vestibular que é individualista, hoje em dia poucos professores trabalham em grupos, tem grande dificuldade de trabalhar em conjunto” (Professor na escola B, 2018).

“Eles sabem muito do meio deles. Essa história da gente usar a bagagem do aluno? É outra dificuldade do professor, como trabalhar tudo isso?” (Professora na escola C, 2018).

Em duas das escolas, a estratégia adotada para que os estudantes participem dos processos decisórios estão ligadas à formação de Grêmios Estudantis e eleição para representantes de turma. Embora sejam citados outros momentos pontuais, estas são oportunidades que acontecem de forma processual todos os anos, em geral a participação nesses coletivos é considerada positiva pelos entrevistados, em uma dessas escolas foi evidenciada ainda a substituição recorrente de líderes, incluindo formação aos alunos que assumem essas posições.

A outra escola aposta nos projetos e nas parcerias com outras instituições como forma de adotar posturas mais participativas. Uma das educadoras revela que após iniciar um trabalho voltado para pesquisa, conseguiu despertar a curiosidade dos alunos. Salienta ainda que tem aluno que incentiva a turma para esse comportamento questionador, outra educadora completa que percebe que os alunos tem dificuldade de exercer a criticidade, mas que ao serem provocados acabam desenvolvendo esse potencial.

“Como eu estou fazendo isso, o primeiro passo eu achei que foi a questão da pesquisa, onde eles despertaram a curiosidade. Com a curiosidade eles vão despertar a questão de falar mais, perguntar mais, argumentar mais.” (Professora na escola A, 2018).

Quando relatadas situações em que a relação se dá de forma mais próxima, menos centralizada no professor, associando teoria e prática, as mudanças na postura do aluno também são percebidas. Assim, é notório que há aqueles que identificam como de grande potencial uma atuação mais mediadora por parte do professor e mais protagonista dos alunos, porém de acordo com os relatos essa característica acaba sendo um trabalho desenvolvido isoladamente por alguns dos professores.

“Mas essa participação tem que ser provocada. Se não provocar, eles dificilmente vão estar colocando este aprendizado, tanto é que nas oficinas do IFB, eles foram colocando, mas de forma que o pessoal que estava na condução das oficinas foi provocando os meninos e eles foram falando” (Professora na escola A, 2018).

“Eu falava de curva de nível desde 1999, mas não sabia bater a curva, quando cheguei aqui tinha um aluno que sabia bater, falei cara me ensina, essa troca é tão fantástica, eu sei teoria da geografia, ele sabe a prática de uma parte da geografia” (Professor na escola B, 2018).

“A gente viu o tanto que a semana cresceu quando passou a ter a participação deles, isso fez muita diferença, porque no início a gente cobrava que eles fizessem relatórios, tinham aqueles que se empenhavam, prestavam atenção, mas tinham muitos que faziam na obrigação, maçante. Então quando eles começaram a apresentar trabalho, quando começou essa organização, passou a funcionar muito melhor” (Professora na Escola C, 2018).

Em relação à participação da comunidade na escola, a maioria considera que nem sempre conseguem acessar os familiares dos alunos devido a problemas de mobilidade. As escolas em geral atendem uma diversidade muito grande de comunidade, o que ocasiona grande distancia percorrida pelos ônibus escolares. Na opinião dos entrevistados ocorre que o ônibus escolar não pode transportar os pais de alunos e por essa razão estes não conseguem comparecer a escola. Em alguns locais são utilizadas as linhas comuns de transporte, mas mesmo assim há localidades em que não há linhas de ligação, fazendo com que as pessoas fiquem dependentes de caronas para que possam ir até o local onde haja linhas de ônibus, ou seja, uma situação que inviabiliza a aproximação da comunidade.

“É o que leva a escola pra traz, a falta de compromisso da comunidade de estar mais junto [...]” (Professora na escola A, 2018).

“O que mais limita a presença dos pais é o transporte. Eles não têm transporte coletivo do Distrito Federal. Não tem linhas de acesso, isso é muito sério. Como eles conseguem sair da comunidade deles eles vêm de carona a principal e usa a única prestadora de serviço particular” (Entrevista na escola C, 2018).

Em uma das escolas, onde a questão do transporte não é um grande problema, pelo fato de estar mais próxima das comunidades, os entrevistados destacaram o desinteresse da comunidade em estar participando, se inteirando mais das questões que acontecem na escola, consideram que as próprias famílias não estão muito preparadas para exercer essa atuação.

Para todas as escolas as tentativas em atrair a comunidade são nos momentos de reuniões bimestrais e nos eventos festivos. Nesses momentos, principalmente os festivos, é evidenciada uma participação satisfatória.

Foi possível observar, em duas das escolas oportunidade de construção de projetos com efetiva participação da comunidade, mesmo que de forma bastante pontual. Em uma delas há relatos do envolvimento da escola com associações de produtores da comunidade, ressaltando que a escola é sede para encontro dos moradores e destacando ganhos provenientes dessa integração. Foram trazidas ainda, situações em que a escola se permitiu aprender com a comunidade, abrindo espaço para o conhecimento da realidade e para que seus sujeitos exerçam seu potencial, fazendo nesse caso, o engajamento da escola na comunidade.

“[...] teve o ano em que trabalhamos exclusivamente com o Assentamento. O líder da associação nessa época era muito ativo, participante [...] a gente foi pra lá, levamos a escola toda debaixo do galpão. Eles contaram a história: como vieram parar aqui, porque o assentamento recebeu esse nome, foi contando toda a história do movimento” (Gestora na escola A, 2018).

“Estou vendo uma abertura muito grande da escola, que está acontecendo de uma forma muito positiva. Essa comunidade tá se aproximando sim [...] tudo isso é em função dos projetos que os meninos participam levam essa história pra casa, traz coisas de casa, tem que trazer informações, os pais se interessam em saber como funciona. Na reunião de pais foi apresentado que tipo de trabalho a escola tá tentando inserir aqui” (Professora na escola C, 2018).

Apesar dos entraves encontrados e do baixo investimento em promover o entrosamento com a comunidade, o entendimento da importância dessa relação mais aberta é um traço marcante nas falas. Portanto, são apontadas algumas contradições que sendo alvo de investimento podem ressignificar as relações sociais entre escola e comunidade, numa via de mão dupla. Um desses elementos é a escola como fator de desenvolvimento na comunidade, como exemplo, é citado o caso da merenda que vem de outras empresas ao passo que poderia

ser descentralizada, assim facilitando que os produtores dos mesmos gêneros que a escola necessita e que estão presentes na comunidade pudessem ter prioridade no fornecimento.

A questão das distâncias, das condições de acesso, estradas ruins também é citada como um grande desafio quando se almeja pensar a escola junto com as comunidades. É argumentado que se as escolas atendem uma área tão grande e diversa, deveria haver estratégias de iniciativa do poder público para viabilizar a inserção das escolas nesses espaços, gerando oportunidade de criar momentos na comunidade, fortalecendo vínculos com as representações sociais.

[...] “porque não descentraliza o dinheiro da merenda pra que agente possa comprar do produtor aqui?” [...] “Entendeu? A escola integrada com a comunidade, gerando renda pra comunidade, fortalecendo a comunidade, ao mesmo tempo estaríamos contribuindo com o escoamento da produção e o homem do campo permanecer aqui” (Gestora na escola A, 2018).

“Se a escola conseguisse trazer várias comunidades pra mostrar o que eles fazem, a escola ganharia muito com isso” (Gestora na escola B, 2018).

“A escola tem seu poder, mas a gente sabe que a escola sozinha não consegue fazer tudo que precisa ser feito, talvez essa interação com as comunidades, associações, outras entidades da organização civil seria importante pra gente fazer uma contracorrente mais forte” (Gestor na escola C, 2018).

## 7. DISCUSSÃO

A partir da análise dos resultados foi possível identificar três pontos recorrentes no trajeto em direção à Educação do Campo percorrido pelas escolas pesquisadas. O primeiro deles, as contradições presentes na realidade da vida no campo, incidindo diretamente no cotidiano das instituições escolares, seguido dos principais desafios no enfrentamento dessas contradições e por fim as possibilidades que surgem do trabalho realizado na contracorrente por essas escolas. Esses aspectos são condutores na compreensão dos desdobramentos da Educação do Campo no Distrito Federal.

É relevante destacar que o foco dessa conversa, em alguns momentos voltado às contradições e desafios, tem a intenção de representar a complexidade da luta travada pelas escolas no meio rural, de modo que essa compreensão clara possa servir de base para construção de novos instrumentos que subsidiem o trabalho que as escolas já realizam. Conforme será discutido, essas escolas, através do empenho dos educadores e auxiliada por instituições externas como EAPE e SEEDF vêm produzindo frutos de profunda influência ao futuro da Educação do Campo no DF, mas essas iniciativas precisam ser devidamente

amparadas, para que tenham condições seguir prosperando. Nesse sentido, seguimos destacando pontos importantes a serem considerados.

### **7.1. Contradições no Campo e na Educação**

Na perspectiva de compreender o caminho que as escolas no meio rural do DF têm trilhado a tríade campo–educação– política pública será utilizada como guia, nos levando a identificar questionamentos importantes, que além de reafirmar a materialidade de origem da Educação do Campo, conduz a clareza de entendimento sobre os limites impostos pelo projeto de campo em curso. A reflexão a partir de uma visão integrada de campo e de educação traz outro sentido para esse debate, permitindo orientar a luta por direitos no campo, uma vez que o futuro das escolas depende diretamente do futuro do campo (CALDART, 2012).

Para não perder de vista as características que deram origem a esse fenômeno, refletimos sobre questões atuais presentes no campo do Distrito Federal, quais são as tensões específicas desse território e em que medida têm refletido no âmbito escolar. Entre as mais incidentes: a luta pelo acesso a terra e a educação e contra o apoio desigual para agricultura familiar, que acentuam as dificuldades em produzir e se estabelecer na terra, e ainda as implicações sociais e ambientais dessa sistemática.

As particularidades do campo do Distrito Federal e suas contradições convergem em desafios para as escolas, as quais muitas vezes e em variados aspectos se encontram desprovidas de condições que potencializem este enfrentamento. Se de um lado há um descontentamento bastante difundido, que marca a vida de quem resiste no campo, por outro se instalou entre os educadores um grande dilema: Seria mais prudente preparar o aluno para ir para cidade, diante da enorme falta de oportunidade de vida no local? O discurso em favor do campo não seria um tanto contraditório, já que as oportunidades estão sempre voltadas para aqueles estão na cidade?

Assim, com o grande avanço do urbano e a acelerada expansão do agronegócio na região, as pessoas vão sendo cada vez mais motivadas a migrar para cidade, impulsionadas principalmente pela busca de melhores oportunidades de emprego, renda e formação. Está aí configurado um campo cada vez mais desprovido das condições de vida, esvaziado de pessoas, conseqüentemente sem escola, trabalhadores sendo expropriados de suas terras em busca de melhores condições para viver. Essa pressão pela extinção física ou mesmo social

dos sujeitos camponeses é justamente o que faz perder o sentido em se pensar a construção da educação no e do campo (CALDART, 2004a).

É nesse embate que permanece a disputa entre a Educação Rural e Educação do Campo, a agricultura familiar e agronegócio, disputa que vai dando forma e garantido a resistência na luta. De um lado o campo visto somente como lugar da produção de mercadorias, de outro a valorização deste território como espaço de existência da vida em sentido amplo. Perspectivas opostas em relação à natureza e a sociedade, na lógica do capital entendidas como mercadoria e o seu produto como *commodity*, e na lógica camponesa entendida como vida e seu produto como comida (BERNARDES, TARLAU, 2017; CAMACHO, 2017).

Os baixos investimentos na agricultura familiar, assim como a morosidade em assentar e dar condições para que as pessoas possam se estabelecer e prosperar na terra deixa esse ranço, repetindo a história já tantas vezes contada, que motiva a visão de campo como lugar de atraso. A lógica de organização do campo no Distrito Federal ao priorizar os interesses do capital está longe de alcançar as necessidades reais dos sujeitos camponeses, oferecendo cada vez menos chances para que esses produtores possam ocupar o seu espaço.

A luta para avançar no acesso à terra, apesar de aparentemente ter caminhado um pouco nos últimos anos ainda é travada, incidindo na produção que fica inviabilizada pela falta de apoio material e financeiro, o qual conforme constatado, é direcionado a agricultura empresarial. Essa é uma questão, que certamente compromete a participação de muitos desses produtores nos programas de governo como PAA e PNAE, fato esse que fica bastante evidente quando o censo agropecuário revela que maior parte dos estabelecimentos não possuem DAP – Declaração de Aptidão ao PRONAF, essa que é uma forma de reconhecimento de que o Agricultor Familiar está acessando os Programas do Governo Federal. Esse quadro sugere que uma grande maioria dos estabelecimentos não está acessando programas específicos para viabilizar a produção da agricultura familiar, conseqüentemente contribuindo para fortalecimento simultâneo da escola e da comunidade, por meio da oferta direta de produtos da merenda escolar.

Embora o agricultor familiar do Distrito Federal ocupe brechas no crescimento em diferentes produtos, o fato de não suprir a necessidade local em diversos tipos alimentos e a baixa produtividade em variados produtos demonstra o quanto o foco tem sido outro, não permitindo que esses agricultores possam se desenvolver. Há que se considerar também, o



crescimento da dependência do mercado de insumos sintéticos industriais entre os agricultores familiares, acarretando em prejuízos para a saúde dos produtores e impactando na qualidade dos alimentos produzidos.

Os altos índices de utilização de agrotóxicos apontados neste estudo somados à problemática envolvendo os recursos ambientais, especialmente os hídricos, reforçam ainda mais o papel da Educação do Campo neste enfrentamento. A dimensão assumida nessa discussão se torna muito mais ampla, e diz respeito não somente ao campo, mas também à cidade e toda a sociedade, quando ameaça a natureza e a soberania alimentar.

Nesse campo repleto de contradições, a escola se insere e ao mesmo tempo lida com as tensões provenientes dessa realidade, pois o projeto educativo também sofre disputas, seja através de processos formativos ou condições físicas que não contribuem para o vínculo entre teoria e prática, ou mesmo pelos dilemas cotidianos enfrentados pela escola ao estabelecer conexão com uma realidade totalmente contraditória. Na ausência de uma proposta consolidada de Educação do Campo, situação bastante potencializada pela insuficiência de um quadro de educadores que receberam formação nessa área, a escola acentua os processos excludentes, não atendendo aos interesses daqueles que querem viver e produzir neste território, uma vez que objetivo central não está em promover um convencimento em ficar no campo, mas atuar na discussão das contradições e viabilizar a organização social e política destes sujeitos construindo com eles caminhos formativos que oportunizem ampliar a luta por direitos na educação e no campo.

Dessa maneira, a escola se coloca diante de um trabalho complexo e desafiador, o de transformar os projetos de campo, de educação e de sociedade que estão postos. Entretanto, insuficientemente preparada para lidar com as demandas, que implicam em oferecer formação alinhada com as necessidades da agricultura camponesa, garantindo esforço no desenvolvimento da organização social e política dos estudantes e favorecendo o debate em proporção ampla sobre questões fundamentais ligadas à vida como: Alimentos que estamos queremos consumir, produzidos de que forma, a partir de uma agricultura com quais objetivos e que utilização está sendo feita da água, da terra, dos recursos naturais (CALDART, 2015).

As escolas no meio rural do DF sofrem o reflexo da expropriação da identidade camponesa e tem dificuldade de se reconhecer como do campo. Enquanto no campo há uma grande migração das pessoas em busca de trabalho e melhores condições de vida, na escola há rotatividade de alunos e educadores o tempo todo. Como pensar em uma proposta única se os

atores desse processo constantemente são outros? Isso acaba por trazer como referência o ensino urbano, já que esse é o que o professor traz em sua bagagem, sendo assim, se faz opção por esse conhecimento e a escola se afasta cada vez mais da realidade que lhe deu origem. Como consequência, os sujeitos camponeses apesar de estarem nesse espaço são desconsiderados em sua cultura, história e realidade de vida, e a escola perde cada vez mais o seu sentido na vida desses sujeitos.

Em relação aos caminhos para construção do projeto de educação do campo, a presença dos sete tópicos elaborados no capítulo 4 dessa pesquisa nos espaços escolares pesquisados pode ser assim caracterizada: a **conexão com a realidade** aparece como evidente em duas das três escolas. De forma bastante específica e em algumas situações pontuais ao longo do ano ocorrem atividades de reconhecimento da realidade. Um fator que limita essa conexão é a dificuldade de compreensão da função do inventário da realidade e ainda uma construção sólida e permanente deste instrumento; a **perspectiva interdisciplinar, trabalho coletivo e auto-organização** dos estudantes são identificados como grandes desafios a serem enfrentados pelos educadores, apontando que essas características devem ser foco de estudos e reflexão constante nas escolas; Os **espaços e tempos educativos** em algumas escolas são bastante explorados, porém é identificada uma pouca utilização dos espaços e tempos na comunidade como forma de ampliação dos limites da sala de aula. A prática de pesquisa envolvendo espaço da comunidade ainda é uma atividade pouco realizada pelas escolas; A **gestão participativa e a integração aos movimentos sociais** apresenta avanços em duas das escolas, disponibilizando momentos para integração, diálogo aberto, articulação em processos educativos, porém fica evidenciada a necessidade de avanços, viabilizando a articulação com a comunidade e movimentos sociais na construção das propostas pedagógicas; A respeito da **agroecologia** os educadores das escolas em geral apresentam interesses em formação com este foco, descrevendo que essa temática representa lacuna entre os processos formativos.

A conexão dos processos educativos com a realidade dos sujeitos do campo se complica, principalmente quando os educadores se vêm na condição de decidir quais enfoques irão dar em seus trabalhos já que atendem clientelas mistas de campo e cidade. A grande expansão das áreas urbanas sobre as rurais provoca isso, o que mais uma vez os coloca frente a um dilema. Talvez essa falta de clareza, ou mesmo de conhecimento da essência da Educação do Campo contribua para essa indefinição. O fato é que mais uma vez se instala uma dualidade entre campo e cidade ao passo que esse cenário poderia ser convertido em possibilidades de discutir essa realidade atual de campo e de cidade.

A indefinição de identidade da escola é acentuada, ainda mais, pela pouca familiaridade com a dinâmica social de seus sujeitos. As desigualdades sociais influenciam o pertencimento social, contudo, a escola parece muito pouco atenta ao conhecimento desse processo. Se o campo e seus sujeitos se transformam em ritmo contínuo, a escola permanece estática e parece não acompanhar este movimento. A dificuldade em compreender a essencialidade da Educação do Campo somada à incompreensão das especificidades das infâncias e adolescências constituídas no campo acabam por motivar a difusão do conhecimento descontextualizado com a realidade. O fato da oferta em níveis mais elevados de ensino ir gradativamente diminuindo, conforme evidenciam os dados, permite entender até que ponto a infância e a juventude do campo vão sendo legitimada, visto que a maioria das escolas ofertam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse conjunto de fatores vai desde cedo contribuindo para preparar os sujeitos para a saída do campo (ARROYO, 2006).

Neste contexto, é importante salientar que as contradições não podem ser tomadas com neutralidade. A investida escolar em conhecer e problematizar as situações que produzem ou inviabilizam a existência da vida dos sujeitos no campo e atrelar essas informações à construção do processo educativo representa uma grande passo rumo à transformação. Essa postura coloca a escola em um movimento de construção coletiva o que permite enxergar novos caminhos para solução do problema (CALDART, 2015).

Nessa sintonia com as contradições, a escola potencializa a produção do conhecimento que não é só exclusivo do campo, mas que ajuda a melhorar a cidade, que contribui para superar concepções de campo e cidade em polos opostos, e principalmente passa a atuar na produção de oportunidades iguais de formação, independente do que queiram seguir os estudantes dessas escolas, seja se estabelecer no campo, através da atuação em profissões necessárias ao desenvolvimento do território camponês ou mesmo ir para a cidade.

## **7.2. Desafios de formação e integração na escola**

Mediante questões levantadas por educadores e gestores de escolas no meio rural do Distrito Federal foi possível identificar os principais desafios que, ao serem enfrentados por essas instituições, possibilitam transformar a escola em elo fortalecedor de uma política social do campo, que assim possa ser constituída com a presença dos camponeses. O investimento na superação destes desafios incide positivamente em diferentes dimensões para uma

organização escolar voltada à Educação do Campo, razão pela qual aqui será dada centralidade a estes que chamamos de desafios de formação e integração na escola.

Em sua maioria, os profissionais das escolas demonstram limitações em compreender a essência da Educação do Campo, o que nos permite mensurar o quanto ainda são incipientes as estratégias de formação específica para esses educadores. Embora as iniciativas venham ocorrendo, essas ainda não alcançam uma efetividade prática. Destaca-se como fatores impeditivos para formar a identidade dos profissionais das escolas do campo, por um lado a grande rotatividade de professores não lotados definitivamente nessas escolas, e por outro as questões de inadequação do perfil, quando professores acabam atuando nessas escolas pelo fato de não encontrar vaga em escolas urbanas, ao invés de terem feito uma opção pela escola do campo.

A ausência de mecanismos legais que instrumentalizem as escolas a partir de critérios de seleção e formação continuada de profissionais para atuar na Educação Básica e em Educação do Campo, na melhor das condições limita a capacidade de organização coletiva na escola. Há profissionais muito comprometidos em desenvolver um trabalho voltado à realidade do campo, porém o fato de muitos não se identificarem com a proposta, além da dificuldade de acesso à formação ou oportunidade de ampla discussão da temática, fazem com que esse trabalho fique restrito às ações pontuais, distanciando chances de construção de um projeto educativo sólido e contínuo nessas escolas.

A ideia aqui não é colocar em cheque a capacidade dos profissionais da Educação Básica em atuar nas escolas do meio rural, mas acima de tudo, formar um perfil de educador do campo. Essa formação depende, no mínimo, que esse profissional, mesmo que não tenha uma formação inicial em Educação do Campo, se identifique com o campo, por ser um sujeito que vem do campo, ou por que ao longo de sua vida produziu uma relação muito próxima e conhece bem os processos de luta para resistir na terra, ou ainda por que é um desejo natural próprio atuar nessa escola, sem imposição de um sistema. Essa é a base para que a formação possa alcançar profundas transformações na atuação docente, pois não há como realizar mudança sem formar uma identidade de educadores do campo. Esse caminho deve ser levado em conta por programas e políticas de formação dos profissionais do campo (ARROYO, 2012; MOLINA, FREITAS, 2011; CALDART, 2004a).

Em relação aos processos de formação continuada, diversas críticas dos educadores se voltam para o formato dos cursos, os quais sendo ofertados longe dos locais das escolas não

oferecem condições para que um quantitativo maior de professores possa participar. Outra questão levantada foi em relação à expectativa de que o curso associasse teoria e prática, auxiliando na implementação da proposta da Educação do Campo de maneira articulada na escola. O acompanhamento da aplicação prática da proposta é de fundamental importância para a consolidação dessa modalidade na totalidade da escola, assim é preciso que além de ser garantida a existência destes cursos no próprio espaço escolar, como foi alcançado por uma das escolas em estudo no decorrer da pesquisa, que conforme já ocorre em outras unidades federativas, o estudo dessa temática possa se estabelecer de modo permanente, sendo acompanhado por outras instituições, destacando no caso do Distrito Federal o acompanhamento da Universidade de Brasília (UnB) e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE).

Esse anseio dos educadores representa indícios do quanto esse debate precisa ser ampliado nas escolas, como uma possibilidade de articulação entre teoria e prática. Assim, pensar em direcionar as estratégias formativas para dentro do ambiente escolar pode tanto contemplar uma maior coletividade dos educadores e comunidades na construção dos processos, como permitir que o detalhamento da realidade local venha a ser reconhecido como material concreto dos processos formativos. Ainda como forma de fortalecimento das ações formativas, uma grande perspectiva é uma ação mais integrada com instituições de ensino profissional e superior. Essa estratégia, explorada por algumas das escolas na parceria com a UnB e o IFB, tem provocado discussões importantes, porém existe a necessidade criar mecanismos que viabilizem este encontro, principalmente através das vivências nas comunidades de origem dos estudantes, a serem proporcionadas pelos cursos das (IES) Instituições de Ensino Superior e também de Ensino Profissional.

Os conhecimentos que envolvem o cultivo agroecológico são identificados como lacuna de formação para os educadores. Esse fator representa uma limitação para se contrapor aos modelos de produção amplamente difundidos pelo agronegócio, dificultando aos educadores desenvolver atividades práticas que viabilizem a inserção dos estudantes e suas famílias em sistemas produtivos sustentáveis. Essa ferramenta precisa ser mais explorada pelas escolas no meio rural e isso depende de investimentos em oportunidades de trazer, para dentro das escolas, a comunidade, profissionais das ciências agrárias e da assistência técnica, assim como garantir o rigor na formação de educadores para atuarem na disseminação desses conhecimentos na escola (CALDART, 2016).

Esses apontamentos são indicadores de que o processo de integração da escola com instituições de ensino profissional e superior, tanto através do curso de Licenciatura em Educação do Campo (FUP/UnB) como nos cursos de Educação profissional técnica de nível subsequente em agropecuária, Educação profissional técnica de nível médio integrado em agropecuária e do curso superior de tecnologia em agroecologia ensino superior em Agroecologia (IFB), representa o fortalecimento de ambas as instituições de ensino. Entretanto, além das formas de acesso a esses cursos, aqui já indicadas, limitarem a presença de pessoas dessas comunidades nestes espaços, há ainda que estruturar a questão das vivências desses alunos nas comunidades, já que o plano de curso não evidencia as formas de inserção desses estudantes e estudos apontam a necessidade de rever essas inserções através da pedagogia da alternância (IFB, 2012a; IFB, 2012b; XISTO, 2015).

Os desafios relacionados à integração são levantados de forma geral pelos educadores, destacando, entre eles, os entraves para própria organização coletiva nas escolas. Essa constatação nos leva a compreender que a participação coletiva, mesmo que amplamente difundida, não está dada, é um processo que demanda estudo, formação contínua, momentos de profunda reflexão sobre a prática, explicitando a necessidade em se concentrar esforços em formação direcionada ao desenvolvimento dessa capacidade, de forma que o trabalho coletivo se estabeleça permanentemente no ambiente escolar.

Sobre iniciativas de formação a serem realizadas no local das escolas e voltadas para desenvolver essa característica, convém descrever o Programa de Formação das Escolas Itinerantes no Paraná, que representa uma possibilidade de formação com abrangência em todas as escolas itinerantes através da composição de coletivos pedagógicos de cada escola, os quais acompanhados por educadores das universidades do Paraná organizam processos de formação local e ainda propõem articulação com estudantes e comunidade (BAHNIUK et al., 2015).

Essa estratégia de formação continuada foi organizada pelo coletivo constituído por educadores das escolas, pela equipe do Setor de Educação do MST/PR e por educadores das universidades públicas como forma de subsidiar educadores, estudantes e comunidade na concretização da proposta dos Complexos de Estudos em Escola Itinerantes, o que demonstra força de articulação entre os movimentos sociais e instituições educativas (BAHNIUK et al., 2015).

Segundo Bahniuk et al. (2015), essa proposta integra o acompanhamento de educadores externos, que ajudam a ampliar as possibilidades de diálogo a partir de objetivos definidos de forma coletiva pelas escolas. O alcance deste programa torna-se ainda mais significativo por que envolve os estudantes e a comunidade, de modo que estes possam se apropriar da proposta pedagógica, encontrar caminhos para assumir o seu papel na tomada de decisões da escola e, principalmente, desenvolver a capacidade de desempenhar o trabalho coletivo.

Ainda no que tange aos desafios de integração da escola, a participação da comunidade ainda fica restrita aos eventos, as situações corriqueiras de reuniões bimestrais. Entre os aspectos apontados pela ausência da comunidade há aqueles relacionados ao desinteresse e os que alegam a distancia das comunidades e a ausência de transporte. No entanto, situações de participação em processos de decisão, construção coletiva de propostas educativas e atuação efetiva em projetos pela comunidade são raramente citados.

Essa aproximação com a comunidade, bem como um engajamento efetivo é um caminho, que também não está dado, exige esforço para que seja construído a partir de um planejamento coletivo, que permita abrir espaço de diálogo com a comunidade, promover interações com sua problemática, conhecer aspectos culturais, históricos da vida dos sujeitos e tomar conhecimento das tensões enfrentadas por eles. Esse é um trabalho que se torna possível quando a escola se integra aos movimentos sociais e passa a aprender com eles. Sobre este potencial Arroyo (2012) defende que esses sujeitos assumem o papel que vai além de criticar e desestabilizar teorias pedagógicas dominantes, sendo capazes de construir e afirmar outras pedagogias.

O inventário, instrumento que tem fundamental contribuição na integração da escola com seu entorno, incluindo aí as relações sociais e comunitárias estabelecidas com seus sujeitos foi pouco explorado nas escolas pesquisadas, o desconhecimento por parte de muitos dos educadores sobre este, aponta para uma abordagem pouco coletiva, que não atingiu o entendimento em como utilizar essa ferramenta ou mesmo noção sobre seu potencial.

A concepção de valor e estratégias de construção do inventário, assim como orientações para que as relações mais humanas possam se estabelecer entre educadores, estudantes e comunidade são processos desafiadores, os quais dependem diretamente de uma formação em Educação do Campo por parte da coletividade de educadores, de forma permanente na escola. Só assim será possível conhecer e conectar a realidade que está no

entorno da escola aos conteúdos escolares, situação que contribui na formação da consciência sobre essa realidade por parte dos educadores, educandos e comunidade, ao passo que ainda possibilita o reconhecimento da vida no meio escolar, o que torna a aprendizagem mais significativa. Do ponto de vista da relação escola, trabalho e agroecologia, o inventário possibilita ainda apontar as situações existentes na comunidade, que representam fontes de conhecimento, oportunizando a inserção em trabalhos sociais vinculados à agricultura (CALDART, 2017; HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015).

### **7.3. Possibilidades em direção à Educação do Campo**

As atividades desenvolvidas pelas escolas demonstram suas maiores virtudes, a força e a resistência, características que conferem enorme potencial em seguir conquistando o espaço de direitos dos sujeitos camponeses. Nesse sentido, essa seção será dedicada a discutir como ações desempenhadas nas escolas tem buscado aproximação com os princípios da Educação do Campo e que possibilidades vêm gerando este trabalho, além de apontar aspectos que proporcionam maior reflexão a partir de situações semelhantes.

Uma proposta que chama bastante atenção por ser desenvolvida anualmente em uma das escolas no meio rural do DF é a Semana Camponesa, momento de ampla discussão sobre temáticas do campo, participação ativa dos educadores e educandos na elaboração de trabalhos, pesquisas, apresentações orais e artísticas, articulação com outras escolas, comunidades e movimentos sociais. Este trabalho propicia espaço para a discussão dos modelos de produção, inserção das contradições do campo no que diz respeito à agricultura familiar e empresarial, além de ser pautado em relações mais humanas que conforme recomenda Freire (2010) se estabelecem a partir de um clima democrático na forma de ensinar e aprender, promovendo processos educativos que incentivam os educandos a assumir posturas mais críticas e atuantes.

Ainda nessa mesma escola uma das ações que merecem destaque é a construção de uma sala ecológica com variedades de plantas e piscicultura integrada à horta. Essa iniciativa que associa trabalho e ensino, também estimula o protagonismo e a atuação coletiva dos alunos, que a partir de situações ligadas às práticas sociais vividas por eles, são levados a construir conhecimento (PISTRAK, 2011). Nessa estratégia, o professor atua como motivador de práticas que possibilitam produzir conhecimento de forma interdisciplinar, a partir de situações concretas, que além de proporcionar maior sentido aos conteúdos escolares, também, desperta maior interesse do aluno em querer aprender. Essa proposta contribui para



estabelecer o diálogo sobre os modelos de produção amplamente utilizados no local, considerando que a utilização de agrotóxicos faz parte do cotidiano dos alunos e de suas famílias no trabalho em monoculturas. Este é um assunto que demanda sensibilidade, dado o vínculo do trabalho nessas condições. Diante dessa complexidade, a escola vai trilhando este caminho para assim incorporar outras concepções que apontem para modelos de produção mais sustentáveis.

Dentre as escolas pesquisadas, uma delas apresenta enorme diferencial em relação ao engajamento na comunidade. A escola desenvolve diversas atividades propondo o conhecimento do entorno da escola, ampliando a visão sobre os espaços produtivos, aspectos históricos, culturais, valorização dos modos de vida no campo e prática de preservação das riquezas ambientais, especialmente através do conhecimento sobre o cerrado. O trabalho de parceria é forte, dando sustentação às ações desenvolvidas. A escola tem participação ativa na associação de produtores locais, realiza momentos de inserção dos alunos no assentamento próximo, produzindo coletivamente conhecimentos sobre a história do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da luta de resistência na terra e os processos de produção no local. Outra parceria considerada de fundamental importância é com as instituições UnB/FUP, através dos alunos de Licenciatura em Educação do Campo, e IFB por meio dos alunos do curso superior em Agroecologia. As atividades desenvolvidas com a participação dessas entidades têm ajudado a ampliar visão dos educandos, promovendo o respeito e a valorização dos camponeses. A partir desse trabalho a escola vem buscando superar a falta de pertencimento ao campo e tornar o espaço escolar uma via de acesso às oportunidades no campo.

As escolas pesquisadas, em sua totalidade se mostram preocupadas em oferecer oportunidades iguais de acesso ao conhecimento, buscando igualdade de qualidade em relação às escolas urbanas. Buscam contemplar a escola em diversas mostras de conhecimento científico, competições esportivas, festivais musicais e de língua estrangeira, participações em feiras, mostras de artes e teatro. Para elas, toda e qualquer oportunidade tem que ser levada para o campo. É nesse contexto que a atuação de uma das escolas pesquisadas tem como foco a preparação dos alunos para o vestibular, podendo ser entendido como uma forma de valorização dos alunos do campo. Por outro lado, nessa mesma escola, o curso técnico na modalidade de EJA proporciona uma linguagem mais aproximada ao meio rural, contemplando aplicação prática do conhecimento através de atividades de campo realizadas

nas propriedades locais, nessa medida a escola tem proporcionado abertura à troca de conhecimentos, assim como proporciona a integração com a realidade dos camponeses.

É importante realçar essa discussão a partir de experiências que vem aflorando em outros estados, e que favorecem uma reflexão sobre a necessidade de ampliar a luta por maior apoio do estado a fim de prosperar nessa caminhada.

Uma delas ocorre no Assentamento Palmares II, município de Paraupabas, Sudeste do Pará, região onde predomina o agromineronegocio. A oferta do curso de especialização, ligado ao projeto de Residência Agrária que foi realizada a partir da parceria entre o Iala Amazônico<sup>20</sup> e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa<sup>21</sup> oportunizou estudo do Núcleo de Base da turma de especialização em assentamento e acampamentos da região, que ao organizar um diagnóstico da realidade, identificou a demanda de construção da horta na escola de Educação Infantil. A partir de então houve a implantação de uma horta mandala, objetivando criar instrumento pedagógico para trabalhar com as crianças os temas da reforma agrária, produzir alimento saudáveis e propiciar o contato das crianças com a terra. Também foram desempenhadas atividades de formação com os professores da escola a partir dos métodos e técnicas da agroecologia, além trabalhar sobre estratégias de integração dos temas da horta aos conteúdos das aulas (MICHELOTTI et al., 2017).

Nessa mesma direção, a tentativa de construção de assentamentos agroecológicos pelo MST em articulação com a Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto desenvolve a campanha “Extremo Sul pela vida, agrotóxico zero” nos assentamentos e escolas do campo, no Extremo Sul da Bahia, um território dominado por empresas multinacionais de celulose. A Escola Egídio Brunetto com sua equipe técnica passou a realizar atividades de formação nas escolas da região, trabalho que avança para a luta da institucionalização da agroecologia no currículo das escolas do campo. A partir de então houve a criação de um grupo de 20 educadores, que passaram a vivenciar práticas agroecológicas, estudar a abordagem freireana dos temas geradores e articulação da realidade do território com as diferentes disciplinas. A partir dessa integração a escola passou a ser um espaço de formação na área, proporcionando estudos e planejamentos coletivos (RIBEIRO et al., 2017).

---

<sup>20</sup> Instituto de Agroecologia Latino-Americanos (Iala) é parte de um projeto da Via Campesina de impulsionar a formação em agroecologia dos camponeses ligados a esta organização na América Latina e Caribe. A implantação deste se deu através da longa parceria entre movimentos sociais, principalmente o MST (MICHELOTTI et al., 2017).

<sup>21</sup> Campus de Marabá da UFPA, desmembrado em 2013 para formar a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa, esta com histórico de oferta de cursos pelo Pronera e de Licenciatura em Educação do Campo (MICHELOTTI et al., 2017).

O prosseguimento deste trabalho oportunizou a inserção da Agroecologia como componente curricular das escolas do município de Alcobaça, que durante o processo sofreu disputas, pois houve a tentativa de transformar a disciplina para implementação do programa de educação ambiental do SENAR<sup>22</sup>. Assim também, no município de Santa Cruz Cabralia ocorreu a inserção da disciplina de agroecologia no currículo oficial em toda rede de ensino das áreas rurais. A formação técnica e político-pedagógica dos professores favorecida pelo trabalho do MST exerceu papel decisivo nessa proposta, garantindo o vínculo da agroecologia com o projeto de reforma agrária, evitando que esta venha a ser enquadrada como uma ação pontual de educação ambiental coordenada pelo agronegócio (RIBEIRO et al., 2017).

Nesse breve recorte e nas experiências realizadas nas escolas no meio rural do Distrito Federal é possível identificar que muitas das conquistas têm por princípio a atuação conjunta das instituições de ensino, comunidade e movimentos sociais. A luta pela manutenção e conquista de direitos depende justamente do fortalecimento dessa articulação. Essa tarefa começa pela expansão da oferta de ensino em todos os níveis e modalidades no campo, a ser garantida sem necessidade de deslocamentos das comunidades, passando também pelo compromisso com a formação de sujeitos de luta social, capazes de compreender de forma crítica o ambiente político, econômico e social (FERNANDES, TARLAU, 2017).

São direitos imprescindíveis que precisam ocupar lugar de destaque na agenda pública, pois como ressalta Arroyo (2004 p. 56): “Somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar”. Como estratégia fundamental em promover a formação dos camponeses possibilitando o acesso à educação em todos os níveis no país, o PRONERA representa uma dessas conquistas, que já vem mostrando o quanto pode fazer pelo campo. No entanto esse programa, que vem sofrendo disputas depende de articulação política para que não venha a ser extinto.

A formação específica para os profissionais das escolas no meio rural e as medidas que viabilizem a participação das comunidades nos processos de tomada de decisões também devem ser alvo de pressões a fim de se criar mecanismos mais eficientes que atendam as especificidades das escolas. É ponto primordial para essa luta, entender que a abertura de diálogo com os movimentos sociais indicam fortalecimento do debate da Educação do Campo na agenda pública. A própria trajetória e as experiências educativas que vem sendo

---

<sup>22</sup> Esta entidade faz parte do sistema “S” (SENAI, SESI, SESC, SENAC) vinculados a Indústria, ao comércio e ao Agronegócio (MICHELOTTI et al., 2017).

protagonizadas pelos movimentos sociais, assim como a forte resistência, representam o potencial dessa aliança a fim de confrontar a disputa de interesse nas políticas de campo e de educação. Arroyo (2004, p. 60) destaca a importância da presença desses movimentos:

É inevitável que as pressões por uma outra presença do público no campo tendam a se radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos.

Apesar da implementação da Educação do Campo no DF ser recente, iniciada em 2011, a atuação das instituições de apoio, a gerência em Educação do Campo no Distrito Federal associadas às ações de formação da EAPE, têm favorecido as escolas, porém um acompanhamento mais sistemático e contínuo parece ter dificultado ações mais efetivas das escolas, assim como o maior reconhecimento dos entraves enfrentados por elas, mostrando que uma comunicação mais eficiente precisa ser estabelecida, a fim de que as escolas sejam compreendidas e atendidas de acordo com suas peculiaridades.

Como elemento fortalecedor dessa articulação, há que se considerar a existência do Fórum Distrital em Educação do Campo, instrumento que amplia oportunidades de diálogo entre as comunidades do campo, instituições e os movimentos sociais, na constituição ou avaliação de políticas públicas. Da mesma forma, esse entrosamento pode ainda contribuir para adequar o currículo de acordo com as proposições feitas em Educação do Campo, e também se mostra como espaço ideal para discussão e acompanhamento no cumprimento da Meta 8 do Plano Distrital de Educação, a qual contempla a Educação do Campo por meio de estratégias que implantadas representam grande salto na organização pedagógica das escolas no meio rural do Distrito Federal.

A Meta 8 abrange grande parte dos anseios por mudanças apontados pelos educadores, assim como dificuldades observadas no decorrer da pesquisa, por essa razão devem ser alvo de pressões para acontecer na prática sem a influência de interesses patronais. Algumas das estratégias previstas no Plano Distrital de Educação (2015 – 2024) e suas implicações no momento atual: (i) uso do transporte pelas famílias, fator que hoje inviabiliza a participação das famílias no ambiente escolar; (ii) parcerias com associações, cooperativas de produtores de alimentos orgânicos para haja fornecimento de gêneros alimentícios às escolas próximas, na relação direta entre produtor e escola, mesmo que esse não seja associado. Atualmente a escola não absorve a produção das comunidades locais e não prioriza alimentos orgânicos; (iii) realização de concursos públicos específicos para a Educação do Campo, incluindo

critérios quanto ao perfil dos educadores, as escolas atualmente não contam com medidas de formação do perfil de educador; (iv) políticas em parceria com a EAPE, Escolas técnicas e Instituições de Ensino Superior (IES) para ofertar formação inicial e continuada aos profissionais da Educação do Campo. Nessa medida, as oportunidades de formação poderiam ter maior alcance, atendendo métodos e práticas da agroecologia, essas que são considerados insuficientes pelas escolas; (v) universalização da Educação Básica, garantia de cursos profissionalizantes com foco na demanda de uso sustentável da terra, estímulo à prática da agroecologia, destinando áreas específicas para cultivo no terreno próprio da escola. As atividades desempenhadas pelas escolas nem sempre contam com espaços adequados; (vi) elaboração de livros e materiais didáticos pedagógicos que contemplem além dos conteúdos universais os conteúdos relacionados à realidade local, constituindo políticas curriculares de valorização da identidade cultural dos povos do campo. Os materiais disponíveis não atendem essa demanda; (vii) reconhecimento do Fórum Permanente da Educação do Campo no Distrito Federal como instrumento de debates, de formulação de proposições, de construção, acompanhamento e avaliação de políticas públicas da Educação do Campo, com ampla participação das instituições e órgãos dos sistemas de ensino, governamentais, dos movimentos sociais e populares, entidades sindicais, profissionais da educação, comunidades escolares e outros. Este instrumento não foi citado nas escolas, mas certamente representa grande potencial na articulação coletiva de todos os sujeitos da Educação do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Esse conjunto de medidas favorece sobremaneira o alinhamento da organização pedagógica das escolas aos princípios da Educação do Campo. Contudo, o despertar para uma ação integrada das escolas com a comunidade e os movimentos sociais é fator decisivo para levar adiante o trabalho desempenhado por aqueles que vêm levantando essa bandeira. Há que se enaltecer também a ação das escolas, que mesmo na contracorrente vem se comprometendo em fazer Educação do Campo. Essa trajetória remete expectativas de um novo cenário para a continuidade desses avanços, que está atrelada a capacidade já demonstrada por algumas escolas, que é de desempenhar o papel articulador com o campo e seus sujeitos.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas no meio rural do Distrito Federal caminham a passos lentos na implementação da Educação do Campo. Embora seus projetos educativos sejam representativos do esforço que as escolas têm empenhado em se aproximar dos princípios dessa proposta, elas apresentam dificuldades em assumir na totalidade uma identidade de escola do campo. Em grande parte dos processos educativos, a escola segue descolada das contradições em seu entorno e dos seus sujeitos, não conseguindo conectar os conteúdos escolares à realidade vivida nesse espaço, replicando os mesmos modelos de escola urbana, assim predomina uma organização que mais se assemelha aos princípios de uma educação rural.

A proposta da Educação do Campo é pouco compreendida pelos educadores das escolas, isso explica por um lado o constante dilema em se reconhecer como escola do campo e por outro, as limitações no comprometimento com tais princípios. Esse parece ser um dos maiores percalços para as escolas, em poucos casos é possível perceber educadores com uma ideia formada sobre a importância e dimensão deste trabalho.

Um breve resgate da realidade no Distrito Federal favorece uma visão mais ampla de campo e de educação. Esse cenário, repleto de tensões e muito pouco favorável às condições sustentáveis de vida e produção no campo, permite entender que o que está em jogo é mais que um projeto de educação no campo ou exclusivamente do campo, são temas que incidem nos direitos dos camponeses, mas também nos de todos os seres humanos, em ter acesso aos alimentos saudáveis, sabendo onde e como foram produzidos, de ter o solo preservado, de defender nossa água dos interesses do capital, de investir em outros modelos de produção que não os pautados na ganância, mas numa relação de respeito à natureza e às pessoas que produzem os alimentos. Essa é uma noção que coloca o campo e cidade em um mesmo lado, numa relação de complementaridade, e que por isso deve ser amplamente difundida entre os todos os sujeitos da Educação do Campo, estejam eles no campo ou na cidade.

Portanto, esse resultado aponta a necessidade de aprimorar estratégias de formação continuada em Educação do Campo, de modo que essas estejam alinhadas às reais necessidades das escolas no meio rural do Distrito Federal e dos educadores que nelas atuam, direta e indiretamente. Vencer esse desafio implica em fortalecer a luta por políticas públicas

que atendam às especificidades que as escolas apresentam, bem como garantir que medidas do poder público, já previstas, sejam colocadas em prática.

Essa é uma iniciativa que ainda depende muito da capacidade de organização coletiva da escola, a ser amplamente explorada. Mesmo porque, os processos de integração na escola são entraves que emergem em variadas situações. Diante disso, estes devem ser objetivos prioritários dos processos formativos destinados aos educadores, mesmo porque sem desenvolver esse comportamento não há como exercer um dos princípios básicos da Educação do Campo que é a participação coletiva na construção de novas ideias, recuperando valores, virtudes e posturas engajadas na luta por direitos.

Esse certamente é um caminho fértil para tornar o ambiente educativo mais integrado, pois desenvolver atitudes de colaboração entre os educadores representa um passo decisivo para que as relações estabelecidas na escola, com e entre os estudantes e com a comunidade alcancem um clima sócio afetivo, conduzindo mudanças não somente no conteúdo a ensinar, mas essencialmente em modos de produzir conhecimento que promovam uma formação mais humana, crítica e atuante, posturas indispensáveis para romper com as desigualdades sociais que promovem a exclusão no campo.

É nesse sentido, que o estudo sinaliza necessidade de novas dinâmicas dentro dos cursos de formação continuada, de modo que estes possam envolver um coletivo maior de cada escola, e que o tema possa ser discutido de forma sistemática e contínua, na própria escola, evitando que a proposta fique restrita as ações pontuais ao longo do ano e possa ser assumida em sentido amplo na organização pedagógica e social da escola.

Assim, poderiam ser constituídas ações que resultem na criação de coletivos pedagógicos locais e regionais, viabilizando a interação entre educadores de escolas no meio rural, e também propiciando momentos de autoformação nas unidades escolares, através de estudos direcionados ao conhecimento integral das múltiplas questões que envolvem o campo, seus sujeitos e a realidade escolar, os quais devem contar com mecanismos para acompanhamento externo de outras instancias formativas, como exemplo, a participação de universidades ou instituições ligadas à agroecologia que possam oferecer apoio técnico e pedagógico no desenvolvimento de propostas que associem trabalho e ensino, teoria e prática.

É nessa perspectiva que a escola começa a ter condições de estabelecer diálogo com seus sujeitos e se conectar a vida em seu entorno, assumindo dimensões políticas e éticas nos

processos formativos que desenvolve. Esse caminho representa possibilidades para que as escolas tenham melhores condições de se comprometer com a identidade e autonomia das populações do campo, permitindo desconstruir atitudes de exploração dos seres humanos e da natureza e criar oportunidades de valorização da cultura camponesa, não somente dos estudantes, mas também de suas comunidades. A escola revela o grande potencial que tem pelo que tem conseguido, mas para continuar avançando é imprescindível notar os anseios de muitos educadores que tem se empenhado nessa construção.

O alcance dessa organização pelas escolas gera oportunidades formativas que independem das opções profissionais dos estudantes, mas fortalecem em grande medida os vínculos com o campo, até mesmo daqueles que vivem na cidade, mas que com olhar de admiração e respeito pelo campo e pelos seus sujeitos, passam a ver prosperidade nesse espaço. É preciso convicção do porque é necessário lutar por mudanças no campo. Se a escola ainda está lá, é por que ainda há àqueles que resistem. É por eles e com eles que é possível formar uma corrente mais forte, aprender junto uma nova forma de se relacionar com a natureza para contrapor os modelos de superexploração, construir relações de associação entre as pessoas e criar oportunidade de crescer e produzir no campo, com dignidade e valorização do trabalho e da vida neste território.

É fato que a realidade vivenciada pelos sujeitos e pelas escolas no meio rural do Distrito Federal é contraditória, mas também é real e possível realizar mudanças através da educação, desde que tenhamos disposição em aprender uma nova maneira de caminhar, acompanhados por aqueles que revigoram nossas forças por ter plena consciência da importância da causa pela qual seguimos lutando. A trajetória até aqui percorrida deixa uma certeza ainda maior, de que a luta em defesa da nossa terra e suas riquezas está nas mãos de cada um dos educadores, dos estudantes e das comunidades que ocupam o território rural, mas é preciso fazer da união de todos os sujeitos essa força. Sozinha a educação não resolve os problemas, mas exerce grande poder em transformar pessoas e são essas pessoas que juntas podem transformar a realidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ed, Petrópolis, Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006. p. 103-116.

\_\_\_\_\_. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do Campo”, 2004 p.54-62.

BAHNIUK, C; ANTONIO, C. A; GERHKE, M; LEITE, V. J. O experimento com Complexos de Estudo: no coletivo escolar e na formação de educadores. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 143-164.

BARBOSA, A. I. C. **Projovem Campo**. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, p. 30 – 37, jul - ago, 2016.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERTOLINI, V. A. **Para onde vai o rural no DF? Análise de processos sócio espaciais ocorridos nas áreas rurais do Distrito Federal - de 1960 à 2000**. 192 p. Tese (Doutorado) - Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Base ProJovem Campo Saberes da Terra**, 2009.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, p. 1–26, 2001.

\_\_\_\_\_. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 20 out. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da Escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 7-17.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015a. p. 19-66.

\_\_\_\_\_. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual**. Porto Alegre, 2015b. Disponível em: <<https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804ac7eeb654bc>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. **Escolas do campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/301416870/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia-Roseli-Fev16-1>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Movimento e Complexos de Estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 19-66.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P., & FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 257-264.

\_\_\_\_\_. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**, Brasília, DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

\_\_\_\_\_. Sobre a educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília; MDA; 2008. p. 67-86.

\_\_\_\_\_. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004a. p. 10-30.

\_\_\_\_\_. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo** Petrópolis: Vozes, 2004b. p. 147-158.

CAMACHO, R. S. **A Educação do Campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, nº 140, p.649-670, jul - set, 2017.

CODEPLAN - Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal. **Agricultura familiar no Distrito Federal: dimensões e desafios**. Brasília: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, 2015.

COSTA, M. L. **Professores da educação do campo: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

COSTA, M. L.; CABRAL, C. L. O. **Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática**. Rev. Bras. Educ. Campo, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, 2016. p.177-203.

COSTA, F.A; COSTA, F.A; MORENO, G. S. Prática do trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática na Escola Municipal Nova Canaã, Jacundá/PA. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafio à promoção do trabalho docente interdisciplinar**, v. 2, Brasília, Universidade de Brasília, 2017. p. 189-210.

CHRISTOFFOLI, P. I. Agroindústria. In CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P., & FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 74-81.

DIAS, F. S. O PRONERA como política pública para emancipação dos sujeitos do campo. In: MOREIRA, E.M; LIMA, M. C. A. (Horas.). **Caderno de educação do campo**. Santa Maria: Caxias, 2016. p. 251 – 267.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Caderno de Matrículas do Distrito Federal 2017**. Brasília: SEEDF, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Disponível em: <[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/ppp\\_professor\\_carlos\\_mota.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/ppp_professor_carlos_mota.pdf)>. Acesso: 15 de Janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Distrital de Educação**. Brasília, 2014.

FARIAS, A. N; MARIANO, A. S; MARTINS, F. J; KNOPF, J. F; HOELLER, S. C. Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 143-164.

FLICK, U. **Designing qualitative research**, London, Sage Publications, 2007. Caps. 2 a 6.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERNANDES, B. M.; TARLAU, R. **Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 38, p. 545-567. jul - set, 2017.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. **Educação do campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília, MDA; 2008. p. 39-66.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2006. p. 27-39.

FERNANDES, B. M; MOLINA, M. C. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do Campo”, 2004. p.32-53.

FORUM FOR FOOD SOVEREIGNTY. **Declaração de Nyéléni**. Nyéléni, 2007.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: **Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento**, 1999. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

HAMMEL, A. C; FARIAS, M. I; SAPELLI, M. L. S. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 67-96.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2006**. Rio de Janeiro, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017 Resultados Preliminares**. Rio de Janeiro, 2017.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - campus Planaltina. **Plano de Curso. Curso de Educação Profissional Técnica de nível subsequente em Agropecuária**. Brasília, 2012a.

IFB. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - campus Planaltina. **Plano de Curso. Curso de Educação Profissional Técnica de nível médio integrado em Agropecuária**. Brasília, 2012b.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária**. Brasília, 2015.

LIMA, H. R. **A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional**. Dissertação (mestrado em educação) Programa de pós-graduação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LOPES, E. A. M.; BIZERRIL, M. X. A. Vídeo e Educação do Campo: novas tecnologias favorecendo o Ensino de Ciências Interdisciplinar. In: MOLINA, M. C (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafio à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. v. 1, Brasília: MDA, 2014. p. 201-229.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.  
MEC. Ministério da Educação. Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina. **PPC - Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Agroecologia**. Brasília, 2011.

MICHELOTTI, F.; MATOS, D. S; MORENO, G. S.; FERREIRA, A. L. D. A agroecologia como base de diálogo entre Educação Profissional e Educação Infantil no Assentamento Palmares II, Pará. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da Escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 77-94.

MIRANDA, V.C; BRICK, E. M. O ensino de Ciências da Natureza e Matemática e a perspectiva freiriana na Escola do Campo: reflexões sobre uma experiência no Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafio à promoção do trabalho docente interdisciplinar**, v. 2, Brasília: Universidade de Brasília, 2017. P. 77-118.

MOLINA, M. C. **Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores**. In: Educação & Sociedade. Campinas, v. 38, nº 140, p. 587-609, jul – set, 2017.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 326-332.

MOLINA, M. C. Licenciatura em Educação do Campo: Desafios à formação de educadores e à transformação da escola do campo: **Reflexões a partir das turmas da Universidade de Brasília**. EdUECE - Livro 3 02589. Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade. Brasília, 2012.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; FREITAS (Orgs.). **Educação do Campo**. Revista em Aberto. INEP, vol. 24, nº 85, Brasília, 2011. p. 17-31.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político Pedagógicas na formação de educadores do campo. In: UFMG; UnB; UFS e UFBA (Orgs.) **Licenciaturas em Educação do Campo - Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Autêntica, Editora, Belo Horizonte, 2011.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Programa de Pós-Graduação do Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MST. Cadernos da escola itinerante. **Pesquisas sobre a escola itinerante: Refletindo Movimento da Escola**. Ano II- nº. 3, Paraná: SEED/MST, 2009.

PAITER, L.L; RODRIGUES, M; BRITTO, N. S. A construção coletiva da programação escolar na área de Ciências da Natureza em Rio Negrinho/SC: “Aqui a terra é muito pobre?”. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafio à promoção do trabalho docente interdisciplinar**, v. 2, Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 283-299.

PIRES, M. F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUEIROZ, J. B. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás**. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

RIBEIRO, D. S; SANTANA, C. S; CAMPELO, F. O; ROSSI, L. A. B; GIL, M. L; NASCIMENTO, M. H. J. Educação em agroecologia: percurso da construção de uma proposta pedagógica para as escolas do campo do Extremo Sul da Bahia. In: CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para transformação da Escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 37-55.

RITTER, J; GREIN, M. I; SOLDA, M. A questão do trabalho na Escola Itinerante. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p.133-142.

ROCHA, L. A. **Modernização e diferenciação social (o caso do programa de assentamento dirigido do Distrito Federal - PAD/DF)**. 203p. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

SÁ, L. M; MOLINA, M. C. Políticas de Educação Superior no Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.p. 74-83.

SANTOS, E.M; LOPES, E. A. M; MOLINA, M. C. A formação continuada de educadores do campo e as práticas educativas contra-hegemônicas no Projovem Campo – Saberes da Terra, do Distrito Federal. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafio à promoção do trabalho docente interdisciplinar**, v. 2, Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 167-185.

SANTOS, S. P. **A concepção de alternância da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. Brasília. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da Proposta Pedagógica das Escolas Itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. 331p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA, M. A. B. R. **Questão Agrária e Luta pela Terra: a consolidação dos assentamentos de Reforma Agrária do MST no Distrito Federal e Entorno**. 266p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, A. F. G.; DELIZOICOV, D; PERNANBUCO, M. M. Pós-fácio. In: MOLINA, M. C. (Org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafio à promoção do trabalho docente interdisciplinar**, v. 2, Brasília: Universidade de Brasília, 2017. p. 451-479.

SOUZA, M. A. A educação do campo no Brasil. In; SOUZA, E. C; CHAVES, V. L. J. (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: Diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. Tubarão: Copiart, 2016. p. 133-157.

TAVARES, A. M. F; VASCONCELOS, F. G; BENFICA, S. R.; CAMPOS, F. I; LACERDA, B. F. C. Crise hídrica no Distrito Federal no panorama atual (2016-2017). ANAIS do **VIII Simpósio Nacional de Ciência e Meio Ambiente – SNCMA**, v. 8 n. 1. 23 a 27 de Outubro, Anápolis, 2017. Disponível em:  
<<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/sncma/issue/view/2>>. Acesso em: Out. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

XISTO, C. P. O. V. **Processos de autonomia e soberania alimentar no âmbito do Projeto de Assentamento Pequeno William no DF: Estudo de casos das vivências agroecológicas do curso de tecnólogo em agroecologia do IFB**. 71p. Trabalho de Conclusão do curso superior de tecnologia em agroecologia - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB - *campus* Planaltina, 2015.

WANDERLEY, Maria de Nazareth B. **Raízes históricas do campesinato brasileiro**. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. Processos Sociais Agrários, Caxambu, MG. 1996.

IX Congresso Mundial da AIMFR - Educação em Alternância para o desenvolvimento rural - 22, 23 e 24 de Setembro de 2010. Lima – Peru. Os CEFFA no Brasil. Disponível em:  
<[http://www.fao.org/uploads/media/BRASIL\\_01.pdf](http://www.fao.org/uploads/media/BRASIL_01.pdf) 2010>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

Sites acessados:

<http://www.emater.df.gov.br/>

<http://www.agricultura.df.gov.br/>

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/tema/reforma-agr%C3%A1ria-0>

<https://sidra.ibge.gov.br>

<http://www.se.df.gov.br/>

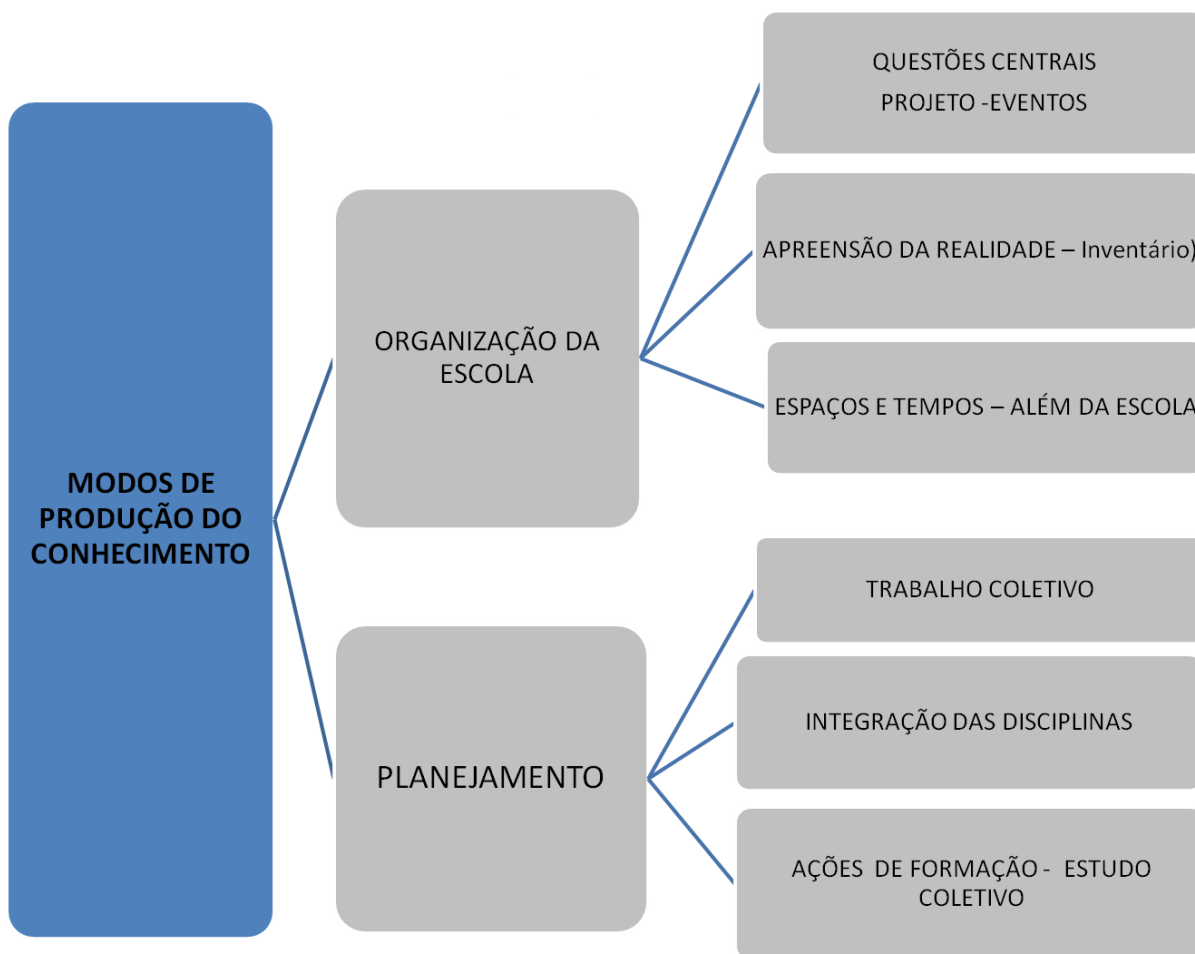
[http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/censo\\_2017\\_resultado\\_final.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/censo_2017_resultado_final.pdf).  
Acesso em novembro de 2017.

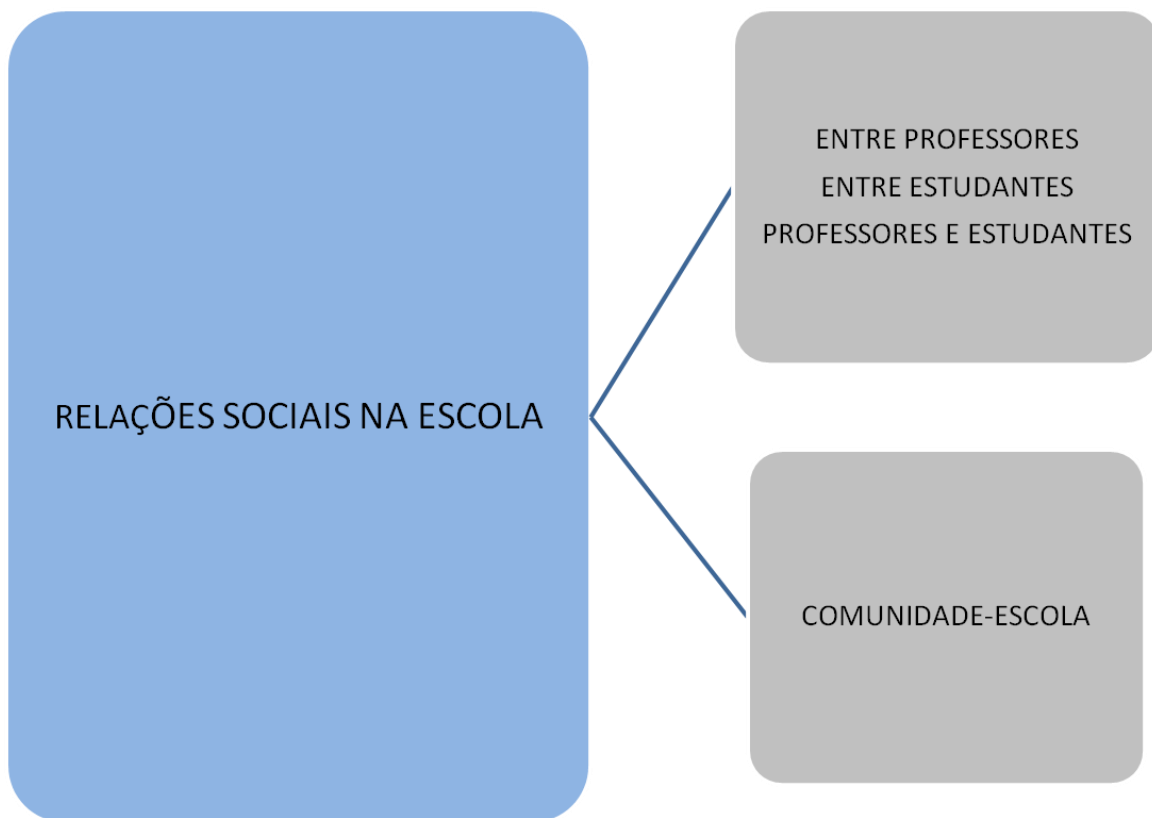
Portal IFB disponível em: [www.ifb.edu.br/component/content/article?id=10874](http://www.ifb.edu.br/component/content/article?id=10874)

UNEFAB União Nacional das Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em:  
[www.undefab.org.br](http://www.undefab.org.br)

<http://movimentonossabrasilia.org.br/crise-hidrica-no-df-afinal-de-quem-e-a-responsabilidade/>



**APÊNDICE A** - Roteiro de tópicos utilizado nas entrevistas (Parte 1).

**APÊNDICE B** - Roteiro de tópicos utilizado nas entrevistas (Parte 2).

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a) de uma pesquisa em educação nas escolas no meio rural do Distrito Federal. Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente item seguinte e pergunte ao responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha.

### 1 – Descrição da pesquisa

A sua participação nesta pesquisa consistirá em permitir observação de atividades da escola e participar respondendo a entrevista semiestruturada que será gravada, os dados servirão para posterior análise e interpretação. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico. Trará um recorte sobre a temática e que, impulsionará fomentando assim as discussões, bem como contribuirá com a produção de conhecimento teórico e metodológico para a prática dos profissionais da área. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. Os partícipes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

2 - Consentimento da participação da pessoa como partícipe  
Eu \_\_\_\_\_ RG nº \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa - Da Educação Rural à Educação do Campo: Caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal, respondendo questionários, permitindo a observação e respondendo a entrevista semiestruturada. Autorizo que o material e informações obtidas sejam publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos, sem que sejam identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Assinatura do interlocutor na pesquisa