



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade UnB Planaltina – FUP
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural – PPG-
Mader

MARIA LUCIMAR MATOS DE LUCENA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO DISTRITO
FEDERAL: HÁ TEMPOS E ESPAÇOS PARA O CAMPO?
UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA CLASSE IPÊ**

BRASÍLIA-DF
2021

MARIA LUCIMAR MATOS DE LUCENA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO DISTRITO
FEDERAL: HÁ TEMPOS E ESPAÇOS PARA O CAMPO? UM
ESTUDO DE CASO NA ESCOLA CLASSE IPÊ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, na linha de pesquisa de Políticas Públicas para o Meio Ambiente e o Campo, da Universidade de Brasília (UnB), Faculdade UnB Planaltina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Orientadora: Professora Dra. Mônica Castagna Molina

**BRASÍLIA-DF
2021**

LL968e Lucena, Maria Lucimar Matos de
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO DISTRITO
FEDERAL: HÁ TEMPOS E ESPAÇOS PARA O CAMPO? UM ESTUDO DE
CASO NA ESCOLA CLASSE IPÊ / Maria Lucimar Matos de Lucena;
orientadora Mônica Castagna Molina. -- Brasília, 2021.
204 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Educação do Campo. 2. PROEITI. 3. Educação Integral. 4. Escola do Campo. 5. Formação Omnilateral. I. Molina, Mônica Castagna, orient. II. Título.

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade Unb Planaltina – FUP
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural – PPG-
Mader

Maria Lucimar Matos de Lucena

**Educação integral em tempo integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o
campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, na linha de pesquisa de Políticas Públicas para o Meio Ambiente e o Campo, da Universidade de Brasília (UnB), Faculdade UnB Planaltina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Aprovada em 25 de outubro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MÔNICA CASTAGNA MOLINA (PPGE- UnB) – Orientadora

Profa. Dra. CAROLINE GOMIDE (PPG-Mader) – Examinadora Interna

**Profa. Dra. CLARICE APARECIDA DOS SANTOS (Neagri/Ceam/UnB) –
Examinadora Externa**

**Profa. Dra. JAQUELINE MOLL (PPG Educação em Ciências/UFRGS) –
Examinadora Externa**

Aos meus pais, **Mário** e **Maria**, que, assim como outros milhões de trabalhadores do campo, renascem, diariamente, para resistir na luta contra os processos de exclusão que negam o acesso à educação pública para crianças e jovens do e no campo.

Dedico!!!

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pela saúde e pela força que me move a enfrentar as adversidades. Obrigada por todas as bênçãos de amor, amizade e sabedoria! Obrigada pela vida!

Agradeço aos trabalhadores camponeses da minha família — pais, irmãos, cunhadas(os), sobrinhos(as) e esposo —, que, através da agricultura familiar, encontram, na terra, os meios de produção de vida. Obrigada por serem inspiração neste trabalho!

Ao meu companheiro Francisco Lucena, meu amor, com quem compartilho os sonhos, as lutas, as vitórias. Gratidão por me incentivar e se orgulhar com a realização deste trabalho. As suas palavras, sorrisos, abraços e silêncio, nos meus momentos de angústia e cansaço, foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa. Essa conquista é nossa!!!

À minha filha linda, Ana Sarah Matos. Obrigada pelo companheirismo nessa jornada! Por entender as minhas ausências e os meus momentos de impaciência. Gratidão por me motivar a persistir na luta por uma educação transformadora.

Às minhas irmãs, Lucineide, Socorro e Ana Celia; e às(aos) sobrinhas(os), em especial a Williane, Wellington e Mariany, que, mesmo distantes, se fizeram presentes nos incentivos e na torcida.

Agradeço a todas as educadoras da Escola Classe Ipê pela receptividade e pelas contribuições com a pesquisa. A minha gratidão é imensa com a acolhida de vocês.

Meu profundo agradecimento à professora Mônica Molina, por me acolher como orientanda e por mostrar, na prática, o verdadeiro significado da palavra autonomia. Por acreditar na minha capacidade, pelas palavras de afeto e compreensão, pela generosidade, pela disponibilidade e pelos ensinamentos que me possibilitaram crescer em todas as dimensões essenciais ao ser humano. Gratidão eterna!!

Agradeço imensamente às professoras Clarice Santos, Caroline Gomide e Jaqueline Moll pela disponibilidade e pelas contribuições valiosas para este trabalho. Gratidão!!!

À Raimunda Oliveira, minha amiga-irmã, com quem compartilho a trajetória de lutas e de sonhos. Obrigada pelo incentivo, pelas sugestões, pela escuta, pelo esforço em me tranquilizar nos momentos de ansiedade. Obrigada por acreditar e por comemorar comigo essa conquista! Com você exerço a frase: uma sobe e puxa a outra!

À minha amiga-comadre Simone Batesttin, que, mesmo distante, se faz presente com suas palavras, ideias, incentivos. Gratidão por sonhar os sonhos comigo!!!

À turma da Mônica (Molina), em especial, a Cleide Souza, Nara Lopes, Patrícia Stábile e Leuzilda Sá. Gratidão por compartilharem leituras, ideias, afeto, angústias, risadas, piadas e drinques, ainda que virtualmente. A incrível amizade de vocês e o companheirismo diário tornaram esses dois anos mais leve e prazerosos. Agradeço a Deus pela vida de cada uma em minha vida. Seguiremos juntas!!!

Aos colegas do Mader pela companhia e pelo compartilhamento dos sabores e dissabores da vida acadêmica. Agradeço especialmente às meninas, Andrea Cristina, Juliana, Edineide, Thaísa e Taiana pelo carinho, pelas ajudas e pela confiança. Ao Rafael, ao Allan, ao Victor e ao Rodrigo pelas conversas e por sempre se colocarem à disposição. Todas e todos vocês serão para a vida!!

Gratidão ao Sinpro-DF, por ser incansável na luta pela garantia do direito à formação acadêmica para as trabalhadoras e os trabalhadores da educação. Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por viabilizar as condições que me possibilitaram a conclusão deste mestrado.

Às profissionais da SEEDF, Luciana Brito, Luciana Geinti e a Mércia Aparecida pela disponibilidade dos dados sobre a política de educação integral no DF. À equipe do setor de afastamento da EAPE, em especial à Alzira por todo o cuidado com a nossa vida profissional durante a jornada da pesquisa. Gratidão!!!

Às mulheres inspiradoras do grupo É Nós, especialmente a Camila Guedes, Nicinha, Zezé, Eliene Novaes e Mundinha, que, além de amigas, são referências de educadoras na luta pela construção de uma sociedade justa. Obrigada por compartilharmos dos mesmos sonhos coletivos!

Gratidão às professoras do PPG-Mader, Regina Coelly, Caroline Gomide, Mônica Nogueira, Laura Duarte, Andrea e Mônica Molina, e aos professores Sergio Sauer e Jörg Nowak. Os ensinamentos de vocês possibilitaram a base para a construção desta pesquisa.

A todas as amigas e amigos que contribuíram para tornar este trabalho realidade e que se alegraram comigo na conquista deste sonho.

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nasceram tantas outras
comunidades que os vão cansar se
continuarem queimando.
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo
Não queimarão a ancestralidade.
(Nego Bispo)

RESUMO

A presente pesquisa analisa como a Escola Classe Ipê, a partir do Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), implementa as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A escola objeto do estudo de caso, Escola Classe Ipê (ECIpê), caracteriza-se como uma Escola do Campo, situada numa área de relevante interesse ecológico (Arie Granja do Ipê), no Distrito Federal. Os objetivos específicos buscaram identificar como se dá a relação da comunidade na definição e implementação dos projetos pedagógicos da escola e como a ECIpê organiza os tempos e espaços educativos na educação integral em tempo integral em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo, bem como compreender como os profissionais da instituição pesquisada percebem o campo e seus sujeitos. A metodologia utilizada no estudo de caso teve como base epistemológica o Materialismo Histórico Dialético, a partir das categorias, historicidade, contradição, mediação, totalidade e trabalho. A análise documental, a observação, as entrevistas e o grupo focal foram os instrumentos utilizados para a coleta de dados. As ideias das(os) educadoras(es) Arroyo (2012), Caldart (2015, 2019), Cavaliere (2010), Freire (2018), Freitas (1995), Frigotto (2012), Gadotti (2009), Giolo (2012), Molina e Sá (2012), Moll (2012), Paro (1988), Pistrak (2018), Ribeiro (1968), Shulgin (2013) e Teixeira (1968) serviram de referências para as discussões sobre a Educação do Campo e a Educação Integral, enquanto concepções teóricas e políticas públicas de educação. O resultado da pesquisa indica que a escola busca construir seus processos formativos, considerando as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo, necessitando, no entanto, encontrar formas de envolver a comunidade nos processos decisórios da gestão escolar. Aponta, ainda, para a necessidade de formação continuada para os educadores que atuam nas Escolas do Campo, de tempo integral, no próprio território da escola, de maneira a garantir que esse tempo ampliado seja preenchido, também, com os princípios da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. PROEITI. Educação Integral. Escola do Campo. Formação Omnilateral.

ABSTRACT

This research analyzes how the Escola Classe Ipê, from the Integral Education Program in Full Time (PROEITI), implements the Pedagogical Guidelines for Basic Education in the Countryside for the public school system in the Federal District. The School, object of the case study, is characterized as a Country School, located in an Area of Relevant Ecological Interest (Arie Granja do Ipê), in the Federal District. The specific objectives sought to identify how the community's relationship takes place in the definition and implementation of the school's pedagogical projects; how Escola Classe Ipê organizes educational times and spaces in Full-Time Integral Education in line with the Pedagogical Guidelines for Rural Basic Education and understand how professionals from the researched institution perceive the field and its subjects. The methodology used in the case study was epistemologically based on Dialectical Historical Materialism, based on the categories, historicity, contradiction, mediation, totality and work. Document analysis, observation, interviews and the focus group were the instruments used for data collection. The ideas of the educators(s) Caldart, Molina, Santos, Molina and Sá, Ramos, Freitas, Shulgin, Pistrak, Freire, Frigotto, Arroyo, Moll, Paro, Cavaliere, Gadotti, Giolo, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro and Paulo Freire served references for discussions on Rural Education and Integral Education, as theoretical conceptions and public education policies. The result of the research indicates that the school seeks to build its formative processes considering the Pedagogical Guidelines for Basic Education in the Country, needing, however, to find ways to involve the community in the decision-making processes of school management. It also points to the need for continuing education, in the school's own territory, for educators who work in Rural Schools, full time, in order to ensure that this extended time is also filled with the principles of Rural Education.

Keywords: Rural Education. PROEITI. Integral Education. Country School. Omnilateral Formation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da Arie Granja do Ipê	28
Figura 2 – Assentamento Rural Caub I	29
Figura 3 – Relação das publicações sobre o território da Arie Granja do Ipê	32
Figura 4 – Área externa da Escola Classe Ipê – Placa de identificação produzida pelos estudantes	34
Figura 5 – Origem dos estudantes da Escola Classe Ipê	38
Figura 6 – Síntese dos sujeitos da pesquisa e dos códigos atribuídos a cada segmento escolar no decorrer do texto	45
Figura 7 – Etapas da construção da pesquisa e instrumentos de coletas de dados	46
Figura 8 – Ferramentas de coletas de dados utilizadas na pesquisa	47
Figura 9 – Critérios para implementação do PME	75
Figura 10 – Número de alunos atendidos pelo PME: 2008-2014	76
Figura 11 – Número de escolas que aderiram ao PME 2008-2014	77
Figura 12 – Critérios prioritários do PME para escolha das unidades escolares do campo	83
Figura 13 – Percentual da frequência da jornada ampliada em 2010	87
Figura 14 – Estratégias utilizadas para implantação do PROEITI	89
Figura 15 – Recursos destinados ao prono de 2010 a 2019	107
Figura 16 – Marcos normativos da Educação do Campo no Distrito Federal	121
Figura 17 – Matrizes formativas dos sujeitos do campo definidas nas DPEBC do Distrito Federal	132
Figura 18 – Princípios orientadores da educação integral no DF	137
Figura 19 – Bombas de sementes nativas do cerrado, produzidas pelos estudantes para reflorestamento de áreas degradadas e para área da agrofloresta da escola	166
Figura 20 – Fotografar a vegetação, catalogar as árvores (frutíferas, ornamentais) do cerrado, recolher os lixos das trilhas deixados pelos ciclistas e caminhantes	166
Figura 21 – Revitalização da horta (plantas medicinais e hortaliças) para complementação da merenda escolar	167
Figura 22 – Construção de placas, pelos estudantes, para sensibilizar a comunidade e visitantes para a preservação da fauna e flora do território	167
Figura 23 – Sessão de autógrafos das cartilhas, com ilustrações dos estudantes, sobre a fauna e a flora da Arie Granja do Ipê	167

Figura 24 – Atividades para limpeza das nascentes do território – Ação organizada pela professora de Educação Física, nas trilhas do Ipê	167
Figura 25 – Fotos dos bonecos de pano que representam características da diversidade social	169
Figura 26 – Revitalização da horta medicinal com participação das famílias	171
Figura 27 – A história da comunidade a partir do olhar dos sujeitos – Entrevista com uma pioneira da comunidade	171
Figura 28 – Feira de Saberes e Sabores do Campo, promovida pela escola na comunidade	171
Figura 29 – Atividade do Dia de Campo, no espaço da agroflorestal	171

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da Prova Brasil (Inep/MEC/Saeb) dos estudantes da ECIPê	37
Tabela 2 – Matrículas no ensino fundamental em ampliação da carga horária (tempo Integral) – 2010-2015	78
Tabela 3 – Quadro da educação integral nas escolas de ensino fundamental do Distrito Federal em dezembro de 2020	90
Tabela 4 – Quadro da educação integral nas escolas do campo do Distrito Federal em dezembro de 2020	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos legais sobre a Educação do Campo: 1998-2015	103
Quadro 2 – Rotina com o horário das atividades dos estudantes durante as 10 horas de atividades na Escola Classe Ipê	160
Quadro 3 – Ações pedagógicas da Escola Classe Ipê – Trabalho como princípio educativo	174
Quadro 4 – Atividades de autosserviço, individuais e coletivas, dos estudantes na Escola Classe Ipê	176

LISTA DE SIGLAS

ACB	Associação das Comunidades de Base
Arie	Área de Relevante Interesse Ecológico
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
Ciep	Centro Integrados de Educação Pública
Contag	Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
DF	Distrito Federal
DOPEBC	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
DPEBC	Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo
Eape	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EdoC	Educação do Campo
ECIpê	Escola Classe Ipê
Edurural	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emater-DF	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal
Enera	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FDE	Fórum Distrital de Educação
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDF	Governo do Distrito Federal
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFB	Instituto Federal de Brasília
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MHD	Materialismo Histórico Dialético
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Novacap	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PNME-DF	Programa Novo Mais Educação do Distrito Federal
PPG-Mader	Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEITI	Programa de Educação Integral em Tempo Integral
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Mais Educação e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Seagri	Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento e Desenvolvimento Rural do DF
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do DF
SNI	Serviço Nacional de Informações
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
Terracap	Companhia Imobiliária de Brasília
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UnB	Universidade de Brasília
Unipaz	Universidade da Paz
Urca	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – MEMORIAL: OS CAMINHOS PERCORRIDOS QUE ME CONECTAM AO TEMA DA PESQUISA	20
CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 Questões e objetivos da pesquisa	24
1.1.1 Perguntas da pesquisa	25
1.1.2 Objetivos da pesquisa	26
1.1.2.1 Geral	26
1.1.2.2 Específicos	26
1.2 Universo da pesquisa	26
1.2.1 Território da Arie Granja do Ipê	26
1.2.2 As raízes da Escola Classe Ipê	33
1.3 Os caminhos da pesquisa	41
1.3.1 As pedras do caminho	43
1.3.2 Os sujeitos da pesquisa	44
1.3.3 As etapas da pesquisa	45
1.4 Descrição dos capítulos	49
CAPÍTULO 2 – AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	51
2.1 De onde partimos?	51
2.2 As concepções de educação integral - diferentes direções	54
2.3 A educação integral na perspectiva de uma política pública – caminhos percorridos	55
2.4 A educação integral na contemporaneidade – revendo o trajeto e fixando o percurso	58
2.5 Educação integral e escola de tempo integral - rotas independentes com sentidos interligados	63
2.6 O Programa Mais Educação: um atalho para a educação integral?	68
2.6.1 O Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: uma via de acesso à Educação do Campo?	79
2.6.2 O Programa Novo Mais Educação: um desvio de rota na Educação Integral	84
2.7 O Programa Mais Educação no Distrito Federal: ampliando os caminhos da Educação Integral através do PROEITI	86
CAPÍTULO 3 – OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA	93

3.1 A historicidade da Educação do Campo: a Educação dos Povos do Campo em tempos de exclusão	93
3.2 A Política de Educação do Campo em espaços de construção	96
3.3 A Educação do Campo e os instrumentos políticos e jurídicos de afirmação	101
3.4 A Educação do Campo em tempo de desmonte e resistência	105
3.5 A Educação do Campo, a Escola do Campo e a concepção de Educação Omnilateral	108
CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO DISTRITO FEDERAL: MARCOS LEGAIS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	119
4.1 A Educação do Campo no Distrito Federal: processo de construção	119
4.2 A Meta 8 do Plano Distrital de Educação – PDE, 2015 a 2024	122
4.3 Currículo em Movimento da Educação Básica do DF: pressupostos teóricos para a Educação do Campo	125
4.4 O Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF	126
4.5 Resolução nº 1/2018 do Conselho de Educação do Distrito Federal	128
4.6 Portaria nº 419/2018 – Instituição da Política de Educação do Campo no DF	128
4.7 Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal	130
4.8 Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – marcos teóricos e normativos	134
CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA CLASSE IPÊ 141	
5.1 A Escola Classe Ipê, o campo e seus sujeitos	141
5.2 A Escola Classe Ipê enquanto Escola do Campo e a relação com a comunidade	145
5.3 A Escola Classe Ipê, a Educação do Campo e a Educação Integral	150
<i>5.3.1 A Escola Classe Ipê e a organização dos tempos e espaços pedagógicos no Programa de Educação Integral em Tempo Integral</i>	<i>154</i>
5.3.1.1 Tempos educativos na Escola Classe Ipê	159
5.3.1.1.1 Coordenação Pedagógica: elemento articulador do trabalho coletivo	162
5.3.1.1.2 Avaliação Formativa como elemento orientador dos processos pedagógicos	163
<i>5.3.2 Projetos Pedagógicos da Escola Classe Ipê: tempos e espaços para o campo</i>	<i>164</i>
5.3.2.1 Eixo Educação para a Sustentabilidade: Agroecologia e Educação do Campo	165
5.3.2.1.1 Projeto Sustentabilidade e Preservação da Árie Granja do Ipê	165

5.3.2.2 Eixo Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos	168
5.3.2.2.1 Projeto Brincando com a Diversidade: caminhos para o respeito, a tolerância e o amor	168
5.3.2.3 Eixo Educação para a Diversidade	170
5.3.2.3.1 Projeto Sujeitos do Campo: conhecendo a nossa história, o nosso povo e a nossa cultura	170
5.4 A Escola Classe Ipê e o processo de transformação da forma escolar	172
5.4.1 <i>O trabalho como princípio educativo na Escola Classe Ipê</i>	173
5.4.2 <i>O autosserviço pessoal e coletivo dos estudantes na Escola Classe Ipê</i>	175
5.4.3 <i>Auto-organização e a coletividade na Escola Classe Ipê</i>	177
5.5 Os desafios da organização pedagógica da Escola Classe Ipê no contexto da pandemia	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para aplicação da entrevista via <i>on-line</i>	199
APÊNDICE B – Questionário para as educadoras da Escola Classe Ipê	200
APÊNDICE C – Entrevistas com as educadoras da Escola Classe Ipê	202
APÊNDICE D – Questionário para comunidade (pais) da Escola Classe Ipê	204

INTRODUÇÃO

MEMORIAL: OS CAMINHOS PERCORRIDOS QUE ME CONECTAM AO TEMA DA PESQUISA

Seu dotô me dê licença
pra minha história contar
Eu sou fio do nordeste
Não nego meu naturá...
(Patativa do Assaré)¹

A escolha do tema de pesquisa — Educação Integral em tempo integral nas escolas classe do campo do Distrito Federal — está diretamente relacionada à minha trajetória de vida no meio rural, tanto na condição de estudante quanto de profissional da educação. A minha escolarização teve início numa escola rural da cidade de Nova Olinda, no sertão do Ceará, tendo a minha mãe como professora da comunidade, uma dos poucos adultos que sabiam ler e escrever, após ter cursado o exame de admissão correspondente ao atual 5º ano. Além de professora, ela exercia o papel de zeladora e merendeira da escola rural, em turmas multisseriadas (de 1ª a 4ª séries), que funcionavam em um grupo escolar construído pela comunidade, com bancos de madeiras improvisados pelos moradores.

Meu pai, camponês, sem-terra e analfabeto, trabalhava como meeiro, diarista e(ou) arrendatário para os “donos das terras”. Com 10 filhos menores (sou a sexta da família), todos éramos levados a contribuir com o trabalho na produção, em horário inverso ao da escola. Cabia ainda a nós mulheres, eu e duas irmãs mais velhas, cuidar dos irmãos mais novos e dos serviços domésticos. A saída encontrada para que frequentássemos as aulas foi alternar os dias de cada uma de nós na escola. Considerando o tempo limitado de duração das aulas nas escolas rurais, que eram de apenas três horas diárias de atividades, o nosso acesso à educação se tornava ainda mais precário.

Para cursar o ginásio e o segundo grau, (eu, minha irmã e outros amigos da comunidade) andávamos aproximadamente três horas a pé, 12 quilômetros de distância da

¹ Agricultor, camponês e poeta cearense, representante da cultura popular nordestina. Através da literatura de cordel, dedicou-se a contar e cantar para o mundo a vida de exclusão e marginalização a que eram submetidos o povo do sertão nordestino.

comunidade para a sede do município. cursando o segundo grau com habilitação para o magistério (Escola Normal), assumi, em 1987, ainda menor de idade, na mesma comunidade, uma turma multisseriada de 1ª a 4ª série. Revivi, com meus alunos, o mesmo sentimento de exclusão que sofri quando estudava no referido grupo escolar. Fui vítima (aluna) e fiz vítimas (professora sem formação) do descaso e preconceito com os quais sempre foi tratada a educação dos povos do campo no nosso país.

Em 1991, integrei-me às lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo da região do Cariri (CE), motivo alegado pela prefeitura da cidade para minha demissão do cargo de professora. No mesmo ano ingressei, através de vestibular, no curso de Ciências Econômicas, da Universidade Regional do Cariri (Urca), em Crato (CE), e tive de sair da minha cidade para conseguir cursar o nível superior. Passei a compor, na condição de bolsista, os projetos da Urca que trabalhavam os temas dos pequenos agricultores da região, em parceria com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais.

As atividades de formação política na Associação das Comunidades de Base (ACB), uma organização não governamental que trabalha a formação dos agricultores a partir dos princípios agroecológicos, foram determinantes para minha trajetória de vida. Foi a partir dessa formação que comecei a ter consciência do processo de exclusão no qual viviam todos os trabalhadores camponeses, quando compreendi também que apenas a organização e a luta coletiva eram capazes de mudar essa realidade. Nessa minha jornada, encontrei muitas pessoas solidárias que foram essenciais para que eu pudesse continuar estudando. Encontrei professores que me acolheram e me fizeram crer que era possível continuar, que a educação era uma das formas de transformar a realidade social estabelecida.

Em 1995, mudei para Brasília com meu companheiro, que representava os trabalhadores rurais do Ceará na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) na época. Ingressei como professora, através de concurso, na Fundação Educacional do Distrito Federal em 1997. Ao retornar para o Ceará, em 1999, cursei licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Ceará (Uece) e ingressei como professora concursada na prefeitura de Fortaleza. Fui lotada em escolas da periferia da capital e pude perceber que os reflexos do descaso com a educação dos povos do campo refletem também nas periferias das cidades, espaços onde se aglomeram os povos que saem do campo em busca de condições dignas de vida.

De volta à Brasília em 2001, assumi turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental II, numa escola da cidade Riacho Fundo II, onde pude constatar que

grande parte dos estudantes eram oriundos do campo e que as suas presenças nessa modalidade de ensino eram conseqüências das desigualdades educacionais a que foram submetidos na sua trajetória escolar no campo, colocando-os em defasagem idade-série. Minhas raízes permanecem fortes com o campo, tanto na condição de assentada da Reforma Agrária, no Distrito Federal, desde 2004, quanto na profissão de professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), atuando, há 18 anos, em uma unidade escolar do campo, localizada numa Área de Relevante Interesse Ecológico (Arie), na Granja do Ipê, na cidade Riacho Fundo II.

As experiências vividas no meio rural me levam a afirmar que, historicamente, os sujeitos do campo foram submetidos a uma educação extremamente excludente, além de negligenciados tanto em relação aos seus direitos quanto aos seus saberes. Não bastasse a má qualidade do ensino (professores sem formação adequada) e as péssimas estruturas físicas das escolas, a concepção de educação, nas escolas rurais, não compreendia o campo como um lugar de vida, de cultura, de saberes. O currículo escolar foi sempre imposto às escolas, separado da realidade dos estudantes. As nossas experiências de vida, enquanto crianças e adolescentes do campo, foram ignoradas e(ou) excluídas, historicamente, na construção da proposta pedagógica da escola, quando essa existia.

Nas últimas décadas, tenho buscado me integrar às lutas dos movimentos sociais populares pela construção de uma educação que supere a ideia de um ensino precário, atrasado e pensado sem a participação de seus sujeitos. Dessas lutas nasceu uma concepção de Educação do Campo que compreende este como espaço de vida, de produção e cultura; que valoriza os saberes populares; que respeita as especificidades social, cultural, ética e ambiental de seus sujeitos; que contribui para uma transformação social e emancipatória de seus indivíduos (ARROYO; CALDART; MOLINA; 2009). É com essa perspectiva que me integro à luta pela educação dos sujeitos do campo, por acreditar que esse é o caminho para que os povos do campo consigam, através da educação, o seu processo de emancipação humana. E que, diferente do que vivi, desenraizar suas origens, não seja a única opção para ter esse direito garantido.

CAPÍTULO 1 – O PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa está vinculada à linha de Políticas Públicas para o Meio Ambiente e o Campo, do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader), da Universidade de Brasília (UnB). A temática da pesquisa mantém vinculação com o estudo de alternativas metodológicas de Educação Ambiental e de Educação do Campo e visa analisar, a partir de um estudo de caso, o Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI) nas Escolas Classes do Campo do Distrito Federal, buscando compreender em que medida as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo estão sendo trabalhadas nas Escolas do Campo de Tempo Integral.

Entre os inúmeros temas debatidos no âmbito educacional brasileiro, a proposta de concretização de escolas públicas com jornada escolar ampliada se fortaleceu nas últimas décadas e tem sido apresentada nos debates sobre os problemas da educação do país como uma estratégia para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público. Em 2007, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, essa expansão da jornada escolar é trazida para a centralidade das políticas públicas, período em que o Programa Mais Educação (PME) é instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007,² regulamentada pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. O PME passou a integrar as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2008, p.7).

Nesse mesmo período, havia uma forte mobilização dos movimentos sociais e sindicais do campo na construção de uma política pública de Educação do e no Campo, reafirmando a educação como direito dos sujeitos camponeses³ e dever do Estado em garantir educação a esses povos. Todavia, a princípio, o PME não incluiu as Escolas do Campo. Considerou como territorialidade do programa as escolas que apresentavam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), localizadas em capitais, regiões

² “Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007e).

³ O termo *campesinato* e suas derivações são discutidos a partir de Wanderley (2014, p. 26), que o compreende como “uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva, voltados para as necessidades da família, quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura”.

metropolitanas, territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e cidades com 200 mil habitantes em 2008.

Somente em 2012, com a pressão dos movimentos pela Educação do Campo, o Ministério da Educação propõe a expansão do PME para as Escolas do Campo do país, fazendo-se necessária a elaboração de uma proposta que dialogasse com as especificidades da vida dos sujeitos camponeses. Nessa perspectiva, a oferta de Educação Integral, através do PME, para as referidas escolas, foi inserida como uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que se constitui de um conjunto de ações de apoio aos sistemas de ensino, visando atender às diretrizes propostas para a política de Educação do Campo (BRASIL, 2013b).

No Distrito Federal, as experiências de Educação em Tempo Integral no ensino público tiveram início desde a inauguração da capital com o projeto das Escolas Classe e Escolas Parque, implementadas pelo educador Anísio Teixeira. Atualmente, o projeto continua funcionando, embora bastante descaracterizado da proposta original. Todavia, desde 2013, vem sendo implementado também, em algumas escolas públicas do Distrito Federal, incluindo Escolas do Campo, o PROEITI. O referido projeto almeja o atendimento, em tempo contínuo de 10 horas diárias, a 100 por cento dos estudantes das escolas que dele participem e propõe-se a oferecer uma educação que combine “quantidade e qualidade educacionais para que os estudantes tenham oportunidades de desenvolvimento dos requisitos necessário à uma vida plena e saudável na sociedade” (DISTRITO FEDERAL, 2013b, p. 2).

Ainda nessa perspectiva de oferecer uma Educação de Tempo Integral e como política de educação para o campo, a SEEDF instituiu, no Plano Distrital de Educação (2015-2024), a meta 8, que visa garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudos (DISTRITO FEDERAL, 2015a). Entre outros conceitos, a citada meta define uma concepção de educação que diz respeito à construção de um novo desenho para as Escolas do Campo, que esteja adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado pelos seus sujeitos.

1.1 Questões e objetivos da pesquisa

Tendo como referência o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2013b), as Diretrizes para a Educação Básica das Escolas do Campo da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019), buscam orientar os processos de trabalho pedagógico das unidades escolares do campo, instituídos por meio da Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018, que consideram, nas práticas pedagógicas, o contexto social, econômico e cultural dos seus educandos como elemento de problematização diária nos processos formativos. “A prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 32)

Dados da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2020) apontam que atualmente o PROEITI atende 23 escolas públicas do DF, em turno único de 10 horas. Entre essas escolas, 10 são localizadas no campo. Portanto, as Escolas do Campo representam 43,48% do total de unidades escolares do Distrito Federal que compõem o referido projeto. Daí, a importância de se fazer uma análise da implementação das Diretrizes da Educação Básica do Campo, objeto desta pesquisa, a partir da operacionalização do PROEITI, na unidade escolar do campo. É relevante entender os momentos formativos em que a cultura dos povos do campo são consideradas no trabalho pedagógico da escola, visto que as crianças e jovens do campo permanecem, por 10 horas diárias, nos tempos e nos espaços formativos organizados pela escola.

Conhecer as ações pedagógicas desenvolvidas por uma escola classe do campo, partindo de um estudo de caso da Escola Classe Ipê (ECIpê), e analisar o trabalho de organização dos tempos e espaços educativos que vem sendo realizado no PROEITI, em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo, é uma das lacunas a ser preenchida por essa pesquisa.

1.1.1 Perguntas da pesquisa

As perguntas da pesquisa são as seguintes:

- a) Em que medida o horário integral, em tempo integral (PROEITI), na Escola Classe Ipê, dialoga com as Diretrizes Pedagógicas das Escolas Básicas do Campo do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019)?
- b) Como se dá a participação da comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Classe Ipê?

- c) Como são organizados os tempos e os espaços educativos na Escola Classe Ipê, em consonância com os saberes e as especificidades dos sujeitos do campo?
- d) Qual a visão dos profissionais que atuam Escola Classe Ipê sobre o campo e seus sujeitos?

A partir dessas questões e ancorada no referencial teórico que discute os princípios da Educação Integral e da Educação do Campo, busca-se alcançar os objetivos a seguir.

1.1.2 Objetivos da pesquisa

1.1.2.1 Geral

Analisar como a Escola Classe Ipê, a partir do PROEITI, implementa as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal.

1.1.2.2 Específicos

Os objetivos específicos elencados são os seguintes:

- 1) identificar como se dá a relação da comunidade na definição e implementação dos projetos pedagógicos da escola;
- 2) analisar como a Escola Classe Ipê organiza os tempos e espaços educativos no PROEITI, em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo;
- 3) compreender como os profissionais da Escola Classe Ipê percebem o campo e seus sujeitos.

1.2 Universo da pesquisa

1.2.1 Território da Arie Granja do Ipê

A escolha da pesquisa na Escola Classe⁴ Ipê se justifica pelo fato de estar localizada numa Arie, ser identificada como Escola do Campo, ofertar, há 36 anos ininterruptos, Educação em Tempo Integral na comunidade e ter sido pioneira, com outras 12 escolas da rede pública do Distrito Federal, na implantação do PROEITI no DF.

A Escola Classe Ipê está geograficamente localizada na DF-003, a 7 km do trevo de acesso ao Núcleo Bandeirante, quadra especial do Park Way, e compõe o patrimônio cultural do território da Arie Granja do Ipê. Trata-se de uma Arie que apresenta características naturais muito especiais, com cachoeiras e nascentes importantes (córregos Capão Preto, Ipê-Coqueiros), bichos e plantas raras que formam uma paisagem local única (IBRAM, 2017b). Por se tratar de uma unidade de conservação, há restrições e normas quanto ao uso e à ocupação da área, de forma a preservar os recursos naturais e evitar a extinção da fauna e da flora local.

Uma ARIE (Área de Relevante Interesse Ecológico) é uma área de terra que apresenta características naturais muito especiais, com rios e nascentes importantes, bichos e plantas raras que formam uma paisagem única na região. [...] é uma Unidade de Conservação prevista no Sistema Nacional de Unidades de Conservação, devendo possuir um plano de uso, em que são estabelecidas regras locais da forma de uso e ocupação, a fim de preservar os recursos naturais, evitando a extinção da fauna e da flora local, possibilitando a sustentabilidade, ou seja, que as futuras gerações possam ter oportunidade de conhecer o local. (IBRAM, 2017a, p. vi).

O território⁵ Arie Granja do Ipê, com uma área de 1.143,82 hectares, é composto de um fascinante patrimônio ambiental, histórico, cultural e arqueológico, com diversas nascentes que compõem a microbacia do Riacho Fundo e abastecem o lago Paranoá. Antes de 1998, ano no qual foi criada, pelo Decreto nº 19.431, de 15 de julho de 1998, a unidade de conservação Árie Granja do Ipê, havia uma intensa exploração das riquezas naturais, com

⁴ Escola classe é a denominação da unidade de ensino, na rede pública do Distrito Federal, que atende crianças da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Ou seja, na faixa etária de, aproximadamente, 5 a 11 anos de idade.

⁵ O conceito de território discutido é o apontado por Fernandes (2012), como multidimensional, formando uma totalidade. Constituído a partir de um espaço geográfico ou social em função de relações de poder exercidos sobre ele, espaço de conflitualidade, a partir de distintas relações sociais. “A contradição, a solidariedade e a conflitividade são relações explicitadas quando compreendemos o território em sua multidimensionalidade. O território como espaço geográfico contém os elementos da natureza e os espaços produzidos pelas relações sociais. É, portanto, uma totalidade restringida pela intencionalidade que o criou. A sua existência assim como a sua destruição serão determinadas pelas relações sociais que dão movimento ao espaço. Assim, o território é espaço de liberdade e dominação, de expropriação e resistência” (FERNANDES, 2012, p. 28).

a retirada de cascalho, para a construção de rodovias, de água, para irrigação da produção agropecuária, e de terra, para produção agrícola convencional (IBRAM, 2017c). Esse sistema de produção agropecuária convencional, comum ao agronegócio (LEITE; MEDEIROS, 2012) se utiliza de práticas produtivas inadequadas ao meio ambiente e a população com o uso excessivo de adubos químicos e agrotóxicos.

Quando da construção de Brasília, na década de 1950, a região da Granja do Ipê foi escolhida, com projetos de Oscar Niemeyer, para a construção das residências do presidente da Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil (Novacap) e do primeiro administrador de Brasília, Israel Pinheiro, cuja iniciais do nome, deram origem à denominação Granja do Ipê. Com o golpe militar em 1964, essas residências foram ocupadas pelos militares, que as utilizaram como sede do Serviço Nacional de Informações (SNI). Após o fim da ditadura militar, em 1988, os terrenos e as casas foram cedidos para a instalação do Instituto de Saúde Mental da Secretaria de Saúde do Distrito Federal e para a Universidade da Paz (Unipaz), respectivamente (IBRAM, 2017a).

Figura 1 – Mapa de localização da Arie Granja do Ipê



Fonte: Ibram (2017b).

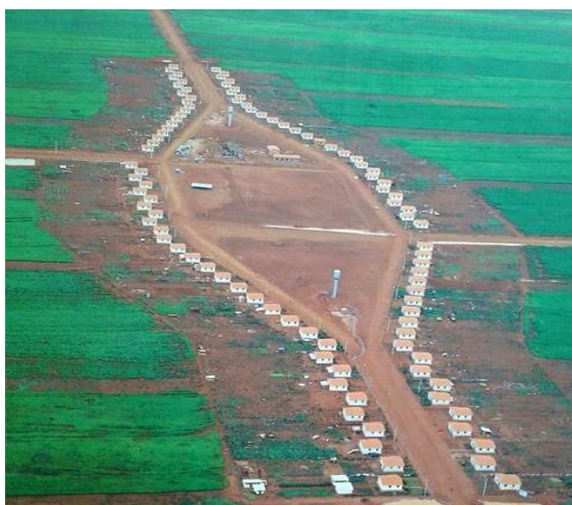
Entre as riquezas históricas e culturais da Arie Granja do Ipê, estão dois sítios arqueológicos pré-colombianos, com aproximadamente 4 mil anos de idade, identificados,

em 1991, pelo arqueólogo Eurico Theófilo Miller. “São sítios líticos, onde podem ser encontrados restos de cerâmica e artefatos de pedra, espalhados próximo às cabeceiras do córrego Ipê” (IBRAM, 2017b, p.14).

A beleza natural da nascente do Capão Preto na referida Arie impressionou Juscelino Kubitschek, quando presidente da República, que decidiu fazer as reuniões ministeriais no local, instalando uma mesa (Mesa de JK) ao lado da nascente, para realização dessas atividades. Além da instalação do espaço para as reuniões, o presidente mandou represar parte da água da nascente em tonéis (IBRAM, 2017b), dois reservatórios grandes de água que atualmente, assim como a Mesa de JK, estão abertos para visitação pública, gratuitamente. As trilhas dentro da Arie se tornaram também atrativos para desbravamento da região, sendo frequentada constantemente por grupos de caminhantes, ciclistas, motociclistas e jipeiros. Motivos de preocupação, para a comunidade, com o processo de devastação da fauna, flora e nascentes do território.

Em 1986, o governo do Distrito Federal implementa, entre a Granja do Ipê e o Riacho Fundo, um projeto de assentamento de Reforma Agrária, para 100 famílias, estruturado dentro de uma proposta de construir uma comunidade de produção agropecuária, porém em moradias urbanas (agrovilas). Denominado de Combinado Agroubano de Brasília I (Caub I), cada família recebeu um terreno rural de 6 hectares, voltado para o abastecimento da produção agropecuária da região, juntamente com um lote de 1.000 m², para a construção da residência, formando, de tal maneira, a referida agrovila.

Figura 2 – Assentamento Rural Caub I



Fonte: Facebook da Associação dos Produtores Rurais e Moradores do Caub I

As fotos da figura anterior mostram que o projeto original da fundação do Caub I sofreu muitas alterações na sua paisagem original. Decorridas mais de três décadas do assentamento, a Arie Granja do Ipê enfrenta constantes tentativas de parcelamento irregular, com as pressões geradas pelas demandas da expansão urbana (IBRAM, 2017c). As chácaras, antes destinadas apenas para a produção agropecuária, atualmente contam com residências em todas elas. Algumas totalmente loteadas para moradias. Um dos impactos gerados com essa realidade de crescimento acelerado e de ocupação desordenada é a contribuição para o aprofundamento da crise hídrica estabelecida na capital federal nos últimos anos (IBRAM, 2017c).

As ameaças aos recursos naturais da Arie Granja do Ipê são fontes de constante preocupação dos movimentos sociais da comunidade. Em uma das publicações do Instituto Brasília Ambiental (IBRAM, 2017a, p. 15), produzidas em parceria com movimentos da comunidade, entre estes a Escola Classe Ipê e o Centro Educacional Agrourbano Ipê (CED Agrourbano I), há uma identificação de oito “bioameaças”, relacionadas por ordem de classificação, que a referida Arie sofre constantemente. A saber:

- 1) **Fogo** — as queimadas são constantes, sendo registradas mais de uma vez durante o período de baixa umidade. A vegetação apresenta dificuldades de regeneração após os incêndios, agravando o processo de degradação a cada ano.
- 2) **Agricultura** — apesar do espaço rural para produção de alimentos ser considerado como um aspecto positivo que contribui para impor limites à expansão urbana no território, a prática da agricultura convencional é identificada como um aspecto negativo para o ecossistema local.
- 3) **Urbanização** — a ampliação do espaço urbano, a partir de invasões irregulares das áreas rurais, tem provocado desmatamento e colocado em risco as nascentes e córregos do território.
- 4) **Lixo** — o descarte irregular do lixo é um dos grandes problemas na Arie. Além de prejudicial ao solo, pelo tempo de decomposição do lixo inorgânico, contribui para o risco da fauna, aparecimento de doenças e poluição das nascentes e córregos.
- 5) **Estrada** — o tráfego de veículos tem provocado vários atropelamentos de animais na Arie, erosão do solo e modificação da paisagem do local.
- 6) **Trilhas** — o uso das trilhas por motos e carros são prejudiciais à fauna e à flora da região. Além de destruir a vegetação abrindo espaços para erosões e plantas

invasoras, há o risco de atropelamentos dos animais e de prejudicar a passagem de pequenos rios.

- 7) **Poluição da água** — os córregos Capão Preto e Coqueiros, ambos do território da Arie Granja do Ipê, sofrem pressão com a expansão das áreas urbanas, descarte irregular de lixo e com as atividades da agricultura convencional, que faz uso de produtos químicos no processo de produção.
- 8) **Espécies invasoras** — as espécies vindas de outros ambientes competem e prejudicam a fauna e a flora nativa do território. Na Arie Granja do Ipê, há espécies invasoras na flora, como margaridão, girassol-mexicano, leucena etc., e na fauna, sendo os mais comuns gatos, cachorros, pombos etc., bem como o mosquito *Aedes aegypti*, que é uma grande ameaça à saúde humana.

A escola trabalha essas questões em ações pedagógicas com a comunidade justificando que: “sendo Escola do Campo em período integral, pauta sua prática pedagógica na reflexão crítica, inserindo neste debate uma preocupação com os efeitos ambientais, principalmente sobre a água, lixo e a biodiversidade da região” (PPP da ECIpê, 2021, p. 25).

As riquezas naturais e patrimoniais da Arie Granja do Ipê sofrem, ao longo de décadas, com a ambição de grileiros de terras e especuladores imobiliários que vislumbram, na expansão urbana do território, uma fonte para arrecadar dinheiro fácil (RIOS; ZAITUNE; FITTIPALDI, 2014). Nesse contexto, as escolas públicas do território (Escola Classe Ipê e CED Agrourbano I) exercem um papel de grande importância na articulação da comunidade, tanto para garantir a preservação ambiental e patrimonial da Arie, quanto para fortalecer a luta contra a expansão imobiliária desenfreada. Esse compromisso das referidas unidades escolares é constatado pelo Ibram (2017a) quando propõe à comunidade desenvolver um projeto de educação ambiental na Arie e constata:

Grata foi a nossa surpresa ao encontrar não apenas um terreno fértil, mas sim ações concretas dando frutos. A comunidade já havia organizado espontaneamente um grupo de defesa da ARIE, o Movimento Diálogos da Granja do Ipê, que deu origem ao Conselho Gestor da Unidade em 2016. Os professores e alunos de uma escola haviam criado um guia da biodiversidade local, em outra estavam organizando uma feira de ciências ambiental. (IBRAM, 2017a, p. v).

Percebe-se que, diante das diversas formas de ameaça sofridas pelo território Arie Granja do Ipê, as escolas assumem a função social de articular, debater e implementar ações coletivas de proteção ao patrimônio da comunidade, demonstrando o sentimento de pertencimento ao território e possibilitando à comunidade enxergar a escola como um

patrimônio coletivo que lhe pertence. A escola demonstra, em seu PPP, a compreensão de que está inserida em um contexto social e ambiental que ultrapassa as fronteiras do seu território e amplia a sua responsabilidade enquanto instituição social.

O Cerrado é o segundo maior bioma do Brasil. Chama a atenção a riqueza da sua fauna, flora e o seu poder hídrico. Alguns animais, que só existem nesta região, sofrem risco de extinção. Neste cenário torna-se imprescindível o papel da Escola Classe Ipê na conservação e preservação deste ambiente para as gerações futuras (PPP da ECIpê, 2021, p. 10).

Entre as ações formativas da Escola Classe Ipê e do Centro de Educação Agroubano Ipê, visando à preservação do território, estão as publicações de apoio pedagógico, com pesquisas, textos e ilustrações elaborados pelos estudantes, sob a mediação dos educadores, coordenadas pelo Ibram. A série de publicações *Comunidades de Conservação Arie Granja do Ipê* é composta pelas cartilhas especificadas na figura a seguir.

Figura 3 – Relação das publicações sobre o território da Arie Granja do Ipê



O MANUAL DO DETETIVE. Resultado de uma pesquisa de campo com estudantes e educadores, é composta dos conceitos de "ARIE e Comunidade de Conservação". Com uma riqueza imensa de fotografias e pequenos textos explicativos está organizada com Biodescobertas, Bioameaças e Biofenômenos da fauna e da flora que constitui a ARIE Granja do Ipê.



O Ouro da Granja- Um guia para os tesouros da ARIE da Granja do Ipê. Esta cartilha apresenta, através de textos e fotografias, os tesouros naturais, históricos e culturais do território.



Um Passarinho me contou... HISTÓRIAS PARA PRESERVAR. Composta de um conjunto de histórias com narrativas de domínio público, de recontos e ilustrações feitos pelos estudantes. A cartilha aposta no poder das histórias como ferramentas educativas para fortalecer valores que possam sensibilizar as pessoas para ações de preservação ambiental.



VIRADA AGROECOLÓGICA – Além das histórias de vida de alguns pioneiros do território e suas experiências com práticas de produção agroecológica, essa publicação apresenta em uma linguagem objetiva, conceitos e atitudes de como se tornar um produtor agroecológico. Pretende sensibilizar os agricultores para um novo estilo de fazer agricultura preservando as riquezas naturais da ARIE da Granja do Ipê.

Fonte: elaborada pela autora a partir de pesquisa bibliográfica (2021).

Essas publicações foram possíveis a partir de uma parceria das escolas com setores ambientais do poder público e do apoio financeiro de uma parlamentar (IBRAM, 2017b). Sua relevância destaca-se principalmente no processo de construção com o protagonismo dos estudantes e dos educadores e na participação dos movimentos sociais da comunidade.

Conhecer toda a riqueza natural, cultural e ambiental que compõe o patrimônio do seu território é o melhor caminho para sua preservação. Seguiu-se a máxima de que só podemos transformar aquilo que conhecemos. A partir desse levantamento patrimonial, feito pela própria comunidade, é possível despertar o sentimento de pertencimento e de responsabilidade da comunidade com o seu território.

Além das moradias, a Vila Caub I foi dotada de posto de saúde, área de preservação ambiental, quadra de esporte e escolas. Os pioneiros do projeto de assentamento e seus descendentes são a maioria dos sujeitos que compõem a comunidade Granja do Ipê e que atuam como agricultores familiares, chacareiros, artesãos, pequenos comerciantes, empregados domésticos e assalariados rurais. Apesar das condições adversas impostas pela ausência de políticas públicas de incentivo à agricultura familiar, esses agricultores permanecem com a produção de alimentos para o DF e evitando a descaracterização total do assentamento com os ataques imobiliários.

A articulação da comunidade a partir das escolas e da Associação de moradores do Caub I, contribuem significativamente para garantir a preservação das riquezas naturais da Arie. As ações do Conselho Gestor, de órgãos ambientais, a exemplo do Ibram, e do Movimento Diálogos da Granja do Ipê são, também, determinantes para a compreensão da comunidade de que precisa proteger o patrimônio que lhes pertence.

1.2.2 As raízes da Escola Classe Ipê

A Escola Classe Ipê, caracterizada como Escola do Campo de acordo com a Portaria nº 419/2018, foi construída em 1962 e mantida pela Presidência da República até 1966, para atender as crianças dos chacareiros da comunidade Granja do Ipê. Inicialmente era conhecida como Escola Rural Dona Neném Hermes Lima, em homenagem à esposa do então primeiro-ministro, professor Hermes Lima, que, na época, ocupava a Residência Oficial da Granja do Ipê. Em 1966, através do Decreto nº 481-GDF, de 14 de janeiro de 1966, passou a integrar oficialmente a Rede de Ensino do Distrito Federal e a ser denominada de Escola Rural da Granja do Ipê. Em 1976, através da Resolução nº 95-CD, de 21 de outubro de 1976, deu-se a alteração para Escola Classe Ipê, nome que permanece atualmente (PPP da ECIpê, 2021).

Figura 4 – Área externa da Escola Classe Ipê – Placa de identificação produzida pelos estudantes



Fonte: arquivo cedido pela escola.

Em 1986, por atender a critérios pré-estabelecidos pela Diretoria Executiva da então Fundação Educacional do Distrito Federal, a ECIpê foi escolhida, junto com outras 13 escolas rurais do DF, para a implantação do Projeto Experimental de Educação Integral. Durante três dias, os estudantes permaneciam por 8 horas em atividades na escola e dois dias, em turno normal com 5 horas-aula. A escola funcionou muitos anos em uma construção antiga e precária para uma escola de tempo integral. Em 1996, após diversas reivindicações da comunidade, teve início a ampliação da estrutura física da escola, sendo concluída apenas em janeiro de 1998.

Com a ampliação do Programa Mais Educação para as Escolas do Campo, fruto da luta dos movimentos sociais camponeses, em 2013, a escola ingressou como umas das escolas pioneiras no PROEITI, proposto pela SEEDF para ampliar tempos e espaços educativos na rede pública de ensino. Juntamente com outras doze unidades de ensino do DF, a ECIpê passou a atender os alunos por dez horas diárias, durante os cinco dias úteis semanais. A unidade escolar aponta uma evidente preocupação pedagógica, centrada também na dimensão cognitiva dos estudantes quando compromete-se em “propiciar aos estudantes maiores e melhores oportunidades para a realização de suas tarefas escolares e condições de aprendizagens, por meio do reforço escolar, oficinas e atividades voltadas para seus interesses e necessidades” (PPP da ECIpê, 2019).

Uma dos aspectos importantes, a partir da adesão ao PROEITI, é que o tempo integral, até então funcionando com monitores, passou a contar também com professores efetivos no desenvolvimento das atividades. Nessa perspectiva da oferta de uma educação

integral em tempo integral (PROEITI), a escola buscou ajustar o currículo a partir da ampliação dos tempos e espaços educativos disponíveis na comunidade.

As atividades pedagógicas da escola foram estruturadas de forma a atender os seguintes campos complementares apresentados pelo PROEITI: acompanhamento pedagógico (letramento e matemática), educação ambiental e agroecologia, esporte e lazer, direitos humanos, cultura, artes, cultura digital, promoção à saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica e tecnologia da alfabetização. Os demais campos são trabalhados em projetos interdisciplinares integrantes da parte flexível da matriz curricular, sendo de caráter eletivo por parte da comunidade escolar (PPP da ECIpê, 2021).

Com vistas a subsidiar a proposta de educação integral em tempo integral e a ressignificação dos espaços educativos, a Escola Classe Ipê consolidou a parceria com o Projeto Segundo Tempo – Forças no Esporte, em parceria com a Base Aérea de Brasília. Esse projeto, implantado desde 2011 na unidade escolar, é desenvolvido nas dependências do Clube dos Oficiais da Aeronáutica e atende os estudantes do 2º ao 5º anos do ensino fundamental I, durante quatro dias semanais, no turno vespertino. Além de transporte para o deslocamento e refeições diárias, o projeto oferece às crianças, aulas de natação, musicalidade, futebol e karatê.

O Projeto Segundo Tempo vem somar aos nossos esforços educacionais, para a diminuição da vulnerabilidade social, disponibilizando maior instrumentalização aos nossos profissionais, por meio do esporte, a fim de contribuir na qualificação da formação pessoal e social dos nossos educando em situação de risco ou não. (PPP da ECIpê, 2021, p. 9).

A escola se articula também em outras parcerias (Viveiros da Terracap, Unipaz, Farmacotécnica e agricultores da comunidade) para a realização das atividades de educação ambiental e agroecologia. Atualmente, a escola oferta educação em tempo integral para aproximadamente 382 alunos do ensino fundamental I, divididos em 16 turmas. Além de 23 colaboradores entre funcionários da limpeza, merendeiras, vigias e administrativo da escola, o horário integral conta com 34 professores, duas coordenadoras, uma supervisora, uma diretora e uma vice-diretora.

O corpo docente da Escola Classe Ipê é formado pela maioria de mulheres, com exceção do profissional de educação física. Todas as educadoras têm pós-graduação na área de educação e exercem a profissão há mais de oito anos. Entre as 11 educadoras

entrevistadas, 73% afirmam que, na trajetória de vida, a relação com o campo se caracteriza por terem nascido no campo ou por terem convivido com avós maternos/paternos que residiam no campo. Todavia 27% dessas educadoras afirmam que vêm construindo essa relação somente a partir do trabalho na Escola Classe Ipê. Ressalta-se, nesse contexto, o pensamento de Arroyo (2007) quando indica que um dos aspectos determinantes da precariedade da Educação do Campo destaca-se no fato dos profissionais da educação serem oriundos de outras comunidades, de não terem como herança a cultura, os saberes e a diversidade do modo de vida dos camponeses, visto que,

A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Conseqüentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes”. A formação desses profissionais torna-se fundamental para a materialização dos princípios da Educação do Campo (ARROYO, 2007, p. 167).

Esses educadores têm a possibilidade de se inteirar da vida da comunidade através do Comitê Gestor da Arie Granja do Ipê, do qual a escola participa. Criado por decreto, o referido comitê é composto por oito representantes do Executivo local e oito representantes da sociedade civil, com o objetivo de garantir a preservação ambiental do território, auxiliando na implementação do plano de manejo e no desenvolvimento de atividades de educação ambiental com a comunidade. “Nesse contexto, é imprescindível destacar o nosso papel como unidade escolar na preservação desta área, e este Decreto é a realização de um dos nossos objetivos educacionais para a preservação do meio ambiente no território” (PPP da ECIpê, 2019).

Os dados da pesquisa sociocultural realizada com as famílias, durante a construção do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar (2020), demonstram que grande parte dos estudantes que compõem, atualmente, o corpo discente da Escola Classe Ipê não reside no mesmo território da escola. Além das decisões políticas da SEEDF quanto à lotação dos estudantes da unidade de ensino (questões que serão abordadas mais à frente), há uma procura de vagas por outras comunidades tendo em vista a Escola Classe Ipê ser de tempo integral e o desempenho de seus estudantes, nas avaliações externas, ser considerado entre os melhores no DF.

Segundo um dos sujeitos da pesquisa, IPÊ ROXO III,⁶ “muitos pais de outras comunidades lutam pra garantir vagas pros filhos por que a fama da escola é muito boa. É uma escola de educação integral e os alunos tiram notas boas nas avaliações. Aí todo mundo fica sabendo”. Observa-se que, tanto o fato de ser uma escola que oferta educação em tempo integral quanto a nota da escola nas avaliações externas, são compreendidas, pelas famílias, como referência para definir a qualidade de ensino na ECIpê. Sobre esse processo, Freitas (2018, p. 83) aponta que há uma ênfase no direito de aprender e não no direito de ser educado, uma vez que a qualidade da aprendizagem tem como parâmetro principal as médias de desempenho dos estudantes de uma escola em avaliações de escala.

A pressão sofrida pela escola em torno dos resultados nessas avaliações está explícita no PPP da ECIpê (2021). As metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) estão sempre à frente do que a escola consegue alcançar. As metas se tornam difíceis de serem atingidas pelas escolas em função das condições de funcionamento destas (superlotação de turmas, estrutura físicas, pobreza das famílias etc.), ou seja, não se considera todos os aspectos da escola, o que indica como finalidade apenas fortalecer a concepção privatista da educação, típicas das reformas empresariais (FREITAS, 2018).

Não se reconhecendo os limites estruturais das ações de cada escola e as suas especificidades, ao serem colocadas em avaliações padronizadas, essas escolas tendem a falhar, dando margem para o discurso de desmoralização do ensino público e transformando-se em candidatas à privatização através de terceirização ou pelo sistema de *vouchers* (FREITAS, 2018, p. 81). No caso das Escolas do Campo, esse processo aponta para a descaracterização da unidade de ensino à medida que padroniza seus processos com a educação urbana, desconsiderando o modo de vida de seus sujeitos e as singularidades do campo. O quadro a seguir demonstra as pressões em relação ao desempenho com notas externas que são impostas à escola em análise.

Tabela 1 – Resultado da Prova Brasil (Inep/MEC/Saeb) dos estudantes da ECIpê

Ideb observado								
Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
ECIpê	-	-	7,00	6.9	6.8	5.9	6.5	6.9

⁶ Sujeito da pesquisa representante do segmento dos pais (comunidade). Vide figura 6 – Síntese dos sujeitos da pesquisa e dos códigos atribuídos a cada segmento escolar no decorrer do texto p. 44.

Metas projetadas pelo MEC para a Escola Classe Ipê								
Ano	2005	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Nota	–	–	7.1	7.3	7.5	7.6	7.8	7.9

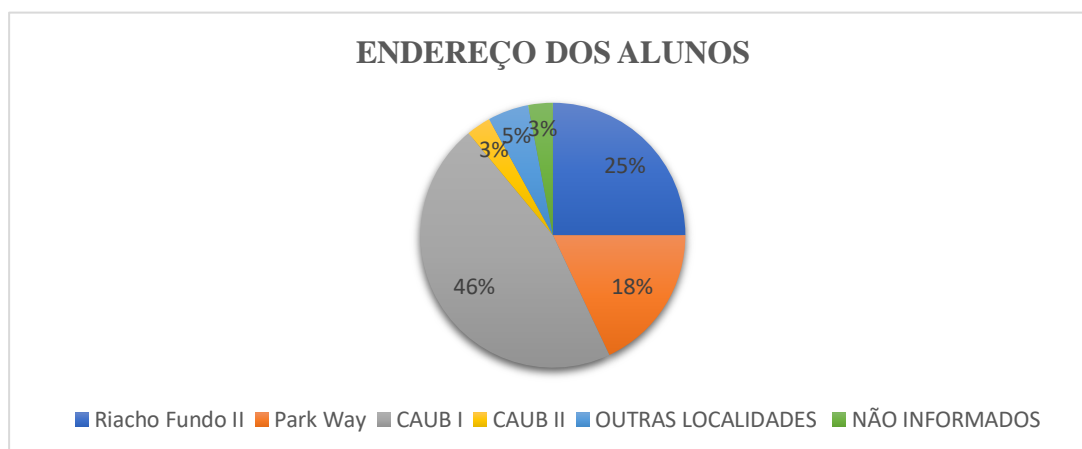
Fonte: adaptado pela autora de PPP da ECIpê (2021, p. 14).

Em que pese a preocupação com essas avaliações externas, a unidade de ensino dá ênfase, em seu PPP (2021, p. 60), ao Registro de Avaliação (RAv) como instrumento de avaliação formativa. Documento construído, em conjunto, pelas professoras da Base Comum, da Parte Flexível e do Projeto Educação com Movimento (profissional da educação física). As orientações indicam que no RAv deve conter os elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e(ou) pelo Conselho de Classe, as aprendizagens e dificuldades evidenciadas e as estratégias utilizadas para saná-las.

Para referenciar as informações apresentadas no RAv, os educadores são orientados a utilizar diferentes instrumentos, tais como: observação, provas, exercícios, pesquisas, ficha individual, portfólio, produções de trabalhos do estudante individual e em grupo, projetos interventivos, ou seja, a trajetória escolar do estudante (PPP da ECIpê, 2021, p. 60). Não há qualquer menção no PPP da unidade de ensino sobre o sistema de avaliação externa que aponte para uma visão político-pedagógica da escola sobre esse aspecto.

Discute-se, a seguir, outro aspecto determinante no processo de composição dos estudantes da Escola Classe Ipê que pode influenciar a descaracterização da unidade de ensino como sendo uma Escola do Campo.

Figura 5 – Origem dos estudantes da Escola Classe Ipê



Fonte: adaptado pela autora a partir de dados do PPP da ECIpê (2020).

O gráfico acima demonstra que aproximadamente 36% dos estudantes que integram a Escola Classe Ipê são oriundos de outros territórios. No entanto cerca de 64% são estudantes residentes na Arie Granja do Ipê e suas mediações, visto que, tanto a área especial do Park Way quanto o Caub I, compõem o espaço geográfico desse território.

Esse dado é importante na medida em que as Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica do Campo do DF definem que, na classificação da identidade de uma escola do campo, “deverá ser considerado o perfil dos estudantes como sujeitos do campo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 24) apesar de não ser um critério determinante, visto que se sobrepõe a este o PPP da escola e sua adequação aos princípios da Educação do Campo (EdoC).

O grande número de estudantes de outras localidades está relacionado ao desafio imposto, em 2016, à Escola Classe Ipê pela Coordenação Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante. A unidade escolar precisou atender uma ampla demanda de crianças, na faixa etária de 4 a 5 anos, de famílias da cidade do Riacho Fundo II, contempladas no programa de moradia — Programa Morar Bem — do governo distrital. A grande preocupação da escola se apresentava tanto com a falta de estrutura física da escola para absorver 12 turmas de crianças para a educação infantil quanto com o tempo que essas crianças passariam no deslocamento até a escola, visto que não faziam parte da comunidade da Granja do Ipê (PPP da ECIpê, 2021).

Apesar de todas as dificuldades elencadas pela comunidade escolar, a Regional de Ensino utilizou o espaço da antiga creche Casa do Sol na Unipaz para criar o anexo da Escola Classe Ipê “Educação Infantil”. Por falta de estrutura física e material para as atividades pedagógicas, esses alunos passaram a ser atendidos em jornada parcial de 5 horas, diferentes do tempo integral no ensino fundamental (PPP da ECIpê, 2019).

Em 2019, teve início a ampliação física da unidade escolar para alocar os estudantes da educação infantil. No entanto, a Regional de Ensino impôs outra modificação na estrutura das modalidades de ensino na escola. Em 2021, a unidade escolar passou atender somente o ensino fundamental (PPP da ECIpê, 2021). De acordo com um dos pais, sujeitos da pesquisa, retirou-se, a partir de tal decisão, o direito da comunidade de matricular as crianças da educação infantil no seu próprio território, segundo o qual: “Os alunos da área rural estão perdendo os espaços dentro da escola porque tá vindo muitos alunos de fora da comunidade e os moradores da Arie precisando ir procurar escola para as crianças da educação infantil fora da comunidade” (IPÊ ROXO I).

Entende-se que essa decisão unilateral da Regional de Ensino, em um contexto de desarticulação da comunidade, devido a pandemia de covid-19, sem que a comunidade pudesse expressar a sua opinião, vai de encontro aos marcos conceituais das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo e do Currículo em Movimento da SEEDF quando afirmam que

A principal luta da Educação do Campo tem sido no sentido de garantir o direito de uma educação no e do campo, isto é, assegurar que as pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve ocorrer a partir de sua própria história, cultura e necessidades. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 44).

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal aponta, no seu art. 74, que a modalidade de ensino Educação do Campo compreende a Educação Básica em todas as etapas da Educação Infantil ao Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2015). Essa perspectiva é contemplada também na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, na Resolução nº 1/2018-CEDF e ratificada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOPEBC), quando afirmam que,

No âmbito do Distrito Federal, a trajetória de construção da política pública de Educação do Campo, incluindo a definição de seu lugar no sistema educacional como modalidade de ensino, abriga em seu bojo todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação à Distância). (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 30).

As DOPEBC do Distrito Federal (2019, p. 32) resgatam o Capítulo IV, parágrafo primeiro, da Resolução nº 1/2018-CEDF para afirmar que a oferta de ensino para a população do campo “deve ser realizada, prioritariamente, nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escola e deslocamento dos estudantes”.

Emerge, portanto, a necessidade de uma reorganização das relações sociais vivenciadas na escola, de modo que a comunidade seja vista como um elemento importante de resistência e soluções aos problemas da realidade (MOLINA; SÁ, 2012). A comunidade precisar estar articulada em torno da escola para encontrar formas de superar essas questões da atualidade, que se apresentam como ameaça à garantia do direito à educação das crianças e dos jovens em seu próprio território.

1.3 Os caminhos da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa educacional que pretende compreender a organização de tempos e espaços pedagógicos, em consonância com as diretrizes da Educação do Campo, optou-se por fazer um estudo de caso, tendo como base epistemológica o Materialismo Histórico Dialético (MHD), que, pautado na pesquisa documental e de campo, possibilitará uma melhor compreensão do fenômeno em estudo.

A opção pelo método do MHD está ancorada na concepção de que o tema objeto da pesquisa, a educação, está assentado em um contexto social que sofre as diversas determinações de uma realidade histórica à qual está inserido. Nessa perspectiva, não se pode compreender o fenômeno pesquisado sem que se entenda as questões concretas da realidade que afetam a sua construção histórica. A interpretação dessa realidade, a partir do MHD, possibilita uma melhor compreensão e transformação do real, na medida que nos leva a entender as contradições do sistema social estabelecido (MASSON, 2007).

De acordo com Netto (2011), o MHD propicia o conhecimento teórico de interpretação da realidade, de maneira que permite ao pesquisador, a partir da aparência do fenômeno, alcançar a essência (o real, a estrutura e a dinâmica) do objeto de pesquisa. Em se tratando de um estudo de caso, no qual se busca compreender a relação entre duas políticas públicas educacionais (Educação do Campo e Educação em Tempo Integral) a partir da análise dos processos pedagógicos de uma unidade de ensino, essa concepção epistemológica se apresentou como o melhor caminho para se conhecer a essência do objeto, dentro de uma perspectiva de transformação da realidade na qual se constitui.

O objeto da pesquisa está interligado a uma realidade que é complexa e dialética e que, por isso, não se conhece a sua essência analisando-o de forma isolada ou em partes desconexas. Nesse pensamento, buscou-se, na elaboração do trabalho, guiar-se pelas categorias do método — historicidade, totalidade, contradição, mediação e trabalho - de forma que estas permeassem a construção do texto na busca de entender um fenômeno social que está inserido em um contexto mais amplo, a sociedade capitalista.

Em relação a essas categorias, tomou-se como base o pensamento de Netto (2011) quando afirma que

elas são objetivas, reais (pertencem à ordem do ser – são categorias ontológicas); mediante procedimentos intelectivos (basicamente a abstração), o pesquisador as reproduz teoricamente (e, assim, também pertencem à ordem do pensamento – são

categorias reflexivas). Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são históricas e transitórias. (NETTO, 2011, p. 46).

Como forma de compreender o objeto em estudo, suas diversas formas de desenvolvimento e as conexões que há entre elas, Netto (2011, p. 25-26) apresenta os diversos instrumentos e técnicas de pesquisas, a exemplo da análise documental e da observação, para coleta de dados. Segundo o autor, esses procedimentos são os meios que o pesquisador utiliza para “apoderar-se da matéria”. Nesse estudo de caso específico, a busca pela apropriação do fenômeno estudado se faz também pelo uso desses instrumentos de coleta de dados e se complementa pela análise das informações obtidas no processo.

Sobre o estudo de caso, André e Lüdke (2018, p. 20), apontam que este tem foco na realidade de forma complexa e contextualizada e se desenvolve em situações naturais, além de ser repleto de dados descritivos. O que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento que se diferencia de outros tipos de pesquisa, tendo em vista ser um estudo mais concreto, mais contextualizado e mais voltado para a interpretação do leitor. O estudo de caso, portanto, não se constitui em uma escolha metodológica, mas em uma escolha do objeto a ser estudado.

Para este estudo de caso, escolheu-se como objeto da pesquisa a Escola Classe Ipê por se considerar que esta unidade de ensino apresenta os elementos necessários para responder as questões e objetivos da pesquisa. André (2013, p. 97), afirma que estudos de casos podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Ainda segundo a autora, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Na concepção de Yin (2010, p. 32), o estudo de caso se apresenta como um método útil à análise de eventos contemporâneos, pois, além de se utilizar das mesmas técnicas que a pesquisa histórica, pode ser acrescentado de outras técnicas, a exemplo dos eventos analisados e das entrevistas com os sujeitos envolvidos. Para o autor, a “força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências — documentos, artefatos, entrevistas e observações”. No caso em análise, além dos sujeitos

entrevistados, o acesso aos documentos e registros da escola foi fundamental para encontrar os elementos que conectam os objetivos da pesquisa.

1.3.1 As pedras do caminho

A realização deste estudo se deu mediante os desafios da realidade concreta que se estabeleceu neste momento histórico. Um cenário de crise sanitária, com proporções mundiais, e um contexto de rupturas políticas no país, de negação da ciência e de ascensão do conservadorismo dos setores militares e religiosos, além do avanço do agronegócio na sociedade.

A partir de março de 2020, o cronograma da pesquisa de campo precisou ser completamente reorganizado. A pandemia de covid-19 se instalou numa velocidade assustadora e nos desorganizou não apenas cronologicamente, mas em todas as dimensões humanas. O isolamento social trouxe junto o medo, a angústia, as tristezas das perdas de parentes e amigos, a incerteza do futuro. Como fazer pesquisa dentro de um contexto que coloca em dúvida até a nossa própria existência? Fazia sentido continuar a pesquisa se não se sabia até quando resistiria a contaminação e aos efeitos do vírus?

A conjuntura se apresenta em um cenário estarrecedor, em vários aspectos. São mais de meio milhão de mortos, milhões de famílias sendo devastadas com a perda de seus entes queridos, milhares de crianças ficando órfãos e outras milhões de famílias desempregadas. A fome voltou a assolar o país e a ocupar à centralidade dos noticiários, que mostram imensas filas de pessoas em busca de ossos bovinos para sobreviver. Impossível manter-se em equilíbrio emocional diante de tal situação. Sair do estágio de perplexidade, que me paralisou em vários momentos, foi um dos maiores desafios encontrados nessa pesquisa.

As dificuldades de apreensão das leituras e de concentração na escrita deste trabalho se apresentou em tamanha proporção que, por diversas vezes, cheguei a me questionar se conseguiria continuar com a pesquisa. As escolas públicas, objeto do estudo, interromperam as atividades, inviabilizando, por um período, a pesquisa de campo. O retorno das atividades de forma remota exigiu adaptações à maneira de cursar as disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação e à metodologia do projeto, especialmente em relação aos procedimentos da pesquisa e ao número dos sujeitos a serem entrevistados.

No campo político-institucional, os desafios não foram menores. A pesquisa está relacionada a duas políticas públicas sociais complexas: a Educação do Campo e a Educação

Integral. No atual contexto político do país, ambas sofreram o desmonte total da ação do governo de Jair Bolsonaro. A ausência de dados atualizados sobre as referidas políticas (em âmbito nacional) obrigou o uso limitado de dados a anos anteriores a 2014, para conseguir discutir algumas questões, a exemplo do Programa Mais Educação e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

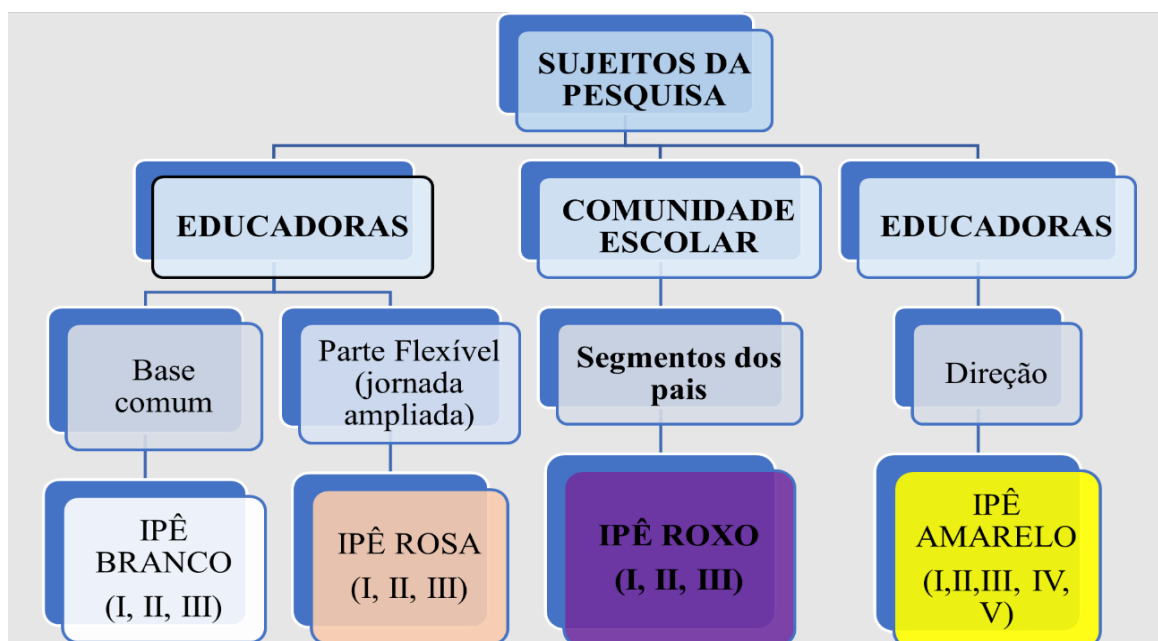
Compreende-se que a realidade do fenômeno estudado está envolvida em uma relação dialética com os tempos e espaços históricos, além de situada dentro de um contexto vinculado a uma totalidade (ANDRÉ; LÜDKE, 2018), o que explica as dificuldades dos sujeitos pesquisados em reportar-se às políticas de Educação do Campo e Educação Integral no tempo verbal presente. Diante das incertezas políticas e sanitárias da atual conjuntura, eram frequentes, as falas dos sujeitos da pesquisa trazerem a ideia de que as referidas políticas eram algo de um passado distante.

1.3.2 Os sujeitos da pesquisa

Uma das adaptações na metodologia, em função do contexto de crise sanitária, covid-19, refere-se à redução do número de sujeitos da pesquisa. O projeto inicial era entrevistar 15 educadoras (direção e professoras), seis representantes da comunidade (pais que participaram/participam do Conselho Escolar e da Associação de Pais e Mestres da escola), além de cinco alunos da turma de 5º ano, por serem os alunos com maior idade (11 anos) na escola.

Diante da realidade estabelecida, optou-se, então, pela redução para 11 educadoras (cinco da direção) e seis professoras regentes (três educadoras da Base Comum e três educadoras da Parte Flexível), limitou-se o segmento da comunidade (pais) para três representantes e decidiu-se pela exclusão do segmento dos discentes na pesquisa. Essa exclusão dos estudantes se justifica pelas dificuldades de comunicação, visto que estes se encontram em isolamento social por conta da crise sanitária e pelo fato, também, desses discentes terem idades bastante reduzida, o que dificultaria muito o uso de entrevistas *on-line*. A ausência da visão dos estudantes no trabalho da pesquisa representa uma lacuna importante a ser preenchida em futuras pesquisas sobre o tema. Após a adaptação da metodologia, a configuração dos sujeitos da pesquisa ficou representada conforme a figura a seguir.

Figura 6 – Síntese dos sujeitos da pesquisa e dos códigos atribuídos a cada segmento escolar no decorrer do texto



Fonte: elaborado pela autora (2021).

As falas dos sujeitos entrevistados foram inseridas no decorrer do texto, seguindo o mesmo procedimento utilizado para a citação de outros autores. A denominação *educadoras* refere-se às professoras regentes e aos membros da direção, visto que estes também são professoras da rede pública de ensino. O tempo de serviço das educadoras na escola não foi utilizado como critério. Destaque-se que todas são profissionais efetivas da rede pública de ensino. A expressão *parte flexível* refere-se à jornada ampliada na qual acontece as atividades do turno vespertino. Como forma de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, atribuiu-se, para cada segmento escolar, um tipo de flor de árvore ipê, seguido de um número, escolhido sem critérios pré-definidos.

1.3.3 As etapas da pesquisa

A pesquisa teve início a partir de autorização da SEEDF, através de formulários disponibilizado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape). Os procedimentos internos foram concluídos com a autorização da unidade de ensino a ser pesquisada. As pesquisas de campo, participante, documental e bibliográficas, foram os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados, visando compreender em que

medida o PROEITI dialoga com as Diretrizes da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A construção de um trabalho de pesquisa, que esteja pautado pelas conexões do objeto de estudo com a realidade, dificilmente, ocorrerá de forma linear. Diante do atual contexto histórico, seguir um planejamento de pesquisa tornou-se algo desafiador. No entanto, a elaboração de um roteiro com as etapas a serem trabalhadas facilitou a realização do trabalho, o que não evitou, por diversas vezes, ter de revisitar algumas etapas e(ou) antecipar outras para que o trabalho pudesse fluir. Para a construção deste trabalho de pesquisa, buscou-se uma orientação a partir das etapas citadas na figura a seguir.

Figura 7 – Etapas da construção da pesquisa e instrumentos de coletas de dados



Fonte: elaborada pela autora (2021).

A coleta de dados precisa ter como perspectiva a totalidade, sem perder a centralidade no foco de interesse. Para tanto, faz-se necessário definir critérios de observação de modo que não se acumule informações irrelevantes à pesquisa e nem se deixe de colher dados necessários a uma análise mais aprofundada do problema em estudo (ANDRÉ; LÜDKE, 2018).

No caso em análise, o foco de interesse é compreender em que medida o PROEITI, na Escola Classe Ipê, dialoga com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Nessa perspectiva de utilizar as ferramentas adequadas para responder as questões da pesquisa e visando alcançar os objetivos propostos neste estudo, utilizou-se os instrumentos de coleta de dados especificados na figura a seguir.

Figura 8 – Ferramentas de coletas de dados utilizadas na pesquisa



Fonte: elaborada pela autora a partir de André e Lüdke (2018), Gatti (2005), Gil (2006) e Lakatos e Marconi (2001).

A **observação participante** possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o objeto pesquisado, permitindo perceber de perto as perspectivas dos sujeitos envolvidos. O fato de acompanhar *in loco* as experiências diárias do sujeitos possibilita apreender melhor a visão de mundo destes e os significados que eles atribuem às suas ações e à realidade (ANDRÉ; LÜDKE, 2018, p. 31).

Esse instrumento de coleta de dados foi essencial para que pudesse entender como se dá a organização dos tempos e espaços pedagógicos, durante as 10 horas diárias de atividades, na escola pesquisada. Em 2019, antes da crise sanitária se instalar no país, essa observação se deu de forma presencial, no planejamento e execução dos projetos da escola em estudo, o que possibilitou um tempo maior para observação e coleta de informações. Em função do início da pandemia de covid-19, período em que as atividades da escola passaram a ser de forma remota, essa observação, a partir de autorização da escola, ocorreu com a participação em grupos de redes sociais com os coletivos da unidade de ensino e nas salas de aulas do ambiente digital, todavia sem a mesma interação que a forma presencial.

Sobre a **pesquisa documental**, outro instrumento utilizado nesse estudo, Gil (2006) afirma que esta se assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença entre ambas está basicamente na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se ancora nas contribuições de autores diversos e variados temas, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico.

Na visão de André e Lüdke (2018), uma das vantagens da **pesquisa documental** é que esta permite a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável. Nesse

contexto de isolamento social se apresentou como um instrumento valioso na pesquisa. A partir do acesso ao PPP (Projeto Político Pedagógico), portfólios, atas, registros bibliográficos e cadernos digitais, foi possível construir a história da escola e do seu território e relacioná-la na construção das suas ações pedagógicas. Esse estudo documental contribuiu para analisar como e em quais momentos são trabalhados os saberes e as especificidades dos sujeitos do campo e como essas especificidades são afirmadas no PPP da escola, uma das questões da pesquisa.

Outra técnica no estudo utilizada com os educadores e com o segmento dos pais (comunidade) foi a **entrevista semiestruturada**. A pesquisa aconteceu de forma individualizada, através de chamada de vídeo, via plataforma Zoom. Segundo Lakatos e Marconi (2001), a entrevista semiestruturada é um instrumento básico para a coleta de dados, de uso frequente na pesquisa qualitativa e facilita ao pesquisador perceber melhor o sentido que o entrevistado dá aos fenômenos de seu cotidiano. Sua função primordial consiste em obter dados pertinentes ao tema a partir de perguntas formuladas pelo investigador ao entrevistado.

Através desse instrumento de pesquisa, buscou-se compreender os aspectos pedagógicos que determinam a relação (aproximam) comunidade-escola, bem como identificar como se dá a participação da comunidade na elaboração do PPP da unidade de ensino. Foi possível perceber também os tempos e espaços pedagógicos da escola nos quais a comunidade enxerga seus saberes e sua cultura, despertando o sentimento de autopertencimento.

Para conseguir alcançar as educadoras, em função do contexto de isolamento social, fez-se uma adaptação também nos instrumentos de coletas de dados e lançou-se mão do **questionário de pesquisa**. Através do Google Forms, o questionário foi enviado às educadoras, regentes de sala, escolhidas para a pesquisa, que retornaram o formulário preenchido, via *e-mail*. Com perguntas estruturadas de acordo com os objetivos da pesquisa, foi possível obter a visão de todas elas sobre as categorias que buscavam entender as questões da pesquisa, especialmente sobre a percepção dessas profissionais, sobre o campo e seus sujeitos.

A pesquisa com as educadoras do corpo diretivo da escola (coordenadoras, supervisora, diretora e vice-diretora) fez-se através da técnica do **grupo focal**. A atividade aconteceu em dois momentos na plataforma do Google Meet, seguindo um roteiro com as categorias escolhidas no estudo. Segundo Gatti (2005, p. 9), quando se lança mão do uso da

técnica do grupo focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam”. Portanto é uma técnica que permite evidenciar as diferenças, as contradições, as consonâncias e as contraposições sobre determinado tema. Ainda de acordo com Gatti (2005), a organização do grupo focal precisa se pautar por um critério de seleção no qual os participantes tenham relação com o tema, de maneira que as suas experiências e conhecimentos possam contribuir com os objetivos da pesquisa.

Essa reunião com as educadoras que compõem a direção da escola aconteceu de forma bastante descontraída. Embora a impossibilidade de “o estar juntas fisicamente”, foi um momento em que se percebeu na integração do grupo, o compartilhamento de ideias, visões, contradições e convergências sobre o objeto da pesquisa. Buscando elementos para responder as questões da pesquisa, a conversa foi conduzida de maneira que cada integrante do grupo pudesse evidenciar suas concepções a partir das seguintes categorias: *i)* Visão de Campo; *ii)* Educação do Campo; *iii)* Escola do Campo; *iv)* Sujeitos do Campo; *v)* Participação da Comunidade; *vi)* Organização do Trabalho pedagógico numa Escola do Campo; *vii)* Concepção de Educação Integral; *viii)* Matrizes Formativas: Terra-Trabalho-Cultura; *ix)* Desafios para o Trabalho na Escola do Campo no Contexto da Pandemia; *x)* Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo.

1.4 Descrição dos capítulos

O texto da pesquisa está estruturado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo trata do percurso metodológico, apresentando as questões, os objetivos, as etapas, os procedimentos e os sujeitos da pesquisa. Traz a história do território Arie Granja do Ipê e uma síntese da origem da Escola Classe Ipê, universo da pesquisa. Descreve parte dos desafios vivenciados pela pesquisadora, no processo de construção deste trabalho.

O segundo capítulo parte da origem e das concepções da Educação Integral e Educação de Tempo Integral no país, apresentando o processo de construção e a implementação dessa modalidade de ensino, enquanto política pública. Discute o PME enquanto um instrumento de acesso à universalização da educação integral do país, a sua ampliação para as escolas do campo e uma das formas de implementação do PME no Distrito Federal, o PROEITI.

O terceiro capítulo apresenta os fundamentos da Educação do Campo no país a partir da historicidade, evidenciando os espaços políticos de sua construção e os instrumentos jurídicos e políticos de afirmação. Traz ainda o processo de desmonte e resistência da política na atual conjuntura do país. Discute os conceitos de Educação do Campo, Escola do Campo e Educação Omnilateral.

O quarto capítulo descreve os pressupostos teóricos e marcos normativos da Educação Básica do Campo e da Educação de Tempo Integral nas unidades de ensino do Distrito Federal. Destaca-se nesse capítulo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O quinto capítulo analisa os dados da pesquisa. A partir das categorias teóricas Campo, Educação do Campo, Sujeitos do Campo e Participação da Comunidade, busca-se compreender as práticas pedagógicas do PROEITI na ECIpê que estão em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo no Distrito Federal. A partir da categoria, Transformação da Forma Escola (Freitas, 1995; Caldart, 2010), identificam-se quais ações da ECIpê que se aproximam do Trabalho como Princípio Educativo (FREITAS, 2010; PISTRÁK, 2018; SHULGIN, 2013), autosserviço e auto-organização dos estudantes (CALDART, 2015; FREITAS, 1995; KRUPSKAYA, 2017; PISTRÁK, 2018).

Nas considerações finais, retoma-se as questões e os objetivos iniciais da pesquisa, destacando nas falas dos sujeitos envolvidos, os elementos que contribuíram para identificar se os processos pedagógicos da Escola Classe Ipê estão em consonância com os princípios da Educação do Campo e com a perspectiva da construção de uma Escola do Campo para os sujeitos do território.

CAPÍTULO 2 – AS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

O preço da Democracia é a educação para todos, educação boa e bastante para todos, a mais difícil, repetimos, das educações: a educação que faz homens livres e virtuosos.
(Anísio Teixeira)

2.1 De onde partimos?

No Brasil, o tema da educação integral, compreendida como educação escolar de dia inteiro, teve dois marcos importantes ainda no século XX: com as Escolas-Parque/Escola-Classe, concebidas por Anísio Teixeira⁷ nos anos 1940-1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), idealizados por Darcy Ribeiro⁸ nos anos 1980-1990 (MOLL, 2012). Essas experiências, apesar de terem sofrido um processo de descontinuidade dos projetos originais, permanecem referenciando os debates sobre a implantação de programas e/ou políticas de educação em tempo integral no país, nas últimas décadas.

Na história da educação brasileira, a concepção de educação integral aparece ainda no período da Segunda República, a partir do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932 (TEIXEIRA, 1984), texto o qual traz, no bojo, o debate sobre a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório, de maneira a possibilitar às condições para o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos. Além desses princípios, Anísio Teixeira e diversos outros educadores faziam a defesa, através do manifesto, escrito por Fernando Azevedo, de uma educação integral como direito biológico de cada indivíduo e como sendo o dever do Estado a organização dos meios para a efetivação desse direito. Esse pensamento fica evidente no item do manifesto intitulado “O Estado em face da educação”, quando os pensadores do *Escola Nova*⁹ tratam da educação como uma função essencialmente pública, definindo que,

⁷ Anísio Teixeira criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro em Salvador. Inaugurado em 1950, a instituição foi pioneira na oferta da educação em tempo integral e profissionalizante para a população carente.

⁸ Darcy Ribeiro foi o idealizador dos Cieps, que, na década de 1980, oferecia, em tempo integral, um currículo regular e diversas atividades físicas culturais, além de refeições, atendimento médico e odontológico.

⁹ “O movimento da Escola Nova defendeu uma visão de formação integral e uma escola de jornada integral, identificadas com as novas necessidades de desenvolvimento econômico e social do período, que formassem para as humanidades a partir das experiências práticas, enfim, que atendessem à crescente industrialização brasileira.” (VASCONCELOS, 2012, p. 90).

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. (TEIXEIRA, 1984, p. 407).

O movimento do *escolanovismo* floresceu nas décadas de 1920 e 1930, em um contexto de grandes transformações políticas, econômicas e sociais no país, provocadas pelo crescente processo de urbanização e industrialização que emergia com a expansão da cultura cafeeira. Essas mudanças trouxeram graves consequências nos aspectos políticos e sociais do país, entre os quais as altas taxas de migração da zona rural para as cidades, tornando evidente o forte crescimento das desigualdades sociais, o que provocou, nesse período, significativas mudanças no pensamento intelectual e na classe política que assumiu um discurso tanto pela valorização quanto pela transformação da educação escolar (CAVALIERE, 2010).

Diante do citado contexto econômico e de um cenário de elevada taxa de analfabetismo, mais de 50% da população (HILSDORF, 2003), percebe-se que a defesa de um movimento de escolarização, capaz de atender à cultura urbano-industrial, visto que esta exigia relações sociais e culturais “letradas”, tornou-se primordial para alguns segmentos da sociedade.

Nesse período inicial de industrialização, registra-se também o princípio das lutas populares pelo acesso à escola, apontando para um despertar da consciência de que a educação deveria ser pública, e, portanto, caberia ao Estado o dever de garantir esse direito. Teixeira (1968), em *Educação é um direito*, reflete que, a partir dessa pressão popular, surge, em São Paulo, um movimento que pode ser considerado como o primeiro passo para a democratização da escola primária e para universalização da educação, destacando que,

Em 1924 o Governo de São Paulo solicita e obtém do Legislativo uma lei reduzindo o período da escola primária a três e quatro anos, conforme a escola fosse rural ou urbana, a fim de poder estendê-la a maior número de alunos. Pode-se datar daí o novo caráter popular da escola primária e, como veremos, a sua deterioração progressiva e progressiva perda de prestígio. (TEIXEIRA, 1968, p. 74).

Na mesma obra, Teixeira apresenta suas preocupações em relação a essas transformações no campo educacional. Na visão do educador, enquanto a classe média e as

elites buscariam educação em ginásios e escolas superiores, a classe operária ainda se apresentava carente de uma firme consciência quanto às suas necessidades educacionais que a tornasse capaz de exigir uma boa educação para o povo. Restaria a esta, então, a escola primária, limitada ao máximo de quatro anos de estudos e fragmentada em sucessivos turnos escolares. Essa redução do tempo e da jornada escolar para o ensino primário paulista foi vista pelos especialistas da educação como um grande atraso para o ensino do Estado no período.

Vale salientar que, se a reforma proposta para o ensino paulista reduzia o tempo de aula para quatro horas diárias do ensino às populações urbanas, esse tempo era ainda mais restrito quando se destinava às populações rurais, ficando limitado a três horas o período de ensino primário para esse setor da população, estabelecendo, assim, oficialmente um processo discriminatório com a formação ofertada à população campesina.

As críticas de Teixeira e de outros intelectuais da educação não se limitaram ao encurtamento dos anos de estudo oferecidos às classes populares como alternativa de popularização do ensino primário. Para esses pensadores, a reforma paulista apresentava uma incorreção ao atribuir à alfabetização um papel central de superação dos problemas da educação, apartado de um projeto educacional mais amplo e culturalmente consequente (CAVALIERE, 2010).

Em contraposição à redução dos anos de estudos primários na reforma do ensino paulista, na década de 1920, há uma defesa intensa, pelos intelectuais da educação, da escola com funções ampliadas, ficando mais evidente no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Esses intelectuais traziam no documento a proposta de uma renovação educacional para o país e apontavam qual tipo de educação era direito de cada indivíduo, destacando:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (TEIXEIRA, 1984).

Anísio Teixeira, um dos precursores desse movimento, traz, nas suas diversas obras, a defesa de uma concepção de educação integral para o país. Para tanto, afirma a necessidade da ampliação das funções da escola de modo que esta deveria oportunizar, além dos conteúdos básicos de leitura, escrita e ciências exatas, um currículo que englobasse o ensino

de artes, cultura, valores éticos, hábitos de higiene, disciplina além da preparação para o exercício do trabalho (Teixeira, 1968).

2.2 As concepções de educação integral - diferentes direções

A ampliação da jornada escolar, na perspectiva de implantação de uma política de educação integral, tem sido o eixo estruturante dos debates educacionais, nas últimas décadas, quando se trata de pensar alternativas para elevar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Essa discussão, que se inicia no século XX, nos ideais dos autores da Escola Nova, a partir do processo de redemocratização do país, surge como “parte indissociável da luta pela qualidade da educação pública” (CAVALIERE; COELHO, 2017, p. 13) e continua presente nos projetos eleitorais de distintos partidos e candidatos, encontrando justificação “tanto em concepções autoritárias ou assistencialistas como em concepções democráticas ou que se pretendem emancipatórias” (CAVALIERE, 2010, p. 51).

Nas décadas de 1920 e 1930, as correntes autoritárias e elitistas, representadas pela Ação Integralista Brasileira, defendiam uma concepção de educação integral com vistas à expansão do controle social nos diversos segmentos da sociedade, a partir de fundamentos conservadores de inspiração fascista, pautada pela tríade: “Deus, pátria e família”. A educação pensada por essa corrente estava pautada na formação do caráter dos indivíduos, no reconhecimento da ordem e da autoridade e na proteção da propriedade privada (VASCONCELOS, 2012).

Em contraposição ao pensamento integralista, as correntes liberais, das quais Anísio Teixeira era integrante, adotavam a defesa de uma educação integral que possibilitasse a “reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático”, necessitando, assim, de “indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (CAVALIERE, 2010, p. 249). Através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, os liberais faziam uma defesa contundente da escola pública e gratuita, numa perspectiva da formação integral dos indivíduos, com o propósito de contribuir com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas, morais e artísticas das crianças e dos adolescentes, tendo em vista atender às necessidades econômicas e sociais advindas do aumento da industrialização no país.

Numa outra perspectiva, a de disputa de um novo projeto societário, registra-se a concepção de formação integral da corrente socialista, que se fundamenta no

desenvolvimento omnilateral do ser humano, considerando todas as dimensões de sua vida e as condições materiais, físicas, intelectual, psicossocial, afetivas e lúdicas para o seu “pleno desenvolvimento histórico” com vistas a emancipação de todos os sentidos (FRIGOTTO, 2012, p. 265). O pensamento freiriano, no Brasil, se aproxima dessa concepção de formação à medida que o educador defende que, por meio da educação, “homens e mulheres possam conhecer o mundo, a realidade, antes de nela intervir e emancipar-se, contribuindo para a emancipação dos oprimidos” (VASCONCELOS, 2012, p. 138).

Registram-se, ao longo da história da educação brasileira, múltiplas compreensões conceituais e filosóficas sobre educação integral, as quais se apresentam, constantemente, através de projetos de ampliação da jornada escolar e/ou de implantação de escola de tempo integral no país. Entretanto grande parte das experiências implementadas apresentam, como características comuns, a referência da base epistemológica difundida por Anísio Teixeira, o que demonstra uma certa predominância das suas ideias em relação a outras concepções de formação integral. Outro atributo comum identificado em tais experiências são traços de projetos pontuais de alguns governos, em diferentes tempos históricos, culminando quase sempre em processos de descontinuidade ou interrupção ainda durante o percurso de sua implementação.

2.3 A educação integral na perspectiva de uma política pública – caminhos percorridos

No exercício da função de secretário de Educação do estado da Bahia, em 1947, Teixeira idealizou o projeto de defesa de uma escola pública, universal, integral e gratuita, no qual afirmava o papel da educação como base para a construção da democracia e da justiça social no país. O pensador, no entanto, faz questão de destacar a qual tipo de educação se refere e que é necessária nesse processo de construção: “educação boa e bastante para todos [...] a educação que faz homens livres e virtuosos” (TEIXEIRA, 1968, p. 90).

Dentro dessa concepção de uma educação que possibilitasse ao sujeito o desenvolvimento das habilidades para a participação plena da cidadania, Anísio Teixeira apresentou o projeto de escola que ministrasse uma “educação integral, desdobrando-se para o aluno em lar, escola e vida, e para a democracia, numa instituição promotora da justiça social e igualdade fundamental dos cidadãos” (TEIXEIRA, 1968, p. 143).

Nasce, então, o projeto de educação de tempo integral, implementado na cidade de Salvador, na Bahia, na década de 1950, a partir da escola-classe, que ministraria “o ensino

propriamente dito”, e a escola-parque, que se ocuparia com a função de trabalhar as atividades físicas, de saúde, artísticas, lúdicas e artes industriais, além de atividades sociais em bibliotecas e auditórios específicos para as referidas atividades.

É importante ressaltar que esse projeto de educação integral apresentado por Teixeira (1968) refletia uma preocupação de ampliar o tempo de educação destinada às populações urbanas. Não se registra, no projeto, uma preocupação ou menção específica em relação à educação integral em escolas rurais, demonstrando nitidamente a forma diferenciada no tratamento dado à população do campo.

A partir de uma citação encontrada no referido projeto sobre “escolas isoladas”, pode-se inferir tratar-se de escolas localizadas nas áreas rurais. O parágrafo único do art.7º define que, “Nas escolas isoladas haverá, além da classe, uma pequena biblioteca escolar e área suficiente para os trabalhos agrícolas” (Teixeira, 1968, p. 111). Percebe-se aqui, o caráter urbanocêntrico do projeto de Teixeira, quando fica evidente não apenas a ausência de uma proposta da educação integral característica para a população rural, como também a demonstração do espaço urbano como centro de referência do seu pensamento ao denominar as escolas fora da área urbana como “escolas isoladas”. Cabe aqui, ainda que sem a pretensão de respostas imediatas, refletir a partir dos seguintes questionamentos: isoladas de quê? De quem? Por que a estas “escolas isoladas” caberia apenas “uma pequena biblioteca escolar” enquanto aos centros urbanos seriam destinadas sala de cinemas, bibliotecas, quadra esportivas, consultórios médico e odontológico e centros culturais de música e teatro?

Inspirado na experiência de educação integral iniciada na Bahia, Anísio Teixeira conseguiu expandir a implantação das escola-classe e escola-parque para a capital federal, quando da inauguração do ensino público em Brasília, na década de 1960. A perspectiva inicial era de que tais experiências viessem a ser um modelo de educação integral para o nível educacional elementar em todo o país. No entanto, em função de inúmeros entraves políticos, a exemplo da possível universalização do ensino primário e principalmente das consequências do regime político ditatorial que se estabeleceu no país, na época, o projeto ficou restrito a apenas essas duas unidades da Federação.

Passados aproximadamente 20 anos, na década de 1980, o educador Darcy Ribeiro retoma a proposta de uma educação integral para as escolas públicas, no Rio de Janeiro,

através da proposta pedagógica dos Cieps,¹⁰ propondo romper com o isolamento da escola pública e transformá-la em uma instituição promotora da “maior participação social das classes mais pobres” (RIBEIRO, 1986, p. 47).

Os Cieps foram apresentados com uma proposta de “verdadeira escola-casa” (RIBEIRO, 1986, p. 47), proporcionando múltiplas atividades aos alunos de forma a complementar o trabalho em sala de aula com recreações, esportes e atividades culturais, comprometendo-se, especificamente, com as classes sociais mais pobres de modo a suprir as necessidades alimentares e materiais (uniformes e material escolar), além de assistência médica e odontológica. Ribeiro traz como argumentos, no projeto, a necessidade de repensar o papel da escola pública de forma a torná-la capaz de educar a população, pois, segundo ele,

Nossa Escola Pública está voltada para uma criança ideal, uma criança que não tem que lutar a cada dia para sobreviver, uma criança bem alimentada [...] como esta não é a realidade da imensa maioria das famílias brasileiras, a escola não tem o direito de impor esses critérios válidos para a classe média, ao conjunto de seus alunos. Sua tarefa é educar as crianças brasileiras tal qual elas são, a partir da situação real em que se encontram. (RIBEIRO, 1986, p. 33).

De acordo com Ribeiro (1986), o tempo limitado de atendimento escolar ofertado às crianças da rede pública era determinante para o baixo rendimento escolar destas. E, por considerar como inaceitável uma jornada escolar de “duas e meia ou três horas de aula”, o educador apresenta os Cieps com uma carga escolar ampliada para 9 horas diárias, com capacidade para abrigar aproximadamente mil alunos, disponibilizando salas de aulas, centro médicos, cozinha, refeitório, quadras de esportes, arquibancadas, vestiários e ginásios para os eventos culturais.

Essas novas funções atribuídas à escola, de assistência à saúde e suprimento de alimentação, foram constantemente objeto de questionamento de especialistas que entendem estas como direito (PARO *et al.*, 1988) a ser garantido a toda a população, a partir de salários dignos ou de políticas sociais que deem conta do problema enquanto a questão não se resolve em seu nível estrutural. No entanto, destacam essas funções como sendo basilares para que a escola possa desempenhar com êxito a sua função pedagógica.

¹⁰ Prédios escolares, projetados por Oscar Niemeyer, criados para abrigar a educação integral em tempo integral, durante as duas gestões de Leonel Brizola como governador do estado do Rio de Janeiro (1984-1988 e 1992-1996).

O que se pode perceber ao se revisitar as experiências de Educação Integral no país, em que pese o tempo histórico e os espaços da sua implantação, é que estas foram constantemente tratadas no campo dos projetos de governos, em períodos eleitorais, a exemplo das citadas experiências das escolas-parque e dos Cieps. Fato este que talvez explique a descontinuidade de cada projeto, a cada mudança no contexto político, sob a alegação, via de regra, de que são muito onerosas (GIOLO, 2012) para os cofres públicos.

2.4 A educação integral na contemporaneidade – revendo o trajeto e fixando o percurso

Os projetos de escola pública em tempo integral para o Brasil pensados e idealizados, cada um no seu tempo, pelos educadores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não passaram imunes ao processo de cessação nas políticas e foram absorvidos pela cultura da descontinuidade das políticas públicas brasileira em cada contexto político. Entretanto, de acordo com Cavaliere (2010) e Moll (2012), é inegável a contribuição histórica desses pensadores para o debate da democratização e da qualidade da educação a ser ofertada nas escolas públicas do país. Para Moll (2012),

Se as políticas de educação básica no Brasil não tiveram no século XX a continuidade necessária ao seu amadurecimento, para universalização qualificada de todos os seus níveis e modalidades, as sementes plantadas pelos que sonharam e construíram experiências diferenciadas foram florescendo em expressões locais, em legislações democráticas e em grandes fóruns, que, de norte a sul reviveram projetos de uma educação democrática e unitária inspirada em Anísio, Darcy, Freire e outros. (MOLL, 2012, p. 130).

Ao estudar a concepção de educação integral desenvolvida no Brasil, a partir do século XX, Cavaliere destaca também o alcance do legado intelectual de Anísio Teixeira em diversos aspectos da educação brasileira, tendo a ampliação das funções da escola como um dos pilares do pensamento educacional do pensador. Segundo a autora, Anísio Teixeira buscou desenvolver “uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar” (CAVALIERE, 2010, p. 250).

O projeto de uma escola pública de qualidade, em tempo integral, nos moldes do pensamento de Teixeira, que preparasse de fato o sujeito para a inserção na sociedade e para a construção da democracia, não se efetivou como política pública para as classes populares. No entanto, os filhos da elite brasileira, ao longo da história, sempre tiveram acesso à escola

de tempo integral (GADOTTI, 2009; GIOLO, 2012; MOLL, 2012), seja em regime de internato nos liceus e nos colégios religiosos, no início da República, seja nas aulas complementares no contraturno escolar, o que ainda acontece na atualidade, nas classes médias e altas do país.

Ao se reportar às mudanças impostas às unidades escolares, pelo processo de industrialização a partir dos anos de 1950, quando estas tiveram de comportar um número crescente de estudantes e concentrar as atividades escolares em um único turno, Giolo (2012) afirma que os filhos da classe dominante

continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro, etc.) (GIOLO, 2012, p. 94).

Em contraste a estas condições, a educação disponibilizada às classes populares caracterizou-se, desde a sua origem, pela precarização dos espaços físicos, pela escassez de recursos didáticos, pela ausência e/ou insuficiência de formação dos professores e, principalmente, pelo limitado tempo das horas-aulas ofertadas na rede pública. Tais elementos tornam evidente o papel do sistema educacional brasileiro na ampliação das desigualdades sociais, bem como a necessidade de se (re)pensar políticas de superação dessas adversidades educacionais impostas, historicamente, às camadas populares (GIOLO, 2012).

Diante de um quadro de exclusão social e educacional no país, toma força, entre os temas educacionais brasileiros, nas últimas décadas, a proposta de concretização de escolas públicas com jornada escolar ampliada, que vem sendo apresentada tanto como uma estratégia para contribuir com a melhoria da qualidade do ensino público do país, quanto como saída para a superação do problema das desigualdades sociais e educacionais brasileiras.

Durante o processo de redemocratização do país, já no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), a pressão dos movimentos sociais pela Educação consegue trazer o tema da educação integral para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral e encaminha o debate, prevendo a ampliação da permanência do aluno na escola e a progressão das redes escolares

públicas, para o regime de escolas de tempo integral. Essa orientação consta dos seguintes artigos:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

[...]

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[..]

Art. 87. [...]

[...]

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996a).

Percebe-se que os termos da legislação foram tratados de forma bastante genérica (CAVALIERE, 2014), deixando margem para indefinição em relação ao tempo, à forma e à responsabilidade da implementação da política. No entanto, a existência dessa base legal se traduz num importante instrumento jurídico, tanto para o Estado desenvolver novas ações e programas com vistas à construção da política de educação integral no país, quanto para a sociedade pressionar pelas ações que, de fato, possibilitarão a materialização dessa política.

Pautado pela defesa de um Estado mínimo, o governo Fernando Henrique Cardoso foi marcado pelas reformas do Estado brasileiro, que implicaram nas privatizações de empresas públicas, na desregulamentação da administração federal e na descentralização na gestão das políticas sociais (OLIVEIRA, 2009). A educação não passou ilesa a esse processo e foi pautada também pelas reformas, com mudanças abrangentes nas normativas da educação escolar, e impactada pelo citado modelo de gestão descentralizada das políticas sociais.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (BRASIL, 1996b), como mecanismo de financiamento do ensino fundamental, passa a fazer parte do discurso das prioridades do governo, porém sem qualquer previsão de recursos destinado à educação integral. Sobre esse fundo, Giolo (2012, p. 96) afirma que, “ao fixar um valor único para qualquer tipo de aluno (sabidamente um valor muito baixo), fez com que os sistemas estaduais e municipais mantivessem o ensino fundamental nos limites estritos da sobrevivência”, impossibilitando a implementação de um projeto de escolas de tempo integral.

Aprovado em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, traz o tema da educação integral para o foco do debate e apresenta o ensino fundamental e a educação infantil como objetivo dessa modalidade de ensino. Como forma de reduzir as desigualdades sociais, o PNE reivindica o atendimento para as crianças em situação de vulnerabilidade social através da ampliação das oportunidades de aprendizagem. Essas diretrizes estão contempladas nas seguintes metas do PNE:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima associado à Ações Socioeducativas. (BRASIL, 2001).

Apesar de o PNE ser mais enfático que a LDB, em relação à necessidade da implantação da educação integral no país, percebe-se que há semelhança entre ambos quando se trata da (in)definição de prazos e distribuição de atribuições. Para Giolo (2012, p. 96), o PNE foi incapaz de apresentar ações concretas ao país para implementação da política, ficando “preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas”.

Após a aprovação do PNE, no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e durante o primeiro mandato do Governo Luiz Inácio Lula da Silva, não se destacam movimentos nacionais com ações específicas voltadas para a efetivação da educação integral no país. Registram-se experiências espalhadas pelo Brasil, fruto de iniciativas de estados, do Distrito Federal e/ou de municípios, que ampliaram a jornada escolar sem intervenção direta do governo federal. De acordo com Oliveira (2009),

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. [...] Os primeiros quatro anos de mandato do Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

No entanto, vale registrar que, no início do primeiro mandato do Governo Lula, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), com o objetivo de “instituir no Ministério da Educação as estruturas políticas e gerenciais necessárias para a formulação de políticas voltadas aos segmentos sociais tradicionalmente

excluídos de seus direitos no campo da educação” (BRASIL, 2004). Essa secretaria foi responsável pela proposição de ações direcionadas à política de educação integral, a exemplo do PME.

O tema da educação integral como política pública volta à centralidade do debate, com bastante vigor, em 2007, no segundo mandato do Governo Lula, quando, a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), se constrói as condições legais e materiais para a implantação da política no país, materializando-a por meio da implantação do PME.

A partir da aprovação do PNE, em 2007, inicia-se um processo de normatização e realização de projetos que levam a educação integral a ser, de fato, implementada como política pública no país. Com o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, há uma mobilização social com o discurso voltado para a melhoria da qualidade da educação básica, em regime de colaboração entre a sociedade civil e os entes federados (BRASIL, 2007a).

O plano de metas afirma o compromisso com a educação integral através do combate à repetência, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno e com estudos de recuperação e progressão parcial, conforme disposto no seu art. 2º, inciso V, buscando ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular, nos termos do inciso VII desse mesmo artigo (BRASIL, 2007a).

Um grande avanço para a educação básica do país e, em especial, para a concretização da política de educação integral, se apresenta com a criação do Fundeb, pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. A lei contemplava o financiamento da educação básica em todas as suas etapas e modalidades e previa, no art. 10, § 3º, valores diferenciados para a educação básica em tempo integral (BRASIL, 2007c), o que leva Giolo (2012, p. 96) a afirmar que “finalmente há um aparato legal e um projeto de Estado” para a implementação da educação integral, inaugurando uma nova era na educação pública do país.

Moll (2012) coaduna com essa mesma percepção quando afirma que, pela primeira vez, na história da educação brasileira, há destinação de recursos específicos para a educação integral, sem qualquer tipo de distinção, o que pressupõe-se a efetivação dessa política em grande parte das escolas do país. Ainda segundo a autora,

O sonho de uma escola de dia inteiro, de uma escola cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte, adiado pelo menos duas vezes, com Anísio Teixeira e depois com Darcy Ribeiro, é retomado no final do século XXI, com todos os

desafios de uma “mega população” na educação básica, em contextos sociais configurados por desigualdades, complexidades e diversidades. (MOLL, 2012, p. 28).

O Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que regulamenta a distribuição dos recursos do Fundeb, considera, no seu art. 4º, como educação básica em tempo integral, “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007b).

A regulamentação de todas essas normativas orienta as condições materiais e jurídicas para a fixação do percurso político-pedagógico e metodológico com vistas à materialização de um projeto de educação integral nas escolas do ensino básico do país, impulsionado pela implementação de escolas de tempo integral.

2.5 Educação integral e escola de tempo integral: rotas independentes com sentidos interligados

O tema da educação integral, recorrente nos debates sobre os problemas educacionais brasileiros, traz, via de regra, elementos teóricos e metodológicos que direcionam a um processo de recapitulação das experiências implementadas em outros momentos históricos, tendo como eixo a melhoria da qualidade do ensino público e a inclusão das crianças e jovens das classes populares em atividades socioculturais.

Todavia destacam-se, nesse processo de discussão, as relações semânticas estabelecidas entre a expansão da jornada escolar e uma educação compreendida como integral, além da compreensão de integralidade numa perspectiva tanto de formação escolar quanto de proteção social. Coelho (2009) busca diferenciar essa última como tendo, no cerne, uma educação integral que busca proteger adolescentes e crianças contra as ameaças existentes no meio social, enquanto aquela traz, no bojo, uma concepção político-filosófica de desenvolvimento educacional pleno dos indivíduos.

Nas últimas décadas, tornou-se evidente o apelo da sociedade pela necessidade de uma política de ampliação da jornada escolar/escola de tempo integral, entendida como sinônimo de educação integral e de qualidade do ensino. Sobre tal percepção, Guará (2006) compreende que,

Embora a educação integral apareça no imaginário popular como uma alternativa de prevenção ao desamparo das ruas e como programa de proteção social, além da expectativa de cuidado e proteção de seus filhos, há, nas famílias, o desejo de que o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, que são negadas para grande parte da população infanto-juvenil em situação de pobreza ou de risco pessoal e social. (GUARÁ, 2006, p. 21).

Nesse sentido, pode-se compreender que não há, por parte das famílias, um desconhecimento sobre os aspectos que diferenciam os termos educação integral e escola de tempo integral. As relações estabelecidas entre ambos partem da compreensão de que a quantidade de horas de estudo pode se traduzir na qualidade do ensino que se busca atingir com uma formação integral. No entanto, na visão de diversos especialistas, há elementos importantes que estabelecem diferenças entre a escola de tempo integral e a educação integral, assim como aspectos importantes que as interligam numa mesma direção - a da formação do homem na sua integralidade.

Iniciam-se as reflexões com a concepção de (MOLL, 2012) sobre escola em tempo integral, a qual, em sentido restrito, refere-se à organização escolar em que o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral, consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros (MOLL, 2012, p. 144).

Dentro dessa perspectiva, entende-se que não se pode confundir o tempo integral com a educação integral. Apesar de esta incorporar a dimensão tempo, a educação integral está relacionada a uma concepção de formação humana que tenha como foco o desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões. Em Brasil (2008), encontra-se que

A concepção de Educação Integral pressupõe o pleno desenvolvimento das pessoas nas diferentes etapas da vida, a centralidade do sujeito nas propostas educativas e a convicção de que a aprendizagem é fruto das relações do sujeito com tudo que o cerca: o meio, o outro, os objetos de seu conhecimento. (BRASIL, 2008, p.21).

Ser uma escola de tempo integral pressupõe uma oferta maior de tempo, espaços e oportunidades de aprendizagem. Entretanto a simples ampliação da carga horária, para alguns especialistas da educação, não a caracteriza como sendo escola de educação integral, especialmente se a centralidade do processo educacional limitar-se a suprir as necessidades das famílias que foram ou são excluídas das políticas sociais do Estado e se encontram em situação de vulnerabilidade social.

Todavia essa função de proteção social também se caracteriza como um elemento importante nos projetos de educação integral que se assentam numa visão democrática e de inclusão das classes populares. Arroyo (2012a, p. 41) afirma que o que há de mais radical nesses programas de educação em tempo integral é “reconhecer que lidamos com gente [...] que desde a infância é condenada pelas relações sociais, econômicas e políticas a formas precaríssimas de vida-corpo-espaço-tempo”. No entanto, o autor chama atenção para os riscos das visões negativas sobre as infâncias-adolescências e, a partir dessa visão, os programas de educação integral serem reduzidos a “ações moralizantes dos filhos(as) do povo”, o que reduziria a educação em tempo integral apenas a ações de “carências morais”.

Percebe-se, portanto, na compreensão do autor, a importância concedida à dimensão *tempo*, nas escolas de tempo integral, para suprir aspectos da formação daqueles que foram excluídos, historicamente, do direito de viver a educação, bem como a preocupação com a forma e o conteúdo que esse tempo deverá ser preenchido. Ainda de acordo com Arroyo (2012a, p. 41), a concepção de educação integral rejeita a fragmentação do conhecimento e requer a percepção do sujeito na sua integralidade, além da compreensão da realidade na sua totalidade, “o direito à vida, corpos, tempos-espaços de um justo viver” não pode estar restrito a turnos extras. Eles terão que ser assumidos e trabalhados por todos e em todos os tempos e espaços educativos.

Seguindo a mesma linha de pensamento, de que a escola de tempo integral, em si mesma, não é garantia de qualidade de ensino, mas que pode se traduzir em atividades educativas capazes de alcançar a integralidade da formação, Moll (2012, p. 18) reitera que “de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de re-significar os tempos e os espaços escolares”.

Guará (2006, p. 24) corrobora, também, com a visão de que apenas a ampliação do horário escolar não garante a qualidade nem a eficácia necessária para uma educação integral e, assim como Gadotti (2009, p. 24), aponta a necessidade de uma articulação de esforços e de vontades que garantam o direito, a todas as crianças e jovens, “ao mundo do conhecimento, ao exercício de suas habilidades e ao desenvolvimento humano e social”.

Oferecer educação integral, que considere todas as dimensões do ser humano — intelectual, física, emocional, social e cultural —, numa perspectiva de formação integral das pessoas, de acordo com Gadotti (2009), é função de todas as escolas, independentemente de estarem ou não organizadas numa estrutura de educação de tempo integral. Dentro dessa

perspectiva do autor, pode-se inferir que, se a oferta da educação integral é inerente à função da escola, cabe a esta o desafio de compreender a ampliação de tempos e espaços como um direito a uma educação que, segundo Freire (2005), possibilite a articulação dos saberes, que seja emancipadora e com vistas à transformação social. Sobre tais aspectos o educador afirma

ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola. (FREIRE, 2005, p. 46).

Arroyo (2012a, p. 45), ao se referir à expansão das funções da escola, de modo que estas consigam dar conta de um projeto de educação integral, que articule o direito a todos os conhecimentos necessários ao desenvolvimento humano, afirma que, “Essa função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais e diversidade de profissionais”. Percebe-se, portanto, na concepção de Freire (2005), assim como em Arroyo (2012a), uma intrínseca relação entre a dimensão tempo e a integralidade da formação, destacando a preocupação de ambos com a qualidade dos conhecimentos a serem trabalhados no espaço e no tempo escolar dessa ampliação.

Arroyo (2012a), destaca, ainda, que o desafio para a escola está não apenas na ampliação dos espaços, mas na função que esta desempenha a partir da concepção de ensino e aprendizagem, na organização do currículo, na formação do professor e, sobretudo, na possibilidade da elevação cultural dos educandos a partir do trabalho com conteúdo escolar contextualizado que possibilite a estes uma educação na sua integralidade.

Nessa mesma perspectiva, Silva e Rosa (2016, p. 128) afirma que a tarefa da educação integral é a de “eivar moral e intelectualmente o homem pela capacidade da crítica, ética e elaboração de síntese diante da realidade”. A educação, portanto, é percebida aqui como um instrumento de conscientização e emancipação da classe trabalhadora, direcionada à concepção da educação *omnilateral*, que, segundo Frigotto, significa

a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. [...] abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos [...]. (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

A educação integral se constitui, portanto, numa concepção de educação comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, com a construção contextualizada dos conhecimentos, com a transformação dos indivíduos e, por conseguinte, com a transformação da sociedade.

Diante de tamanha responsabilidade há que se diferenciar o papel da escola e as políticas sociais. Para (GADOTTI, 2009), não cabe a escola o papel de suprir todas as carências da sociedade, substituindo todas as políticas sociais não implementadas por quem é de direito. Cabe à escola, essencialmente, cumprir bem a sua função de ensinar. Todavia, o autor reflete que ofertar uma jornada escolar ampliada, significa oferecer mais oportunidade de aprendizagem para todos os alunos.

Percebe-se que a ampliação da jornada escolar tem se caracterizado como um elemento essencial, nas escolas públicas, para a redução das desigualdades educacionais e sociais, visto que os filhos das classes mais favorecidas sempre tiveram o acesso a uma formação além de um turno escolar. Como afirma Guará (2006),

Se, para crianças e famílias da classe média, esse acesso, embora tenha um ônus orçamentário, pode ser facilitado, é justo que, sob o amparo da lei, que indica a obrigatoriedade da extensão do horário nas escolas públicas, acelerem-se as propostas de educação em tempo integral, em arranjos diferenciados de horários, metodologias e parcerias que também possam oferecer oportunidades educativas variadas para todas as crianças. (GUARÁ, 2006, p. 16).

A partir das diversas concepções analisadas, depreende-se que o tempo integral está relacionado a uma modalidade de ensino que se configura com os elementos normativos de uma política pública e que a sua implementação é estabelecida por lei a partir de projetos e políticas pedagógicas. Ao passo que a educação integral se configura como uma abordagem educacional fundamentada numa determinada concepção filosófica (COELHO, 2009), que compreende a educação como o direito do desenvolvimento de todas e todos, em suas diversas dimensões — intelectual, física, afetiva, social e cultural, e tem, no cerne, a dimensão qualitativa da formação dos indivíduos.

Depreende-se também, que se o compartilhamento da visão entre os pensadores da educação de que a simples ampliação da jornada escolar não garante os requisitos de uma qualidade na educação, é comum, também, entre esses especialistas, a defesa do papel educação em tempo integral como condição fundamental para uma formação integral, uma vez que a escola organizada em menor tempo (metodologia de turnos) dificilmente alcançará essa integralidade. Para dar conta desse processo (ARROYO, 2012), a escola precisa

dialogar com os outros tempos, espaços e saberes que fazem parte do cotidiano das crianças, dos adolescentes e dos jovens.

É importante refletir que as diferenças estabelecidas entre a educação integral e a escola de tempo integral não se caracterizam por uma cisão entre ambas. Fica evidente a necessidade de a escola ofertar formação integral independente de uma expansão da jornada escolar. No entanto, quando a escola tem como perspectiva ofertar uma educação integral, o horário expandido se reflete em ampliação de oportunidades e situações que possibilitam significativas e emancipadoras aprendizagens, de forma a promover a sociabilidade, a participação e a autonomia dos seus alunos, carecendo, para tanto, de profissionais com formação integral, espaços físicos adequados, além das condições sociais de aprendizagens para jovens e crianças.

Apesar da distinção teórico-metodológica que se estabelece entre tempo integral e educação integral, há uma nítida interrelação entre ambas quanto aos seus objetivos, que se assentam numa mesma direção — a formação humana na sua integralidade. Ou seja, uma visão do ser humano na sua totalidade, em todas as suas dimensões. E, nesse aspecto, a expansão da jornada escolar pode se traduzir no encurtamento do caminho que a escola busca para a efetivação dessa formação integral.

2.6 O Programa Mais Educação: um atalho para a educação integral?

Entre as muitas definições para a palavra *atalho*, encontra-se, no dicionário Oxford Languages (*on-line*): “caminho secundário, derivado de um principal, pelo qual se encurtam distâncias e/ou se chega mais rapidamente ao lugar de destino [...] Meio mais rápido de atingir um objetivo”. Recorre-se a essas definições na intenção de refletir sobre as seguintes questões: seria o PME o caminho mais rápido para universalizar a política de educação integral no país? E quais distâncias o PME¹¹ objetiva encurtar a partir da sua implementação?

A chave para tais indagações passa, possivelmente, pela compreensão da concepção de educação integral pela qual se baseia a construção do PME, dos objetivos que esse programa apresenta na sua gestação, bem como a identificação dos sujeitos para os quais foi pensado e estabelecido os objetivos do programa quando da sua constituição.

¹¹ “O Programa Mais Educação, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes” (BRASIL, 2016b).

Partindo de uma revisão das experiências e concepções de educação integral, implementadas ao longo da história educacional no país, tem-se a percepção que estas foram sempre fundamentadas pela ampliação da jornada escolar para o tempo integral e pela necessidade de reestruturação da escola como forma de “responder aos desafios do seu tempo histórico” (BRASIL, 2009c). Desafios estes de caráter predominantemente social, político e familiar em detrimento dos desafios pedagógicos na construção do conhecimento.

O PME nasce dentro da concepção não apenas da ampliação da jornada escolar, mas de um escola de tempo integral, que a partir da articulação do território e dos saberes da comunidade traz como perspectiva nos seus processos formativos o papel de transformação social de um determinado contexto. Criado a partir dos diversos debates entre os movimentos sociais de defesa da educação, universidades, governos e inspirando-se nas diversas experiências de educação integral espalhadas pelos Estados, o PME foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007, regulamentada pelo Decreto nº 7.083/2010, e incorporou as ações do PDE, “como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2007e, p. 7).

Entre vários outros argumentos, a portaria justifica o PME, considerando

a importância da articulação entre as políticas sociais para a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, bem como o papel fundamental que a educação exerce nesse contexto;

[...] que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência comunitária, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, de acordo com o art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

[...] o reconhecimento, por parte do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, do papel das atividades pedagógicas e socioeducativas no contraturno escolar à prevenção de ruptura de vínculos familiares de crianças e adolescentes;

[...] a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades formativas e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento. (BRASIL, 2007e).

O segundo caderno (BRASIL, 2009b),¹² *Educação integral: texto referência para o debate nacional*, afirma que foi requerida uma análise das desigualdades sociais e dos

¹² O segundo caderno compõe a trilogia da Série Mais Educação, que tem o propósito de contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do PME.

problemas de distribuição de renda quando da construção da proposta do PME. Essa análise evidenciou a discrepância das desigualdades “nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar” em relação a todos os aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira, que influenciam diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas públicas.

O uso dessas constatações, como referência para a construção da proposta do PME, reflete uma forte preocupação do projeto com a questão das desigualdades sociais, ao mesmo tempo que estabelece um direcionamento desta questão como mais uma atribuição a ser assumida e sanada pela escola. O texto reitera esta percepção ao citar Henriques (2001) que afirma que

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza. (HENRIQUES, 2001 apud BRASIL, 2009b, p. 11).

Evidencia-se que, diante do desafio de sanar as dificuldades educacionais, seja nos aspectos qualitativos e(ou) quantitativos exigidos pela sociedade, a proposta de escola de tempo integral vem sempre como resposta, porém visando mais a solução de problemas sociais (PARO *et al.*, 1988) externos aos espaços escolares do que a busca por soluções pedagógicas e de compartilhamento de um “saber sistematizado”. Confirma-se essa intenção na justificativa da portaria que instituiu o PME quando esta considera

[...] que, segundo a Política Nacional de Assistência Social, o Estado deve prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, potencializando recursos individuais e coletivos capazes de contribuir para a superação de tais situações, resgate de seus direitos e alcance da autonomia;

[...] a situação de vulnerabilidade e risco a que estão submetidas parcelas consideráveis de crianças, adolescentes e jovens e suas famílias, relacionadas à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, fragilização de vínculos, trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violação de direitos. (BRASIL, 2007e).

Essa compreensão da responsabilidade da escola na superação das desigualdades educacionais e no papel da educação em oferecer resposta aos problemas sociais (prover proteção social a crianças, adolescentes e suas famílias, em situações de vulnerabilidade) está explícita, também, no texto referência para o debate da educação integral, quando afirma que

pode-se dizer que as desigualdades também têm suas bases nas possibilidades de acesso e na qualidade da permanência das crianças e dos adolescentes nos sistemas públicos de ensino. [...] O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. (BRASIL, 2009b, p. 12-15).

Percebe-se, portanto, que os problemas encontrados na educação são, via de regra, atribuídos ao próprio processo educacional além de imputar à educação o papel de transformação pedagógica e social constituídos. Uma transformação que se impõe dentro de um limite a mudanças conjunturais sem que haja alterações significativas em âmbito estrutural. Sobre essas novas funções atribuídas à escola, Paro *et al.* (1988, p. 199) definem que “estão localizadas no nível social mais amplo, onde se dá a dominação de classes e a exploração do trabalho”, causa dos males sociais e econômicos da sociedade. No entanto, os autores refletem que

O fato de que a superação da injustiça social e das contradições de classe não se resolva nos limites da escola, mas deva constituir-se numa luta que perpassa todo o social, não deve obscurecer a constatação de que a escola tem um papel a cumprir no atendimento ao direito de cidadania relacionado à apropriação do saber historicamente acumulado. (PARO *et al.*, 1988, p. 199).

No desafio de construir uma política de educação integral a partir de uma escola de tempo integral/ ampliação da jornada escolar proposta pelo PME, coube à escola a incorporação de novas responsabilidades no aspecto da proteção social, reafirmando a importância do espaço escolar no papel de superação das desigualdades sociais, mecanismo este indispensável para a viabilização de um trabalho pedagógico, ainda que não se configure como uma responsabilidade exclusiva da escola.

Todavia a superação das desigualdades sociais e a construção, de fato, de uma política de educação integral pressupõe que esse processo organizacional do tempo integral não seja visto apenas como uma complementação de tempo e espaço escolar, mas que esteja,

sobretudo, incorporado ao projeto pedagógico da escola. Do contrário, como afirma Cavaliere,

não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica e situações emergenciais relacionadas aos direitos humanos específicos da infância e da adolescência. (CAVALIERE, 2014, p. 8).

O PME (BRASIL, 2007e) se apresentou como uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) para indução da construção da agenda de educação integral, nas redes estaduais e municipais de ensino, com ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para, no mínimo, 7 horas diárias. Tem-se aqui a confirmação da escola de tempo integral/jornada escolar ampliada como fundamento para a política de educação integral que se pretendeu com o PME.

Mas, afinal, quais os pressupostos teóricos que orientam essa política de educação integral que o PME busca impulsionar no sistema educacional do país? Importante se faz refletir sobre o conceito de educação integral de forma a demarcar a sua especificidade e a relação estabelecida entre esta e a política de educação de tempo integral, pois, de acordo com Gabriel e Cavaliere,

Em geral, políticas públicas que tendem dar conta do fracasso escolar e dos problemas de integração social e escolar de determinados grupos sociais investem mais fortemente em uma concepção ampliada de educação escolar, aproximando-se daquilo que seria uma proposta de educação integral. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 280).

Essa compreensão dos autores se aproxima da concepção de educação integral apresentada nos textos de referência para o debate a implementação do PME, que idealiza uma proposta de educação integral, pública e democrática, com a compreensão de um ser humano em suas múltiplas dimensões e percebidos como sujeitos de direitos. Como perspectiva de atender aos desafios que se apresentam na materialização de uma concepção de educação integral, tem-se, no programa, a centralidade na ampliação de “tempos, espaços, atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos milhares de alunos brasileiros” (BRASIL, 2009, p. 5).

Isso posto, tem-se, no PME, a perspectiva de uma educação omnilateral que busque compreender o ser humano na sua integralidade e que compreenda as relações sociais e familiares, a liberdade, o respeito e a dignidade como direitos intrínsecos à vida dos sujeitos e essenciais a uma sociedade democrática. Para tanto, busca na ampliação do tempo escolar e na construção de espaços formativos no território da escola, as oportunidades educativas que possibilitem essa concepção de formação humana.

Há que se refletir que, se à escola é conferido o papel de transformação dos indivíduos, não há como prescindir da função social que esta pode desempenhar na sociedade. Função que, necessariamente, deve estar atrelada à construção de um projeto político-pedagógico-participativo, de forma a envolver todos os sujeitos de interesses no processo de gestão das ações políticas-pedagógicas na comunidade, visando a uma “formação integral dos indivíduos”. Brasil (2009b, p. 32) traz a visão de que, “Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde seu papel de protagonista, porque sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral”.

O PME traz, no cerne da sua constituição, a preocupação em compartilhar a responsabilidade da educação integral com outras políticas e setores da sociedade e em promover uma aproximação na relação escola-comunidade, na busca pela “ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (BRASIL, 2009, p.21) na formação dos estudantes, destacando, como desafio para a educação, “a necessidade de promover articulações e convivências entre programas e serviços públicos, a fim de expandir sua ação educativa, o que demanda um compromisso ético com a inclusão social, por meio da gestão democrática e integrada” (BRASIL, 2009b, p. 21).

Todavia o viés do PME pela defesa de inclusão das crianças e dos jovens em políticas sociais, a partir de uma articulação entre diferentes setores da sociedade, não prescinde do papel do programa dos seus objetivos educacionais, destacando que

a Educação Integral deve estar inscrita no amplo campo das políticas sociais, mas não pode perder de vista sua especificidade em relação às políticas educacionais dirigidas às crianças, aos jovens e aos adultos, atendendo a um complexo e estruturado conjunto de disposições legais em vigor no país. (BRASIL, 2009b, p. 21).

Visto isso, o PME se estabeleceu como estratégia intersetorial, do governo federal à época, para implementação dessa nova política de educação integral, através de parceria com

os ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura, do Esporte e da Educação, além de estados, municípios, Distrito Federal e outras instituições públicas e privadas. Essa articulação buscou se constituir como uma intervenção para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2009b).

Essa perspectiva da intersetorialidade se apresentou como um forte diferencial do PME em relação a outras experiências históricas de educação integral no país e pode se traduzir em um aspecto determinante para a consolidação da política de educação integral na contemporaneidade. De acordo com Rabelo,

É preciso reconhecer, então, que a condição de exequibilidade da política pública voltada para educação integral assenta-se na vivência de um conceito que tem se apresentado como potencialidade: a intersetorialidade. Tratar os sujeitos situados em um mesmo tempo e espaço de maneira integrada e convergente exige, no campo da concretude, articulação das ações. (RABELO, 2012, p. 119).

A intersetorialidade na gestão pública do PME apontou para uma busca pela ampliação não apenas do fator tempo (ampliação da jornada escolar), mas pela ampliação dos espaços escolares que possibilitem a oferta de atividades em outros espaços educativos. Dessa forma, apesar do PME afirmar a escola como o espaço legítimo de aprendizagens dos saberes curriculares e formais, busca afastar-se da visão de escola como único espaço formativo a partir da articulação entre diferentes saberes, diferentes espaços educativos e diferentes setores da comunidade, pressupondo uma educação significativa, integrada à vida em sociedade (BRASIL, 2009b).

Diante da precariedade das instalações escolares, cenário comum na educação brasileira, as parcerias se constituem em um elemento forte e necessário no PME, visto que o programa traz a concepção de que a educação engloba os diversos processos formativos que acontecem nas relações de trabalho, na vida familiar, nas manifestações culturais, nos movimentos sociais, nas instituições de ensino e nas organizações da sociedade civil, reafirmando o que determina a LDB, no seu art. 1º (BRASIL, 1996a, 2009b).

A coordenação do PME, no momento da sua gestação, ficou sob a responsabilidade da Secad em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC. Numa perspectiva de gestão compartilhada, estabeleceu-se relações horizontais, a partir de uma estrutura do programa, com comitês representados por gestores, secretarias municipais e(ou)

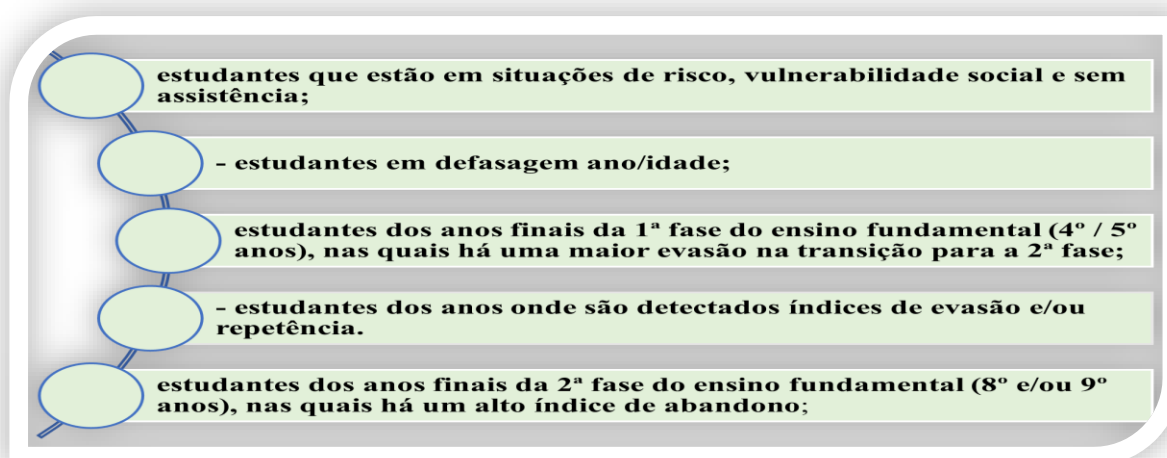
estaduais de educação, universidades e representantes das comunidades. A operacionalização financeira do PME se dá por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esse aspecto da descentralização da gestão técnica, financeira e pedagógica, possibilitando alcançar a diversidade cultural e geográfica do sistema educacional nos diversos municípios do país, se traduz em outro elemento forte do PME para a concretização da política de educação integral com abrangência nacional. No entanto, o resultado positivo ou não do programa decorre também da concepção de educação integral e(ou) grau de envolvimento desses setores, pois, de acordo com Cavaliere,

São os municípios e estados que, na prática, irão desenvolver seja uma concepção de escola de tempo integral que se limite a ser mais um dispositivo de atendimento às crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social ou educacional, seja uma concepção de escola que ofereça uma educação ampliada, multidimensional e democrática, com ou sem o rótulo de “educação Integral”. (CAVALIERE, 2014, p. 2219).

O PME traz, na sua concepção, a preocupação em diminuir as desigualdades educacionais por meio da ampliação jornada escolar, buscando estender o direito de passar “mais tempo na escola às camadas mais pobres da população” (GADOTTI, 2009, p. 32). Esse objetivo referenciou a definição do público prioritário do programa, quando da sua gênese. O texto *Programa Mais Educação: passo a passo*, que orienta a implementação do programa, encaminha como definição de critérios os seguintes indicadores:

Figura 9 – Critérios para implementação do PME



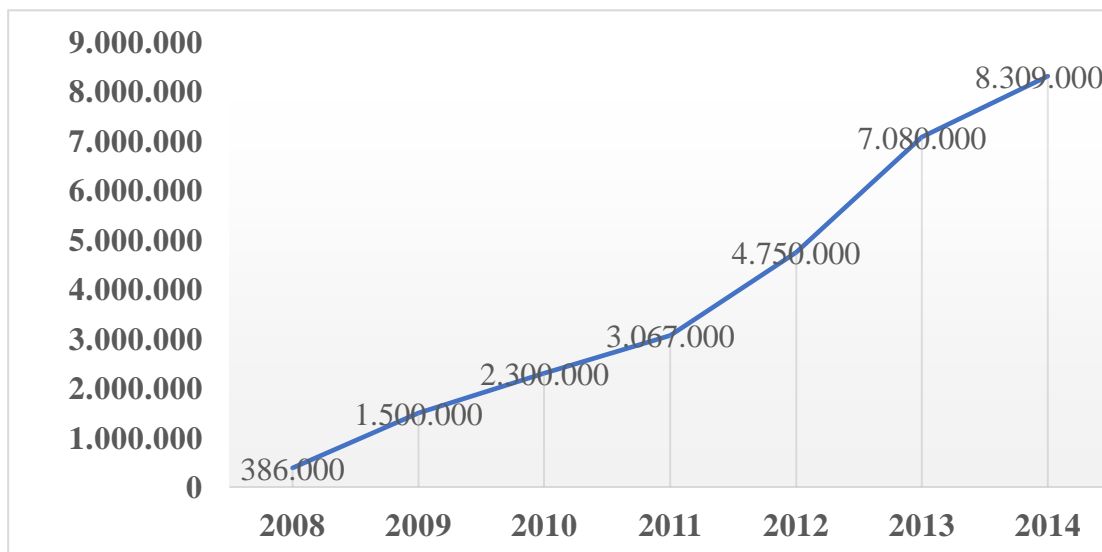
Fonte: elaborada pela autora (2021) a partir de Brasil (2009, p. 13).

Os territórios do programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Ideb, situadas em capitais e regiões metropolitanas. A adesão acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), do MEC. A concepção teórica de territórios do PME traz como base o direito das crianças à utilização dos espaços públicos como territórios educativos de forma a garantir a estas, a ampliação de oportunidades educativas e “ao direito a tempos-espaços mais digno do seu viver” (ARROYO, 2012a, p. 40). A utilização do espaço territorial no qual está inserida a escola é percebida dentro do PME como a possibilidade de garantir o atendimento integral à criança, em todas as suas dimensões, bem como viabilizar a materialização da política de educação integral nos estados, no Distrito Federal e nos municípios.

O PME traz como objetivo também melhorar a aprendizagem no ensino fundamental em matemática e língua portuguesa. Para isso, define como diretriz o aumento da jornada em escolas públicas, com atividades selecionadas pela unidade escolar, agrupadas em macrocampos, incluindo obrigatoriamente o acompanhamento pedagógico em qualquer uma das áreas do conhecimento, como matemática, ciências e português. As atividades, de caráter optativo, poderão ser elaboradas a partir dos macrocampos: meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, educação científica e educação econômica, prevenção e promoção à saúde, além do acompanhamento pedagógico.

A estrutura organizacional, política e metodológica do programa possibilitou uma expansão significativa de adesão dos municípios ao programa em um “curto” espaço de tempo. Segundo dados, BRASIL (2010), em 2008, as atividades tiveram início com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. No ano seguinte, houve uma ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios de todos os estados e do Distrito Federal, com atendimento de 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. O número de alunos com acesso à educação ampliada pelo PME continuou em escala crescente de acordo com as sinopses dos censos escolares de 2008 a 2014, como mostra a figura abaixo.

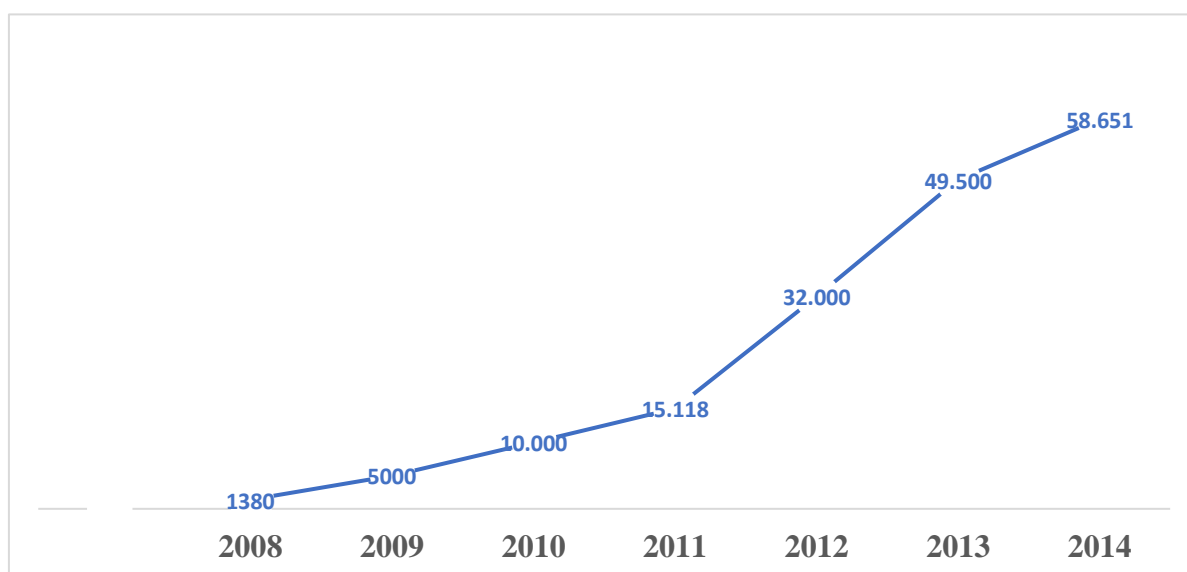
Figura 10 – Número de alunos atendidos pelo PME: 2008-2014



Fonte: elaborado pela autora a partir da Sinopse do Censo Escolar 2008-2014 (BRASIL, 2016a).

A partir de 2010, ampliaram-se os critérios para a inclusão de escolas que foram contempladas com PDDE/integral nos anos de 2008 e 2009; escolas com baixo Ideb e(ou) localizadas em zonas de vulnerabilidade social; e escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes. Com essa ampliação de critérios e com a inclusão de escolas do campo, houve um aumento significativo no número de escolas que aderiram ao programa, chegando, em 2014, com a inclusão de aproximadamente 58 mil escolas e mais de 8 milhões de estudantes no PME.

Figura 11 – Número de escolas que aderiram ao PME 2008-2014



Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da Sinopse do Censo Escolar 2008-2014 (BRASIL, 2016a).

Dados do Censo Escolar de 2010-2016 demonstram que 32,14% das escolas públicas e privadas possuem alunos estudando em tempo integral no ensino básico e que o aumento de instituições de ensino, com esse perfil, foi de 8,3% entre 2010 e 2016. O total de alunos matriculados no período chega a 12,5%, indicando que houve um aumento de 4,6% no mesmo período. Quando se analisa apenas as matrículas do ensino fundamental da rede pública, verifica-se que já são quase 4,6 milhões de alunos que permanecem, ao menos, 7 horas diárias em atividades escolares. Esse número representa 19,45% do total de matrículas do ensino fundamental na rede pública de ensino.

Tabela 2 – Matrículas no ensino fundamental em ampliação da carga horária (tempo Integral) – 2010-2015

Ano	Ensino fundamental regular – escolas públicas	
	Matrículas total	Tempo integral
2010	27.064.103	1.264.309
2011	26.256.179	1.686.407
2012	25.431.566	2.101.735
2013	24.694.440	3.079.030
2014	23.982.657	4.371.298
2015	23.325.728	4.534.616

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados da Sinopse do Censo Escolar (BRASIL, 2016a).

Imprimir ao PME o mérito de alcançar a universalização da educação integral no país, certamente recai em assertiva falha, visto que ainda há um grande desafio em atingir a meta estabelecida pelo PNE, que aponta para 50% de todos os alunos da educação básica até 2024. Todavia é evidente a contribuição do programa na agenda da educação integral, com alcance em todos os estados e no Distrito Federal, possibilitando a materialização de uma nova concepção de Educação Integral e inclusiva, direcionada para jovens e crianças das classes populares que jamais teriam acesso a essa modalidade de ensino se o Estado não assumisse a responsabilidade de principal mantenedor da política.

O PME se estabelece, portanto, como uma alternativa concreta para a redução das desigualdades sociais à medida que suas ações são direcionadas para as áreas de vulnerabilidade social e educacional, possibilitando, através da ampliação de atividades educativas, maiores oportunidades aos jovens e crianças da rede pública, em alcançar uma efetiva formação integral. Todavia afirmar-se como uma política de educação integral e

inclusiva pressupõe a compreensão de que, assim como os jovens e as crianças das áreas urbanas, os povos do campo são, também, sujeitos de direitos e precisam ter acesso a uma Educação Integral que respeite os seus saberes, a sua cultura e as suas especificidades e possibilite o seu desenvolvimento pleno.

2.6.1 O Programa Mais Educação nas Escolas do Campo: uma via de acesso à Educação do Campo?

Como já citado em seção anterior, a concepção de educação integral pensada por Anísio Teixeira a partir do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova traz na centralidade as escolas públicas localizadas nos centros urbanos. Há uma preocupação do educador em garantir educação integral, por meio de mais tempo de estudos, para os jovens e as crianças das classes populares das periferias das grandes cidades. Em que pese a origem dessas populações que se instalam nas periferias, onde grande parte são oriundas do campo, vítimas do êxodo rural, nas obras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, não se destacam referências a um projeto de educação integral pensado para as especificidades do espaço rural brasileiro que apontasse a esses sujeitos o direito a uma educação no lugar onde vivem, confirmando, assim, um tratamento excludente e discriminatório com a população do campo ao se pensar as políticas públicas de educação no país.

Em seu projeto de educação integral, pensado a princípio para o estado da Bahia, Teixeira (1968), apresenta as instituições educacionais públicas que teriam a ampliação escolar, a partir da “extensão cultural”, definindo que:

Art. 7º - A escola primária nos **núcleos urbanos de mais de três mil habitantes** constituirá o centro cultural da comunidade, mantendo uma biblioteca de finalidade escolar e pública e, sempre que possível, auditório para rádio-difusão e cinema, agência de informações, cursos de adultos e serviços de extensão cultural. Parágrafo único – Nas **escolas isoladas** haverá, além da classe, uma **pequena biblioteca escolar** e área suficiente para **trabalhos agrícolas**.
 Art. 8º - Nos **centros de grande densidade urbana**, a escola primária poderá distribuir suas funções entre a “escola-classe”, na qual se ministrará o ensino propriamente dito, e o parque escolar onde se **proporcionará a educação física e de saúde**, compreendendo **recreação e jogos**, a **educação artística inclusive a musical** e a de **artes industriais**. No parque escolar ficarão localizados a **biblioteca** e o **auditório** para **atividades sociais e artísticas**. (TEIXEIRA, 1968, p. 111-112, grifo nosso).

Vê-se que o projeto de educação integral de Teixeira, implementado também por Darcy Ribeiro, cada um em período distinto, apresenta uma evidente concepção de escola

pública integral direcionada às crianças e aos jovens das classes populares, possibilitando, a partir da ampliação do tempo de estudo e da diversificação das atividades, as condições elementares para o desenvolvimento integral desses sujeitos.

No entanto, essa preocupação não se estende às crianças e aos jovens do meio rural, os quais são completamente ignorados na construção desses projetos, excluídos do direito a uma educação pública e de qualidade. Supondo que o termo “escolas isoladas”, no projeto do educador Anísio Teixeira, está se referindo às escolas do campo, na época, o conteúdo já carrega em si a carga do preconceito com o campo e seus sujeitos, a partir do momento que apresenta, como estrutura para a formação dos povos camponeses, apenas uma classe e uma “pequena biblioteca”, além de limitar as atividades da escola a trabalhos agrícolas.

Esse processo de exclusão dos povos do campo do direito a uma educação básica e de qualidade teve prosseguimento também no período de redemocratização do país. A LDB (BRASIL, 1996a), construída em 1996, em seus arts. 34 e 87, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral e encaminha o debate, prevendo a ampliação da permanência do aluno na escola e a progressão das redes escolares públicas urbanas para o regime de escolas de tempo integral. Todavia não faz qualquer menção a essa ampliação da jornada para as escolas dos espaços rurais. A organização do tempo integral foi pensada fundamentalmente para as escolas urbanas.

É curioso constatar que desde o início da década de 1980 foi se afirmando na sociedade brasileira o reconhecimento da educação como direito humano. “Educação, direito de todo cidadão, dever do Estado” foi o grito ouvido nas praças e ruas de todas as cidades. [...], entretanto, esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Consequentemente, ficaram à margem.” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 10).

Constata-se que aos sujeitos do campo foram constantemente negado e(ou) ignorado o direito a uma educação de qualidade, ficando à margem das políticas educacionais do país, até mesmo em períodos de avanços progressistas nas políticas educacionais. As consequências desse processo excludente se refletem em altas taxas de analfabetismo, defasagem idade-série, repetências, conteúdo inadequados e carga horárias inferiores às escolas urbanas, eliminando qualquer possibilidade de uma formação integral para esses sujeitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

Em 2007, no governo do presidente Lula, o país se encontra em um ambiente de aprofundamento da democracia, e esse processo, segundo Moll (2012, p. 130), implica

outros desafios, entre os quais, o enfrentamento das desigualdades sociais, que historicamente foram “corroboradas pelo sistema educacional” do país e impostas às camadas populares. É nesse contexto em que o debate da educação integral se fortalece e o Programa Mais Educação é proposto como uma ação do PDE (Brasil, 2007) na perspectiva de impulsionar uma agenda de ampliação da jornada escolar diária com vistas à transformação da “estrutura societária” vigente.

Vale ressaltar que, nesse período, os movimentos sociais e sindicais do campo, em articulação com as instituições públicas de ensino, já estavam em um processo avançado no debate da construção de uma política pública de Educação do e no Campo, reafirmando a educação como direito dos sujeitos camponeses e dever do Estado em garantir educação a esses povos. Todavia a territorialidade do PME considerou, a princípio, as escolas que apresentam baixo Ideb, localizadas em: capitais, regiões metropolitanas, territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e cidades com 200 mil habitantes em 2008.

Mais uma vez, uma política de ampliação da jornada escolar na perspectiva da formação integral foi pensada sem a inclusão dos povos do campo. Contudo, Moll (2012, p. 134) pontua que tais critérios “dão conta do caráter de discriminação positiva e de política afirmativa”, visto que as ações do programa incidem sobre contextos de vulnerabilidade social e educacional, estabelecendo-se como uma estratégia para o enfrentamento das desigualdades sociais. Visto pelo ângulo das desigualdades sociais, o campo se insere, de fato, nesses critérios do programa.

Em 2012, pressionado a partir da luta dos movimentos pela educação do campo, o MEC propõe a expansão do Programa Mais Educação para as escolas do campo do país, fazendo-se necessária a elaboração de uma proposta específica, que dialogasse com as especificidades da vida dos sujeitos camponeses. Nessa perspectiva, a oferta de educação integral, através do PME, para as referidas escolas, foi inserida como uma ação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que se constitui de um conjunto de ações de apoio aos sistemas de ensino, visando atender às diretrizes propostas para a política de educação do campo. O Pronacampo visa ainda assegurar apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios na implementação da oferta de educação de qualidade aos povos do campo (BRASIL, 2013b).

O PME, com suas características de ampliação da jornada escolar e de uma gestão de colaboração entre os entes federados, se apresenta como uma ação essencial para

implementação da política de educação do campo, instituída a partir do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que define que

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010a).

Na perspectiva de implantação da política de educação integral nas escolas do campo, além das orientações gerais, o PME aponta as atividades específicas para tais escolas, contemplando os seguintes macrocampos: acompanhamento pedagógico obrigatório, envolvendo os campos do conhecimento; agroecologia; iniciação científica; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; esporte e lazer; e memória e história das comunidades tradicionais. Essas orientações pedagógicas do PME abrangem os princípios da educação do campo definidos no art.2º do Decreto nº 7.352/2010:

Art. 2º [...]

[...]

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; [...]. (BRASIL, 2010a).

O PME ratifica também os princípios da educação do campo quando atribui, às escolas do campo, a autonomia na elaboração do seu plano de atendimento para a construção da educação integral, a partir das atividades escolhidas, devendo considerar os diferentes modos de viver no campo e suas particularidades, bem como a “tríade conceitual tempo, espaço e novas oportunidades educativas”, exigindo que a escola do campo reflita sobre seus tempos e espaços de ensino e de aprendizagens, no sentido de ampliar seus territórios de atuação (BRASIL, 2013).

Figura 12 – Critérios prioritários do PME para escolha das unidades escolares do campo



Fonte: autora a partir de Brasil (2013a, p. 21).

Percebe-se, aqui, na definição desses critérios, uma evidente referência ao art. 3º do Decreto nº 7.352/2010, que afirma que

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo.

Parágrafo único. Aos Estados, Distrito Federal e Municípios que desenvolverem a educação do campo em regime de colaboração com a União caberá criar e implementar mecanismos que garantam sua manutenção e seu desenvolvimento nas respectivas esferas, de acordo com o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010a).

Além de atender às reivindicações dos movimentos pela Educação do Campo, a expansão da modalidade de ensino integral nas Escolas do Campo se apresenta também como forma de atingir uma determinação do PNE. Aprovado em 2014, final do primeiro mandato do Governo Dilma Rousseff, o PNE (BRASIL, 2014) estabelece, na meta 6, que, no mínimo, 50% das escolas públicas devem ser de tempo integral, de forma a garantir que, pelo menos, 25% dos alunos da rede pública possam cursar educação básica em período integral.

Como forma de atingir essa meta, o PNE aponta diversas estratégias a serem implantadas, tais como: ampliação do tempo escolar, igual ou superior a 7 horas diárias, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas; construção de escolas; fornecimento de recursos como infraestrutura, equipamentos, material didático e formação; fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos; parcerias com instituições privadas e organizações não governamentais; inclusão da diversidade local e otimização do tempo de permanência nas escolas.

Percebe-se que as estratégias apresentadas pelo PNE para a implementação e a ampliação da educação integral nas escolas públicas foram pensadas em acordo também com o estabelecido no art. 3º do Decreto nº 7.352/2010.

Assim, pode-se perceber que o Programa Mais Educação para as escolas do campo busca, por meio da ampliação das atividades formativas, contemplar com a educação integral os sujeitos camponeses, que foram historicamente excluídos do direito a uma educação de qualidade e deixados sempre à margem dos avanços das políticas públicas de educação.

A indução da política de educação integral, a partir do PME, baseou-se no pressuposto de que o direito à educação foi sempre negado para sua população. Moll (2012) aponta que a escola, para as classes populares, sempre foi mínima quando se refere aos horários, aos espaços e em todos os aspectos formativos. Com bases nos princípios da política de educação do campo, o PME orienta as ações político-pedagógicas para a implementação da educação integral nessas escolas, respeitando as especificidades das populações camponesas e apontando para o fortalecimento do protagonismo dos sujeitos do campo na construção da educação que almejam.

2.6.2 O Programa Novo Mais Educação: um desvio de rota na Educação Integral

A partir de 2016, no contexto do golpe jurídico-parlamentar-midiático e seus desdobramentos na desestruturação das políticas sociais, o PME foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), através da Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. O “novo” programa apresenta, como principal objetivo, “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco e quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2016b).

Constata-se, através das normativas, que o programa traz o foco em apenas duas disciplinas (português e matemática), apresentando aspectos de um programa de reforço escolar, dentro de uma concepção da competência acadêmica dos alunos, distanciando-se, dessa forma, dos pressupostos da educação integral, que percebe o sujeito em todas as dimensões do seu desenvolvimento. Outro elemento observado, nas normativas do programa, é a retirada da autonomia das escolas no processo de adesão ao programa e nas atividades a serem trabalhadas. A partir do PNME, são as secretarias de Educação que determinam quais escolas e atividades deverão se inserir no programa, estabelecendo também que as atividades relacionadas a outros macrocampos se apresentam apenas como complementação pedagógica.

Embora o Programa Mais Educação trouxesse também, na sua gênese, a ampliação da jornada escolar como meio de elevar a qualidade do ensino, reduzir evasão escolar e corrigir distorções idade-série, trazia como principal finalidade, contribuir com a formação integral de crianças e adolescentes, destacando para tanto “a necessidade de ampliação da vivência escolar de crianças, adolescentes e jovens, de modo a promover, além do aumento da jornada, a oferta de novas atividades e de espaços favoráveis ao seu desenvolvimento integral” (BRASIL, 2007e). A ampliação de tempo, no PME, está relacionada a uma ampliação dos saberes e do território, rejeitando a ideia de escola como único lugar que se aprende e afirmando a concepção de que a aprendizagem acontece nos diferentes espaços e nos processos coletivos.

Mendonça (2017) afirma que o PNME não traz a concepção de ampliação do conhecimento dos sujeitos na sua integralidade. Segundo a autora, o programa preocupa-se apenas com a extensão da jornada escolar, na perspectiva de que o aluno aprenda “mais do mesmo” através de repetição dos conteúdos, no seu tempo de ampliação de atividades. Moll (2019) corrobora com esse pensamento ao afirmar que, apesar de utilizar o mesmo nome que o Programa Mais Educação, não há compromisso do PNME com uma agenda de Educação Integral. A perspectiva de direitos de aprendizagens e desenvolvimento do PME foi substituída pelas expectativas de aprendizagem, desencadeando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, na visão da autora, serve apenas para excluir a autonomia e a autoria dos professores nas atividades de ensino.

A partir dessa compreensão, pode-se perceber que o PNME não se compromete com uma concepção de educação que possibilite o desenvolvimento integral dos sujeitos. Há, no programa, uma evidente preocupação com a dimensão cognitiva e com o desempenho que

os estudantes alcançarão em avaliações externas, demonstrando uma visão de educação direcionada à competitividade exigida pelo sistema neoliberal. Visão esta que a formação omnilateral busca superar.

Isto posto, é necessário refletir se há como pensar a formação integral dos indivíduos em um programa que se impõe nas escolas sem dialogar com seus sujeitos, além de retirar a autonomia dos educadores, limitando o papel destes de coautores do trabalho pedagógico a meros reprodutores de conteúdo. Compreende-se que o processo educativo não se limita ao ensino e à aprendizagem de conteúdos formais. É necessário perceber os diferentes espaços, tempos e etapas educativas para que se possa construir uma educação na perspectiva da integralidade do indivíduo e da transformação social.

As considerações aqui apresentadas estão baseadas nas leituras das normativas do programa. Há de se fazer um estudo mais aprofundado sobre todos os aspectos do PNME de forma a compreender seus eventuais impactos na política de educação integral no país, a partir da descontinuidade do PME.

2.7 O Programa Mais Educação no Distrito Federal: ampliando os caminhos da Educação Integral através do PROEITI

O PME se estabelece dentro de uma perspectiva de implementação de uma política de educação integral para o país a partir da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Para dar conta de tal processo, a articulação de ações dos diversos setores da sociedade se impõe como força essencial para impulsionar o desenvolvimento do programa, assim como a colaboração e adesão dos estados, do Distrito Federal e dos municípios são fundamentais para a institucionalização deste como política de educação integral no país.

Assim como nos diversos estados brasileiros, no Distrito Federal, há uma adesão significativa das escolas ao PME, logo na sua implementação. A operacionalização do programa, através da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), se deu, a princípio, nos moldes das diretrizes nacionais, sem se preocupar em imprimir uma identidade própria para a educação integral da rede educacional no território, que viesse servir de referência para outras unidades federativas. A esse respeito, Vasconcelos (2012) afirma que

A execução do Programa em Brasília, que depende das circunstâncias governamentais e políticas do GDF, tende a replicar as diretrizes de seu escopo

nacional, acrescentando poucos elementos específicos. Mesmo a experiência das escolas classe e parque é pouco valorizada nos discursos e no cotidiano da política da área de educação integral, que é mais referenciada nacionalmente do que na própria Capital Federal. (VASCONCELOS, 2012, p. 196).

Orientados pelas diretrizes gerais do Programa Mais Educação, cada unidade da Federação e(ou) município buscou implementar a ampliação da jornada escolar de acordo com as especificidades locais, gerando uma diversidade de experiências de educação de tempo integral espalhadas pelo país.

No Distrito Federal, a ampliação da jornada escolar se deu a partir de parcerias com as universidades privadas, financiando estudantes do ensino superior, através do Programa Bolsa Universitária. Estes bolsistas desenvolviam as atividades pedagógicas nas escolas de tempo integral, independente da formação universitária, gerando muita fragilidade no processo de ensino e aprendizagem, provocada pela ausência de formação adequada desses estudantes/bolsistas que assumiam o papel de um profissional da educação.

Um outro fator desafiante na implantação da educação de tempo integral dentro da rede pública de ensino do Distrito Federal refere-se à forma diversificada da oferta de tempo integral para cada escola. A operacionalização da oferta se estabelecia, em 2010, nas seguintes modalidades: oferta exclusiva da SEEDF; oferta exclusiva do PME; e oferta da SEEDF em parceria com o PME. Essa diversidade influenciava no número de dias por semana que a escola ofertava a educação de tempo integral. A figura a seguir apresenta essa frequência em relação ao número de escolas que ofertava tal modalidade de ensino.

Figura 13 – Percentual da frequência da jornada ampliada em 2010



Fonte: elaborado pela autora (2021) a partir de dados do Projeto Formação Integral em Jornada Total, da SEEDF (2011).

A figura anterior demonstra que, em 2010, das 225 escolas da rede pública de ensino que ofertavam a jornada ampliada, apenas 60 escolas (28%) conseguiam ofertar essa modalidade de ensino durante os cinco dias da semana. Essa frequência estava relacionada com as condições físicas, materiais e humanas de cada escola. Compreende-se, a partir desse cenário, que a desigualdade no acesso à educação de tempo integral era provocada dentro da própria rede educacional do Distrito Federal, a partir de uma oferta desigual às escolas do sistema.

Em 2011, embora com a ampliação do número de escolas que aderiram ao PME (298 escolas), o percentual de frequência de cinco dias semanais caiu para 20%. Apenas 59 escolas permaneciam ofertando atividades em tempo integral durante os cinco dias da semana. A média da oferta semanal era de três vezes, em 104 escolas. Das 298 escolas com jornada ampliada, 153 eram atendidas pelo PME, seja de responsabilidade exclusiva do programa ou em parceria com a SEEDF.

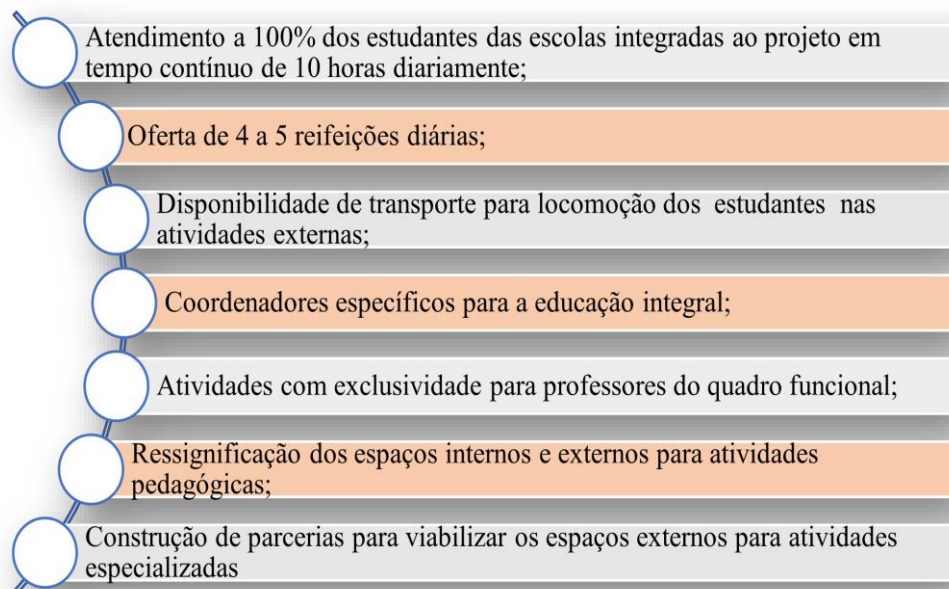
Além dessas modalidades de oferta, em 2013, a SEEDF, “visando materializar a almejada Educação Integral, apresenta um novo formato educacional que provoque mudanças na sociedade e na escola enquanto produto desta” (DISTRITO FEDERAL, 2013). Esse novo formato refere-se ao PROEITI, que se propõe a oferecer “educação por inteiro” em um turno único, com duração de 10 horas diárias, todos os dias da semana.

O PROEITI defende uma concepção de educação integral que compreenda a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, por meio de atividades que favoreçam a aprendizagem e desenvolvam as competências para a cidadania. O referido projeto tem como principal objetivo “oferecer uma educação por inteiro, em um turno integral, para que os estudantes tenham oportunidades de desenvolvimento dos requisitos necessários para uma vida plena, com participação ativa e saudável na sociedade” (DISTRITAL FEDERAL, 2013).

Dentro dessa perspectiva de oferecer uma educação por inteiro e como política de educação integral, o Distrito Federal instituiu, no Plano Distrital de Educação (2015-2024), a meta 6, que estabelece que, no mínimo, 60% das escolas públicas devem ser de tempo integral, sendo que, pelo menos, 33% dos estudantes da rede pública devem cursar educação básica em período integral (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Visando contribuir para a concretização da meta 6 e buscando alcançar uma melhor qualidade na educação ofertada, o PROEITI propôs estratégias específicas para as escolas integradas ao projeto.

Figura 14 – Estratégias utilizadas para implantação do PROEITI



Fonte: elaborada pela autora (2021) a partir de dados de Distrito Federal (2013, p. 3-4).

Todavia a SEEDF iniciou a implantação do projeto sem considerar a oferta de educação integral em formato único para todas as escolas envolvidas, como previa o objetivo do projeto. Em 2013, o PROEITI teve início em 13 unidades escolares, distribuídas em oito coordenações regionais de ensino, com atendimento de 10 horas diárias a 100% dos alunos matriculados nas unidades escolares, todos os dias da semana. Essa ampliação de jornada, no programa, está “alicerçada não somente no uso redimensionado do tempo, mas também na resignificação dos espaços e das oportunidades educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Para a implantação do Projeto de Educação Integral em Tempo Integral – PROEITI - em escolas que atendem nos dois turnos escolares e possuem condições para inserir 100% dos seus estudantes no projeto em questão, apresentamos como possibilidade de atendimento uma carga horária de 7h diárias em um período contínuo, sem interrupções. No caso das escolas que possuem condições de atendimento a todos os seus estudantes em turno único, este deverá ser de 10 horas diárias. Cabe esclarecer, que em ambas as jornadas – 07h ou 10h – são respeitados os mesmos princípios expostos nesse projeto. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 3).

Após o primeiro ano de implantação do PROEITI, segundo relatório da SEEDF, as atividades de educação em tempo integral, eram oferecidas pelas 14 regionais de ensino, com 225 escolas inseridas no Programa Mais Educação, perfazendo um total de 42.675 estudantes. Desse total, 6.558 alunos eram atendidos no PROEITI, em turno único, distribuídos em 38 escolas, em 11 coordenações regionais de ensino. Os outros 36.117 estudantes eram atendidos nos demais projetos de educação integral. Em 2019, 41 escolas de ensino fundamental já haviam aderido ao PROEITI (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A partir de 2019, a matriz curricular da educação integral no DF passou a ser ofertada em três formatos de 8, 9 e 10 horas diárias. Observa-se um resgate da proposta inicial do PROEITI que passa a considerar como integrante do projeto apenas as unidades escolares que ofertam 10 horas diárias a 100% dos alunos matriculados. A tabela a seguir apresenta um quadro da situação atual da educação integral no ensino fundamental do Distrito Federal, incluindo a situação do PROEITI.

Tabela 3 – Quadro da educação integral nas escolas de ensino fundamental do Distrito Federal em dezembro de 2020

Coordenação regional	Total de escolas públicas	Total de escolas de tempo integral	Total de escolas do PROEITI	Total de matrículas no ensino fundamental	Total de matrículas em tempo integral	Total de alunos no PROEITI
Brazlândia	23	10	3	10.213	1.549	769
Ceilândia	85	15	4	48.051	2.461	1.277
Gama	38	11	2	17.304	1.974	861
Guará	22	4	0	11.944	360	0
Núcleo Bandeirante	24	4	2	14.839	1.071	803
Paranoá	33	15	2	16.136	2.191	272
Planaltina	58	26	2	24.480	3.258	616
Plano Piloto	45	3	3	22.398	1.054	1.054
Recanto das Emas	21	16	0	16.469	1.670	0
Samambaia	36	12	0	23.073	1.278	0

Santa Maria	21	9	1	15.102	1.378	348
São Sebastião	20	7	1	14.372	683	128
Sobradinho	39	13	1	16.074	2.083	129
Taguatinga	48	12	2	23.221	1.847	574
Total	513	154	23	273.676	22.857	6.831

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados obtidos na SEEDF em dez./2020.

Percebe-se, a partir da análise da tabela anterior, que, comparando o ano letivo de 2019 com o de 2020, houve uma redução significativa do número de escolas que compõem o PROEITI (44%). Essa diferença pode estar associada à mudança de critério que retoma a proposta inicial do projeto de 10 horas diárias de atividades para ser considerada como escola integrante do projeto. No entanto, há de se destacar também que apenas 4,5% das escolas públicas de ensino fundamental do Distrito Federal permanecem no Programa atendendo apenas 2,5% do total de alunos matriculados no ensino fundamental. Dos 6.831 alunos matriculados no PROEITI, 21,7% são alunos do ensino fundamental nas Escolas do Campo, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 4 – Quadro da educação integral nas escolas do campo do Distrito Federal em dezembro de 2020

Coordenação regional	Total de Escolas do Campo	Total de Escolas do Campo de tempo integral	Total de Escolas do Campo no PROEITI	Total de alunos do PROEITI nas Escolas do Campo
Brazlândia	12	5	2	323
Ceilândia	5	3	2	241
Gama	7	1	0	0
N. Bandeirante	3	1	1	201
Paranoá	14	8	2	272
Planaltina	20	8	1	189
Santa Maria	1	0	0	0
São Sebastião	4	3	1	128
Sobradinho	13	5	1	129
Total	79	34	10	1.483

Fonte: elaborada pela autora a partir de dados obtidos na SEEDF em dez./2020.

O quadro anterior demonstra que, das 79 Escolas do Campo no ensino fundamental do Distrito Federal, distribuídas em seis coordenações regionais de ensino, 43,03% ofertam uma matriz curricular de tempo integral. O PROEITI responde por 29,41% dessa modalidade de ensino no campo. Constata-se, também, que as Escolas do Campo representam 43,48% do total de unidades escolares do Distrito Federal que compõem o referido projeto. Daí, a importância de se fazer uma análise da implementação das Diretrizes da Educação Básica do Campo, objeto desta pesquisa, a partir da operacionalização do PROEITI, na unidade escolar do campo.

CAPÍTULO 3 – OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA

Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.

(Paulo Freire)

3.1 A historicidade da Educação do Campo: a Educação dos Povos do Campo em tempos de exclusão

A educação brasileira, ao longo da história, esteve pautada pelo seu caráter excludente e a serviço dos interesses das elites. Desde o início, no período colonial, a educação estava voltada para alfabetizar apenas “uns poucos homens para o exercício de funções governamentais”, passando pelo Império que “nunca se propôs educar o povo” e tendo continuidade com a República que deu sequência à “calamidade na educação” (RIBEIRO, 1986, p. 15). Entre as consequências desse processo, de origem escravagista, está a desigualdade social e educacional, que se prolongou por séculos, e que ainda atinge milhões de pessoas na atualidade.

Quando se trata do espaço rural brasileiro, percebe-se um aprofundamento ainda maior desse processo de desigualdade, com a ausência total de uma política educacional para o campesinato brasileiro, apesar da população ter sido predominantemente rural (IBGE, 2000), até a década de 1950. O nível de segregação imposto aos povos do campo deu-se de maneira tão acentuada que, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2009, p. 178), a Educação Rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia, para os autores, tanto o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo, quanto os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

A questão fundiária tem papel determinante nessa trajetória de exclusão e no atraso da educação dos povos do campo, uma vez que a elite agrária procurou sempre estabelecer medidas para permanecer hegemônica (MARTINS, 1994), imprimindo ao meio rural uma

educação que refletia a lógica de um modelo de desenvolvimento que enxergava um Brasil predominantemente urbano. Dentro dessa racionalidade, os povos do campo são vistos como “espécie em extinção” e, portanto, não haveria necessidade de políticas públicas para estes povos, a não ser políticas compensatórias que os mantenham na condição de inferioridade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Dessa forma, a concepção de educação pensada para o meio rural brasileiro esteve, ao longo da história, relacionada a um projeto de desenvolvimento hegemônico para o campo, que traz como eixo a invisibilidade dos camponeses e a negação destes como sujeitos de direitos. Somente com o início da industrialização e com a consequente mudança da sociedade oligárquica para uma sociedade urbano-industrial, na década de 1930, é que surge uma preocupação com o ensino primário que passa a ser obrigatório e extensivo aos adultos.

[...] é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. (RIBEIRO, 2012, p. 297).

Essa aparente preocupação com a educação da população rural estava diretamente relacionada ao processo de expansão da indústria que se instalava no país, e que provocara um grande fluxo migratório do campo para a cidade. Esse fenômeno de possível esvaziamento do campo, com perda de mão de obra, vinha de encontro aos interesses dos fazendeiros. Fazia-se necessário pensar os meios de convencer os camponeses a permanecerem no campo.

Nessa perspectiva, surge, a partir do movimento ruralista, o projeto de educação Ruralismo Pedagógico¹³ para a área rural, com o objetivo de suprir as “carências culturais” do homem do campo e integrá-lo ao moderno sistema de produção. Dessa forma, é atribuída à escola o papel de manter essa população no campo, assegurando os interesses das oligarquias rurais, apesar do intenso processo de urbanização e industrialização que se instalava no país (RIBEIRO, 2012).

No entanto, o Ruralismo Pedagógico não foi capaz de solucionar o problema do analfabetismo da população rural no país, uma vez que, na sua origem, não apresentava

¹³ “Movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais a partir de 1930. O ideário do Ruralismo foi elaborado por educadores, políticos e religiosos obtendo apoio dos setores agrário e industrial. Esse Movimento incentivou a criação em quase todos os estados brasileiros de grupos, missões, núcleos e associações em defesa da escola e da cultura rural” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 223).

elementos novos para a formação dos povos do campo e nem visava despertar a consciência destes para a condição social de exclusão a que viviam submetidos. Conforme a perspectiva do Ruralismo Pedagógico, a ausência de mão de obra qualificada e o alto índice de analfabetismo permaneceram como principais obstáculos para o projeto de desenvolvimento do país, na década de 1960 (FERNANDES, 2012a).

Nesse período, ainda segundo Fernandes (2012a), cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, deixando evidente o desprezo com a educação dos povos do campo, visto que a lei incumbe apenas aos municípios o papel de estruturação da escola fundamental rural. Nesse contexto, as Ligas Camponesas e os movimentos populares ligados à Igreja Católica, partidos de esquerda e sindicatos de trabalhadores rurais, além de articularem as lutas pela terra, organizam os centros populares de cultura e o movimento educacional de base com a perspectiva de formação de uma consciência crítica para os camponeses, contrapondo-se a uma concepção de educação apenas para o desenvolvimento econômico do país (COLESEL; LIMA, 2010).

A perspectiva de erradicação do analfabetismo como forma de promover o desenvolvimento econômico permanece nas décadas seguintes. Como instrumentos de superação desses entraves ao desenvolvimento, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) em 1967 e, em 1980, o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural),¹⁴ ambos com o objetivo de erradicar o analfabetismo da população adulta tanto no espaço urbano quanto nas áreas rurais do país, sem, no entanto, considerar a singularidade do campo brasileiro.

Mais uma vez, a educação para a população rural foi pensada a partir de um contexto urbano, sem considerar a cultura e os saberes dos camponeses. Vê-se que sempre que se propôs uma educação para a classe trabalhadora rural objetivou-se a manutenção de um projeto hegemônico e(ou) a promoção de um crescimento econômico que não a beneficiaria. A educação rural, no Brasil, de acordo com Ribeiro (2012), ainda permanece relacionada a essa concepção preconceituosa a respeito do camponês, que desconsidera os saberes e a cultura decorrentes do trabalho dos agricultores.

Todavia, no confronto entre projetos para o Brasil, segundo Paludo (2012), emerge a concepção de educação popular, com o surgimento de vários movimentos de educação e

¹⁴ O EDURURAL foi um programa especial, financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com execução restrita aos nove Estados da região Nordeste, através de um Acordo de Cooperação Técnica e Financeira entre aquela Instituição e o Governo brasileiro. (SOUZA, 2001, p. 19).

com o fortalecimento das mobilizações no final da década de 1980. Além da luta pela terra, nas articulações dos movimentos sociais e sindicais, estava a luta pelo direito à educação para todos os trabalhadores rurais. Dessas lutas, de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2009), nasce uma concepção de Educação do Campo com a compreensão de campo como espaço de vida, de produção e cultura; de valorização dos saberes populares; com respeito às especificidades social, cultural, ética e ambiental de seus sujeitos e que possibilite a contribuição para uma transformação social e emancipatória de seus indivíduos.

3.2 A Política de Educação do Campo em espaços de construção

O marco significativo da política pública de Educação do Campo tem início no final da década de 1990, com a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio da UnB e diversas outras entidades parceiras. Segundo Caldart (2002), durante o I Enera, foram colocados em pauta as reflexões e práticas pedagógicas possíveis para o meio rural. Utilizava-se uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo, descentralizando as discussões nos estados e municípios. Nesse encontro, encaminha-se a ideia de uma Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que Caldart (2002) considera como um grande avanço, pois permitiu a participação popular na construção de ideias e discussões que influenciariam as políticas públicas do país.

Compreende-se, portanto, que, a partir dessa articulação dos movimentos em torno de uma política de educação para os povos do campo, se cria uma cisão no processo histórico de verticalização do gestar as políticas públicas para o campo, uma vez que estas foram continuamente pensadas *para* e não *pelos* seus sujeitos. Como afirma Caldart, na história do Brasil,

toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito *para o meio rural* e muito poucas vezes *com os sujeitos do campo*. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos. (2009, p. 151).

Essa nova relação da Educação do Campo com as políticas públicas se configura no acúmulo das experiências de lutas dos movimentos sociais populares do campo pelo direito à educação. A princípio, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas

áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do Pronera, e, na sequência, com a ampliação da luta pelo direito de todos os povos do campo (MOLINA, 2012).

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, essas lutas ganham maior centralidade e fortalecem-se com a II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004. Esta já consolida a compreensão da luta e do direito a todos os níveis de ensino para os camponeses, quando afirma como sua palavra de ordem a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (MOLINA, 2012, p. 585), estabelecendo-se como um marco importante para o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação.

Fundamentados na compreensão de que a educação é um direito humano e de todos, e, se é de todos, a população camponesa não pode continuar sendo excluída de seu direito, os sujeitos coletivos do campo imprimem uma luta que rejeita a educação como mercadoria e exigem do Estado o cumprimento do dever de garantir educação para todos os povos do campo em seus próprios territórios.

Nessa luta coletiva, segundo Molina (2012), está inserido um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo. Uma Educação que seja *no e do* Campo; que considere a diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

Por se tratar de uma luta coletiva no pensar e fazer a educação dos sujeitos do trabalho do campo, Caldart (2019), afirma que a materialidade de origem da EdoC exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade Campo-Política Pública-Educação, pois é na relação entre esses termos, quase sempre tensa, e na disputa por um projeto de campo construído pelos camponeses que se constitui a identidade da Educação do Campo.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. [...] nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades e forma. (CALDART, 2007, p.3).

A Educação do Campo nasce, portanto, a partir das ações desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo e na articulação das lutas pelos direitos coletivos dos diversos sujeitos camponeses. Direitos estes que estão na competência do poder público e que, historicamente, lhes foram negados. Logo, os movimentos sociais do campo promovem uma nova concepção de construção das políticas para o setor, que se faz através dos sujeitos coletivos, respeitando as especificidades do campo, integrando a diversidade dos seus sujeitos e afirmando-os como protagonistas.

Uma das maiores riquezas da experiência histórica da construção de políticas públicas para o campo, aponta Molina (2012), refere-se exatamente à presença dos sujeitos coletivos de direitos. Segundo a autora, são eles e suas práticas os responsáveis pelas transformações pelas quais têm passado a elaboração das políticas públicas para o campo. E essas transformações destacam-se pela organização das lutas e pelo caráter coletivo dos direitos já existentes, mas que esses grupos foram, historicamente, excluídos da possibilidade de vivenciá-los.

Convergindo com esse pensamento, Santos (2009) aponta o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na construção da política de Educação do Campo. A autora destaca o papel destes nas lutas pelos fundos públicos, visando assegurar os recursos necessários ao financiamento e materialização dos programas de educação nas áreas de Reforma Agrária.

Os desafios enfrentados por esses sujeitos coletivos configuram-se no movimento de elaboração da política de Educação do Campo e intensificam-se no processo de execução desta, por confrontar um projeto de poder estabelecido no campo, que imprime uma correlação de força desigual no embate pelos recursos públicos. Segundo Höfling (2001),

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder. (HÖFLING, 2001, p. 35).

É importante destacar ainda que, de acordo com Höfling (2001, p. 31), as políticas sociais, entre estas a educação, têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Para a autora, quando se analisa as políticas sociais, na perspectiva do Estado capitalista, vê-se que este atua como regulador das relações sociais a serviço da

manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, a despeito de reconhecer a dominação nas relações de classe. Isto posto, não há como pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

Nesse processo histórico, de articulação e luta pelos direitos dos povos do campo, observa-se que os movimentos populares têm assumido, durante o percurso, diversas posições políticas e estratégicas em relação à forma de perceber o Estado. De oposição contra o Estado autoritário, nos anos 1960 e 1970, passaram a lutar por um Estado democrático na década de 1980 e pela garantia dos direitos sociais conquistados, colocados em risco com a proposta de um Estado mínimo, na década de 1990. Sobre essa mudança de postura dos movimentos frente ao Estado, nas últimas décadas, Semeraro (2011) conclui que,

Ao longo desse processo, viram no Estado não mais uma esfera externa e superior a ser combatida, controlada e melhorada, mas um campo a ser disputado, a ser recriado e dirigido coletivamente em sintonia com o próprio projeto de sociedade. [...] as organizações populares perceberam que não é possível construir um projeto democrático de país, sem lutar pela criação de um Estado com uma conotação ético-política capaz de expressar os anseios das classes trabalhadora e da minoria da população. (SEMERARO, 2011, p. 466).

Essa nova perspectiva de perceber o Estado não anula e muito menos cessa o caráter contra-hegemônico que os movimentos imprimiram, durante décadas, às lutas contra a exclusão social dos povos no e do campo. Ao contrário, pressupõe um espaço de lutas ainda mais acirrada, por entrarem no campo da disputa por políticas públicas, o que significa, além do embate por recursos públicos, o confronto com as políticas educacionais neoliberais adotadas pelo Estado, a serviço do capital, representado no campo brasileiro pelo agronegócio.

Essas lutas empreendidas pelos movimentos sociais do campo e suas formas coletivas de organização, no embate pelas políticas públicas para o campo, evidencia a relação desses movimentos com a concepção de Estado em Antonio Gramsci, em que o “Estado não é sujeito nem objeto”, mas a “condensação das relações” de forças existentes na sociedade de classe” (MENDONÇA, 2012, p. 350). Dentro dessa concepção, o “Estado age por meio das políticas que adota, com base no movimento da disputa em torno de projetos políticos que acontece na sociedade” (MENDONÇA, 2012, p. 350).

Nessa perspectiva, se política pública, como afirma Molina (2012, p. 591), significa o “Estado em ação, promoção, pelo Estado, de formas de executar aquilo que está no âmbito de seus deveres”, a materialização das políticas públicas que estruturam o direito à educação

a todos os povos do campo está diretamente relacionada à força que esses movimentos aglutinam nas relações sociais e o quanto esta força se apresenta capaz de movimentar o Estado para a execução dessas políticas. Daí, a necessidade das articulações e das lutas dos movimentos coletivos em todas as etapas da materialização da Educação do Campo enquanto política pública.

Caldart (2019) atribui a necessidade das lutas que os movimentos coletivos do campo têm empreendido pela garantia dos seus direitos à própria ação do Estado capitalista, que se coloca à disposição do capital e, conseqüentemente, pela manutenção das relações de dominação na sociedade. A autora reflete que, se os sujeitos da Educação do Campo

precisam lutar por políticas públicas é porque o Estado, expressando as relações dominantes na sociedade, reproduz a desigualdade social que lhe é fundante e somente se move no interesse da classe trabalhadora sob forte pressão. Mesmo que se trate de garantir direitos que em si não colocam em xeque a estrutura da sociedade. (CALDART, 2019, p. 67).

Essas lutas coletivas vinham possibilitando, aos povos do campo, a construção de uma cultura do direito a ter direitos; de serem reconhecidos como sujeitos de direitos e, acima de tudo, de serem respeitados em sua diversidade e em todas as suas especificidades (CALDART, 2019). Através de ações contra-hegemônica ao capital, de caráter educativo, tanto no interior dos próprios movimentos quanto nas articulações com instituições da sociedade civil, a EdoC vem sendo construída tendo como eixo a garantia dos direitos coletivos, historicamente negligenciados pelo Estado. Todavia, no atual contexto político do país, em que há um avanço intenso das forças conservadora, essa ideia do direito a ter direitos está sob forte ameaça. O discurso da meritocracia toma a centralidade na definição das políticas públicas, indicando para uma necessária resistência dos movimentos sociais populares do campo de forma a evitar um retrocesso total nos direitos já conquistados.

Compreende-se que a luta dos povos do campo não se limita ao direito a ter educação no seu próprio território e construída pelos seus sujeitos. Há uma luta por um projeto de sociedade que vem sendo construído pelos camponeses e que encontra sua base na concepção de uma sociedade pensada pelo filósofo italiano Antonio Gramsci, na qual a democracia, para ser verdadeira e hegemônica, deve promover a gestão popular do poder e a formação de seus cidadãos, de forma que estes se tornem autogerentes e capazes de construir uma sociedade democrática e solidária (SEMERARO, 2003).

Ancorando-se no pensamento de Gramsci, Semeraro (2003, p. 265) aponta que, sem a socialização do poder e a formação de uma nova cultura, em que os excluídos tenham lugar na construção do conhecimento, na produção e na distribuição das riquezas do planeta, não é possível falar plenamente em democracia. Por isso, a EdoC constrói-se de ações formativas que vão além de objetivos escolares e apresenta-se como parte de um projeto de sociedade para a classe trabalhadora.

Orientada por essa concepção, a EdoC nasce vinculada à luta pela terra, na disputa por uma concepção de projeto de campo e de sociedade, contra a lógica do capital e por uma formação com objetivos emancipatórios para seus sujeitos. E, por ser resultado da luta e da diversidade de sujeitos sociais do campo, a EdoC nunca foi luta pela educação em si mesma e nem pelo acesso a qualquer tipo de educação. Mas uma educação que vise o desenvolvimento pleno do ser humano e sua inserção crítica e transformadora da realidade em que vive, confrontando os processos de desumanização vividos pelos sujeitos trabalhadores e superando as relações sociais que determinam a desigualdade social (CALDART, 2019, p. 69).

3.3 A Educação do Campo e os instrumentos políticos e jurídicos de afirmação

Durante o processo de redemocratização do país, os movimentos sociais e sindicais populares promoveram intensos debates em torno dos direitos sociais da população camponesa, entre estes, o direito à educação. A aprovação da Constituição Federal de 1988 possibilitou um avanço significativo na luta por esses direitos, à medida que garantiu os meios jurídicos necessários à sustentação das reivindicações dos movimentos sociais do campo, trazendo, em seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena; pressupõe afirmar que este deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal (HADDAD, 2012). No entanto fez-se necessária a compreensão, pelos movimentos sociais e sindicais do campo, de que o direito estabelecido na constituição, em um Estado capitalista, apenas abre caminhos jurídicos para fundamentação da sua implementação, quando das lutas

e reivindicações da sociedade. Emerge, portanto, a necessidade das articulações e lutas coletivas como forma de direcionar o Estado para assegurar a sua materialização.

A partir da garantia da educação como direito de todos, trazida pela Constituição Federal, e da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, fica evidente o reconhecimento da diversidade e especificidade do campo, tendo em vista os diversos instrumentos legais que estabelecem orientações para atender esta realidade. A Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as **adaptações** necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996a, grifo nosso).

Podem-se observar avanços relevantes em relação aos aspectos políticos, educacionais e culturais referentes à educação no meio rural, à medida que aponta os conteúdos curriculares e as metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, assim como a autonomia dos espaços educativos para a organização do seu calendário escolar de acordo com a realidade da comunidade.

Contudo, entre as diversas críticas recebidas pela Lei nº 9.394/1996, uma refere-se ao termo “adaptações” do sistema de ensino para a população rural, o que supõe direcionamento para uma concepção urbanocêntrica que historicamente orientou a educação rural no país. Há, dessa forma, um esvaziamento do campo como espaço de referência na constituição da identidade de seus sujeitos (BRASIL, 2012). É exatamente contra essa forma de pensar a educação para os povos do campo que os movimentos sociais e sindicais camponeses têm encampado suas lutas.

No I Enera, em 1997, com a participação de assentados e acampados, educadores, representantes de universidades e de instituições parceiras dos movimentos sociais há uma afirmação do sentido coletivo da Educação do Campo e sua relação direta com a luta pela terra. Por se tratar de sujeitos do trabalho do campo que carregam consigo as consequências dos conflitos agrários de que são frutos (CALDART, 2019), estes afirmam a defesa de políticas com conteúdos específicos às suas necessidades sociais, contrapondo-se à lógica de padronização da política de educação ofertada pelo Estado.

A partir de uma Articulação Nacional por uma Educação do Campo, construída em 1998, que passou a organizar as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, foi possível alcançar avanços importantes para a construção da política. Entre estes, a realização de duas Conferências por uma Educação Básica do Campo: a I Conferência, em 1998, e a II Conferência, em 2004. Nesses espaços políticos, debateu-se as condições de escolarização diante dos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho; a formação do corpo docente; além das experiências pedagógicas de resistência que se destacam no meio rural.

A socialização dessas experiências sinalizou para a construção de uma proposta de Educação do Campo, e não mais educação rural ou educação para o meio rural (SANTOS, 2018), apontando para a consolidação de um projeto de educação protagonizado pelos sujeitos sociais do campo e trazendo a Educação do Campo para a agenda do país. Afirmou-se também a defesa de uma educação conectada com um projeto de sociedade, com vistas ao fortalecimento do desenvolvimento sustentável do campo em contraposição à lógica do latifúndio e do agronegócio.

Em relação à legislação, o movimento da Educação do Campo conseguiu acumular, a partir de suas diversas lutas, um conjunto de instrumentos normativos que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo por uma Educação *no* e *do* Campo como se apresenta o quadro a seguir.

Quadro 1 – Marcos legais sobre a Educação do Campo: 1998-2015

PORTARIA Nº 10, 04/1998	Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera
PARECER Nº 36 de 04 /2001	Define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 04/2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
DECRETO Nº 5.159, DE 28 DE JULHO DE 2004	Cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)
PARECER CNE/CEB Nº 1, 02/2006	Reconhece os Dias Letivos da Alternância

PARECER CNE/CEB N° 3, 02/2008	Orienta as ações para o atendimento da Educação do Campo
RESOLUÇÃO CNE/CEB n° 2, 04/2008	Diretrizes complementares para a Educação Básica do Campo
Lei n° 11.947 de 06/2009	Dispõe sobre a alimentação escolar e do PDDE nas Escolas do Campo
Lei n° 6755 de 01/2009	Institui a política de formação do magistério e disciplina a atuação da CAPES
RESOLUÇÃO CNE/CEB n° 4, 07/2010	Determina a Educação do Campo como modalidade específica
DECRETO 7.352 DE 11/2010	Institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Pronera
PARECER CNE/CP N° 2, 06/2015	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
RESOLUÇÃO CNE/CP N° 2, 07/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.
PORTARIA N° 10, 04/1998	Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do *Dossiê da Educação do Campo: documentos 1998-2018*, de Santos *et al.* (2020).

Entre todas essas normativas, destaca-se a importância do Decreto n° 7.352/2010, através do qual a Educação do Campo é reconhecida como política de Estado, representando uma das maiores conquistas para os movimentos da Educação do Campo. Vale o destaque para o artigo 1° que traz a constituição da política e o reconhecimento das especificidades do campo.

Art. 1º: A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto deste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma

agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (BRASIL, 2010a).

Essa legitimação da Educação do Campo, enquanto política de Estado, traduz-se num importante instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos. Além de possibilitar ao Estado a implementação de novas ações e novos programas educacionais para os sujeitos do campo, repõe o debate sobre a universalidade do direito à educação e à necessária observância das singularidades e particularidades nas quais a EdoC se materializa. (FONEC, 2017).

Um outro espaço político importante para a Educação do Campo se constituiu, em 2004, com a criação da Secad no âmbito do Ministério da Educação. A construção desse espaço permitiu a inclusão de uma instância específica para coordenar as demandas da Educação do Campo, entre elas, os programas educacionais conquistados pelo reconhecimento da luta dos camponeses: Pronera, Programa Saberes da Terra, Programa de Iniciação à Docência (Pibid Diversidade/Capes), Procampo, Escola da Terra, Pronacampo e ProJovem Campo. Todos esses programas se traduzem em importantes ações para a materialização do direito à educação dos povos do campo.

3.4 A Educação do Campo em tempo de desmonte e resistência

A criação do Pronera marca significativamente a política de Educação do Campo do país, utilizando uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo, através da participação popular. Essa concepção possibilita o protagonismo dos movimentos sociais do campo, que, além de trazerem o acúmulo das experiências de lutas pelos direitos coletivos, foram determinantes na correlação de forças que envolvem a construção de uma política pública.

Dados apresentados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)¹⁵ apontam avanços importantes na Educação do Campo, em todas as regiões do país e em todas as modalidades de ensino. O Pronera beneficiou, até 2019, cerca de 190 mil

¹⁵ Dados apresentados pelo Incra em audiência pública na Câmara dos Deputados no dia 17 de outubro de 2019.

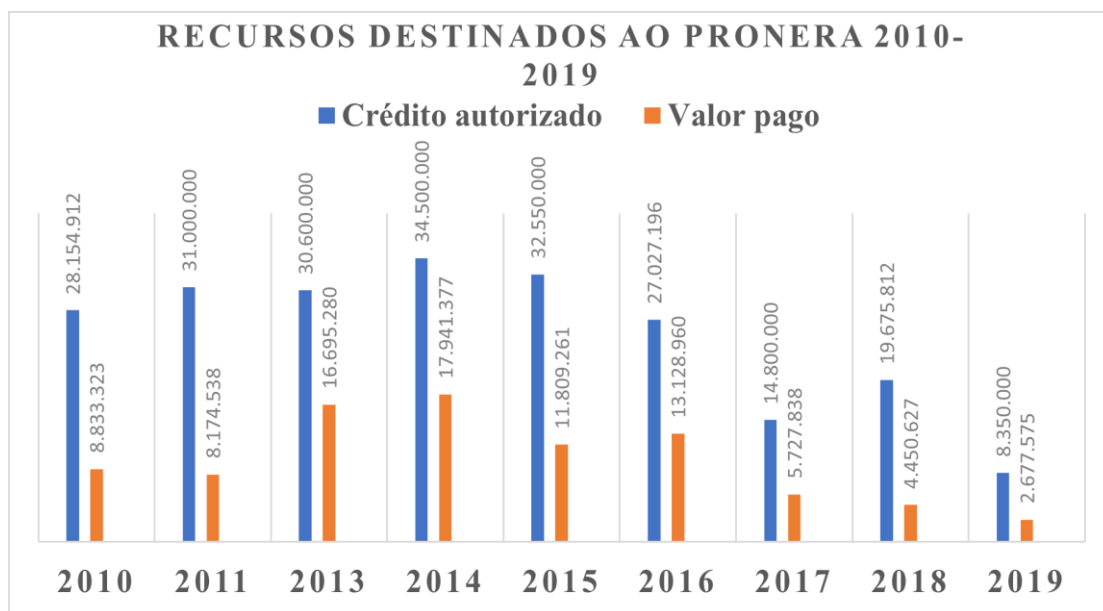
estudantes, através da oferta de 529 cursos, da alfabetização à pós-graduação, distribuídos em 1.000 municípios e com o envolvimento de mais de 100 instituições de ensino. Resultou ainda em 5.920 produções acadêmico-científicas entre artigos, monografias, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e livros.

Os resultados do Pronera, demonstram a força de uma política pública com capacidade de inserção em âmbito nacional a partir do envolvimento dos sujeitos da Reforma Agrária, de instituições de ensino e de organizações sociais populares. No entanto, esses resultados ainda não foram capazes de impedir os ataques à continuidade do Pronera no atual contexto político do país.(MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020).

As políticas públicas, resultantes das lutas dos povos do campo, na atual conjuntura, vêm sofrendo um verdadeiro desmonte pela administração do governo de Jair Messias Bolsonaro. O esvaziamento do Inbra (Decreto nº 10.252/2020),¹⁶ a extinção dos espaços de participação social e a drástica redução dos recursos para o Pronera colocam em risco a continuidade da política de EdoC atingindo diretamente o direito à educação dos camponeses. Há uma “lógica destrutiva que vem demarcando todas as políticas públicas que dialogam com categorias como direito, diversidade e controle social, conceitos estruturantes de uma sociedade democrática” (MOLINA; SANTOS; BRITO, 2020, p. 13).

A partir de 2016, com a interrupção do mandato da presidenta Dilma Rousseff através do golpe parlamentar, já pode-se perceber as consequências do desmonte da política, com uma queda acentuada no número de estudantes ingressantes nos cursos do Pronera, reduzindo de 8.058 educandos em 2013 para 2.910 em 2020. Além da interrupção dos cursos em andamento, os orçamentos destinados ao Pronera, também foram colocados numa escala decrescente, reduzindo de 33 milhões em 2015 para 8 milhões em 2019, inviabilizando, dessa forma, a continuidade da política. A figura a seguir apresenta os recursos autorizados pela Lei Orçamentária Anual (LOA) e os valores reais pagos ao Pronera de 2010 a 2019.

¹⁶ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em: 2 mar. 2020.

Figura 15 – Recursos destinados ao prонера de 2010 a 2019

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados do orçamento da união encontrados em Molina *et al.* (2020).

Observa-se que, até 2014, no governo da presidenta Dilma Rousseff, há um valor significativo de recursos efetivamente direcionados para o Pronera. A partir de 2016, ano do golpe parlamentar, os recursos autorizados para o programa apresentam uma curva decrescente acentuada, tanto em relação aos valores autorizados quanto nos recursos efetivamente aplicados. Em 2019, essa redução ultrapassa a ordem de 85% dos recursos aplicados no Pronera, demonstrando uma queda acentuada quando comparado ao ano de 2014. Há, portanto, uma perspectiva de inviabilização total da Educação do Campo, por parte do atual governo, não apenas “pela redução de seu espaço e funcionamento na máquina pública, mas, sobretudo, pela escassez dos fundos públicos a ela destinados” (MOLINA *et al.*, 2020, p. 15).

As ações da atual administração de Jair Bolsonaro buscando inviabilizar a educação dos camponeses através da desestruturação do Pronera, além de trazer consequências graves aos camponeses, visto que estes terão grandes dificuldades para garantir o direito à educação, causará danos às universidades, que perderão parcerias importantes na manutenção da sua função social e “na construção de um projeto de nação soberana e autônoma” (MOLINA *et al.*, 2020, p. 16).

No entanto as investidas contra os territórios camponeses não se restringem aos cortes nos recursos destinados aos programas e às ações que viabilizam a EdoC. Além da criminalização dos movimentos sociais, da liberação indiscriminada de agrotóxicos que

impactam diretamente a vida dos povos do campo, há uma evidente disputa pela hegemonia da concepção de formação de professores. Essa disputa se materializa através dos ataques aos marcos legais (revogação da Resolução nº 2/2015), com a aprovação da BNC-Formação e com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

A revogação da Resolução Nº 02 de 2015, na prática visa estrangular a construção de projetos de formação humana, que se posicionam criticamente quanto a concepção de formação docente que se limite apenas aos aspectos cognitivos e do ensino-aprendizagem dos conteúdos preestabelecidos na BNCC e na sala de aula visando a estreita concepção de realização de avaliações externas. (SILVA *et al.*, 2020, p. 15).

Compreende-se, portanto, que, a partir da revogação da Resolução nº 2/2015, há um direcionamento das instituições de ensino superior, responsáveis pela formação dos professores no país, para uma concepção de formação pedagógica ancorada na pedagogia das competências. Essa orientação se estabelece com a aprovação da Resolução nº 2/2019, que retoma uma concepção de formação de professores baseada nos princípios formativos do mercado liberal.

A Resolução 2/2019 propõe como política de formação docente uma formação generalizante e homogeneizante, que apaga/ignora as diversidades socioculturais, territoriais, inclusivas, de gênero e raça e as desigualdades produzidas historicamente no Brasil, negando as lutas e reconhecimento das especificidades da diversidade dos sujeitos de direitos no país. (SILVA *et al.*, 2020, p. 16).

Depreende-se, portanto, que essa nova resolução (nº 2/2019) atinge diretamente a concepção formativa das licenciaturas em Educação do Campo. Pois estas se fundamentam numa concepção de formação de educadores que têm como base o respeito à diversidade e a valorização dos modos de vida de cada território. Compreende ainda que os saberes da Escola do Campo precisam partir da realidade dos seus sujeitos e, portanto, essa formação deve estar em consonância com um projeto de transformação e superação dos processos de exploração no campo, pelo capital.

3.5 A Educação do Campo, a Escola do Campo e a concepção de Educação Omnilateral

A Educação do Campo, enquanto uma concepção e prática político-pedagógica, “reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana” (CALDART, 2012, p. 262), que demanda ser trabalhada a partir da realidade específica de seus sujeitos e das singularidades de seus territórios. No entanto compreende a necessidade de se pensar as ações formativas dentro de uma dimensão da totalidade. Essa perspectiva se justifica, uma vez que a luta dos camponeses pelo direito à educação está entrelaçada à luta pela terra, pela cultura, pela Reforma Agrária, pela soberania alimentar, e não apenas à educação em si mesma.

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas demandas foram e continuam sendo práticas, o que impossibilita a superação destas apenas no campo da disputa teórica. No entanto, por se tratar de ações e de lutas numa perspectiva contra-hegemônica, a autora afirma que a EdoC exige teoria, na perspectiva da práxis, o que pressupõe a necessidade, cada vez maior, de um rigor na análise da realidade concreta.

As categorias Escola do Campo e Educação do Campo se constituem a partir das lutas dos movimentos sindicais e sociais populares do campo, na perspectiva da transformação das condições sociais dos territórios camponeses e de seus sujeitos (MOLINA; SÁ, 2012). Além da luta pela terra e por uma política de Reforma Agrária no país, esses movimentos, principalmente o MST, imprimem uma luta pela construção de um projeto de sociedade que passa, necessariamente, por uma educação construída *no e do* campo, de forma a garantir aos povos camponeses o direito à uma educação e a uma escola pública que esteja em consonância com sua cultura e seus modos de reprodução da vida.

A concepção de Escola do Campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324).

Ao se constituir no campo da disputa de projetos de sociedade, uma vez que a luta dos movimentos sociais e sindicais populares se estabelece pelo direito à educação sempre atreladas ao direito a terra, teto, soberania alimentar, trabalho e renda, a Educação do Campo reafirma não ser apenas um movimento pedagógico, mas uma concepção formativa que se materializa a partir de ações contra-hegemônicas encampadas pelos seus sujeitos. Segundo

Arroyo (2020, p. 18-19), ao lutar por terra, território, os sujeitos do campo “tentam repor o seu direito à educação, à formação humana no núcleo radical da recuperação da terra, trabalho como matrizes históricas formadoras: terra é mais do que terra, é cultura, valores, vida, humanização, educação”.

Definir a luta pela terra e pela educação como direitos dos trabalhadores camponeses pressupõe assumir a luta por um projeto de desenvolvimento que se contraponha à hegemonia do capital no campo — denominado agronegócio —, o que inclui também a luta por uma concepção de Escola que seja *no* e *do* Campo e que assuma uma perspectiva da transformação social liderada pelos seus sujeitos. Cabe, portanto, compreender melhor que concepção de Escola do Campo os sujeitos camponeses veem lutando para construir em seus territórios e qual o tipo de educação e escola no campo que estes buscam superar a partir das suas lutas.

A concepção de Escola do Campo, segundo Molina e Sá (2012, p. 326), compõe o mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade que se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora, pela superação dos modos de expropriação do capital no campo. Ainda segundo as autoras, incluem-se nessa luta o acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo, como perspectiva de construção de uma prática formativa, que instrumentalize e fortaleça os camponeses nos movimentos de resistência à expansão do capital em seus territórios.

Essa compreensão, de que a Escola do Campo se constitua enquanto um instrumento de apoio e fortalecimento das lutas e organizações sociais dos sujeitos camponeses coaduna-se com a afirmação de Caldart (2003) quando aponta que há de se ter preocupações em transformar instituições históricas, como a escola, em lugares que ajudem a formar os sujeitos dessas transformações. Para a autora, somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem imprimir o jeito do campo e incorporar neste as formas de organização e de trabalho dos sujeitos, os camponeses, construindo novas relações de produção de conhecimento no campo na perspectiva de um projeto societário mais justo e digno para a classe trabalhadora.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há

escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2003, p. 66).

A Escola *do e no* Campo, pensada pelos movimentos sociais populares do campo, ultrapassa as funções conservadoras atribuídas à escola, a exemplo da transmissão de conhecimento, e constrói-se vinculada à defesa de um projeto de desenvolvimento *do e no* campo, que passa necessariamente pela formação de sujeitos comprometidos com a transformação social. De acordo com Molina e Sá (2012, p. 327), a Escola do Campo “pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônico”. Em Freitas (2002), tem-se que

A luta por uma escola para todos somente poderá ser consequente quando a escola for, além de um local de aprendizagem, um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza. (FREITAS, 2002, p. 320).

Além da função social de garantir acesso à escola pública aos sujeitos camponeses em seus próprios territórios, à Escola do Campo, é atribuída a função social de contribuir para os processos de transformação das condições sociais, materiais, culturais e políticas a que, historicamente, foram/são submetidos esses sujeitos. Essa transformação, pressupõe, se não superar, mas contrapor-se à concepção de educação rural, que, de acordo com Ribeiro (2012), trata-se de uma concepção de escola ofertada aos camponeses na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, sem, no entanto, demonstrar preocupação com as singularidades do campo e com o modo de vida de seus sujeitos. Portanto,

A Educação do Campo se contrapõe até ao termo educação rural porque contradiz a visão dos trabalhadores/povos do campo como atrasados, incultos, inconscientes, sem saberes, valores, culturas, identidades próprias. Sem educação. Afirmar a educação *do e no* campo é uma opção política radical: no campo há processos educativos, culturais, há sujeitos produtores de saberes, valores, culturas, identidades. Há pedagogia *no e do* campo. (ARROYO, 2020, p. 14).

Historicamente, a visão construída acerca do campo esteve relacionada ao atraso e à pobreza, além da negação deste enquanto espaço de produção cultural, social e econômica. O modelo de produção urbano-industrial capitalista, eleito como o ideal para uma sociedade

moderna, provocou, durante séculos, a exclusão dos povos do campo dos projetos e políticas públicas e, principalmente, do direito à educação pensada no campo e do campo (MOLINA; SÁ, 2012). É nesse contexto de contradições que surgem as experiências pedagógicas *no e do campo*, que precedem as práticas educativas formais e que possibilitam a construção de uma escola que, de acordo com as autoras,

se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de Escola do Campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade [...] na disputa contra hegemônica. (MOLINA; SÁ, p. 324-325).

A Educação do Campo imprime uma outra função social à escola ao ter como eixo um projeto de transformação, a partir de uma visão crítica da sociedade capitalista. A EdoC contrapõe-se às finalidades educativas que o sistema capitalista determina para a escola como espaço de preparação de mão de obra para suprir as necessidades do capital e de contribuição para o processo de alienação das pessoas ao modelo de exploração e ao modo de vida que o capitalismo busca naturalizar. A EdoC compreende que a função social da Escola do Campo está atrelada à função social da terra, que tem como objetivos suprir às necessidades humanas básicas de sobrevivência, de trabalho, de conhecimento, todavia estabelecendo uma relação ética com a natureza. De acordo com Caldart,

a função social que o sistema do capital tenta impor às escolas, de forma muito mais ostensiva e insana nessa fase de enfrentamento de suas próprias crises, destrói o seu sentido social mais elementar. Tirar a instituição escola do domínio público para melhor colocá-la “no caminho usual dos negócios”, quer dizer, tentar transformar a escola em um instrumento de acumulação de capital e de ganhos especulativos. E absolutizar sua intencionalidade de preparar trabalhadores para formas de trabalho cada vez mais alienadas e servis. Isso impõe um modelo de trabalho pedagógico que aparta a educação das necessidades humanas básicas de convivência, de trabalho, de relação com a natureza viva, de conhecimento, de liberdade de expressão e de criação. (CALDART, 2020, p.5).

Em que pese os avanços na construção e fortalecimento da concepção de Educação do Campo, a educação rural ainda é uma realidade. Permanece no espaço do campo a serviço do latifúndio e do agronegócio com o uso de agrotóxicos, dos transgênicos e com a produção em larga escala. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico das culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo (MARTINS, 1994). Esses paradigmas ainda orientam e direcionam políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural. Portanto emerge a necessidade de se pensar a função de

uma escola para a classe trabalhadora que ultrapasse os muros e consiga enxergar a realidade na qual vive os seus sujeitos para intervir na sua transformação. Como ressaltam Molina e Sá,

A Escola do Campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

A escola que está no campo, de modo geral, ainda se orienta pelos moldes da escola rural (MACHADO, 2014, p. 48), oferecendo aos povos camponeses uma educação descontextualizada, ao se referenciar na mesma educação oferecida às populações urbanas. Ainda segundo a autora, a escola está construída fisicamente, mas não adaptada para atender à demanda digna dos sujeitos do campo.

No entanto a atuação dos movimentos sociais e sindicais populares vem imprimindo outra realidade no campo, a partir do desenvolvimento de ações voltadas para as experiências de vida dos camponeses e para negação de uma educação rural que segrega, oprime e os enxerga como sujeitos incultos, sem saberes, “não humanizáveis, não educáveis. Afirmar que no campo há educação, desconstrói essa histórica inferiorização dos povos dos campos, os tira do não-lugar-de-fora do lugar e mostra seu lugar, não só na educação, mas na política. No poder”. (ARROYO, 2020, p. 14).

A luta dos movimentos sociais e sindicais populares do campo, no confronto por um projeto de sociedade, na busca pela superação do modelo de desenvolvimento capitalista no campo, tem trazido muitos avanços para a educação dos povos camponeses, entre esses, os marcos legais conquistados ao longo das últimas décadas, conforme já citados anteriormente. De acordo com Molina e Sá (2012, p. 326), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) são o primeiro marco legal a reconhecer e utilizar a expressão Escola do Campo, como figura jurídica, estabelecendo a diferença desta em relação à expressão Escola Rural. O artigo 2º das referidas Diretrizes traz , em seu parágrafo único que

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. (BRASIL, 2002).

A identidade da Escola do Campo, portanto, tem sido construída a partir do respeito e da valorização à diversidade de seus sujeitos. O que pressupõe que essa escola deve organizar os seus processos formativos a partir da realidade dos povos camponeses, valorizando seus saberes e suas singularidades, de forma que a sistematização desses saberes possa ser colocada a serviço dos processos de produção coletivos da vida em sociedade. Como afirma Arroyo (2009), a escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, todavia esses saberes escolares têm de estar em sintonia com os saberes, com os valores, com a cultura e com a formação que acontecem fora do espaço escolar.

A Escola do Campo precisa, portanto, estar associada à vida dos seus sujeitos e aos processos formadores aos quais estão socialmente envolvidos, para que se possa superar uma concepção de educação mercadológica e excludente a que foram submetidos durante séculos. Os processos educativos precisam incluir o campo como espaço de disputa de projetos de sociedade e, principalmente, compreendê-lo como espaço de particularidades e matrizes culturais, por ser repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social (FERNANDES; MOLINA, 2005).

Entende-se que, à Escola do Campo, é colocado o desafio de formar sujeitos numa perspectiva de contribuir para a construção de um outro projeto societário, liderado pela classe trabalhadora, a partir de uma concepção de formação contra-hegemônica. Nessa perspectiva, é imprescindível se trabalhar a formação integral dos trabalhadores, proporcionando a estes o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, além de possibilitar os elementos necessários para a promoção simultânea da transformação social e da autotransformação humana (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

Na lógica de pensar uma educação que interage diretamente com o campo e seus processos de produção e reprodução da vida, com vistas a uma transformação social e a emancipação de seus sujeitos, a EdoC se fundamenta na concepção de formação omnilateral dos seus sujeitos, que, de acordo com Frigotto (2012), significa

a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea e material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Por estar diretamente vinculada a um projeto histórico, de emancipação dos sujeitos camponeses, a EdoC afirma uma concepção de formação integral que abarca todas as dimensões do ser humano. Essa concepção de formação, que compreende os indivíduos na sua integralidade, visa possibilitar que os sujeitos camponeses se tornem agentes de uma transformação social a partir do seu próprio desenvolvimento, pois, de acordo com Frigotto (2012),

O desenvolvimento que se expressa em cada ser humano não advém de uma essência humana abstrata, mas é um processo no qual o ser se constitui socialmente, por meio do trabalho; é uma individualidade – e, conseqüentemente, uma subjetividade – que se constrói, portanto, dentro de determinadas condições histórico-sociais. [...] Assim a língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos incorporados não são realidades naturais, mas uma produção histórica. (FRIGOTTO, 2012, p. 265-266).

Embora compreenda-se que a educação alcance uma complexidade maior que a escola, por acontecer em diversos espaços da formação humana nos processos de organização e produção da vida, na família, na cultura e no trabalho, faz-se necessário, portanto, destacar a importância do papel da Escola do Campo e de seus processos formativos na construção de um projeto de formação humana, que tenha como eixo a construção de um projeto histórico de classe. E esse projeto passa necessariamente pela superação da educação unilateral atrelada aos objetivos das relações sociais capitalistas. De acordo com Frigotto (2012), são os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de sentir e de ser. Portanto tal

concepção de ser humano é o oposto da concepção burguesa centrada numa suposta natureza humana sem história, individualista e competitiva, na qual cada um busca o máximo interesse próprio. Pelo contrário, pressupõe o desenvolvimento solidário das condições materiais e sociais e o cuidado coletivo na preservação das bases da vida, ampliando o conhecimento, a ciência e tecnologia não como forças destrutivas e formas de dominação e expropriação, mas como patrimônio de todos na dilatação dos sentidos e membros humanos. (FRIGOTTO, 2012, p. 266).

Há, portanto, na EdoC uma perspectiva de educação que visa à formação de um sujeito omnilateral em contraposição à formação capitalista de base unilateral. Uma educação que visa integrar a formação intelectual com a produção material da vida, de forma a proporcionar aos sujeitos um desenvolvimento integral de todas as suas capacidades e, por

consequente, a compreensão integral do processo de produção e os caminhos que os levam a sua emancipação.

A perspectiva de educação como formação do ser humano para sua emancipação se expressa como elemento base da concepção de origem da EdoC. Uma educação que se constitui no processo de formação humana, que constrói referências políticas e culturais de forma que os sujeitos possam se desenvolver, intervir e transformar a realidade. Segundo Caldart (2019, p. 69), a compreensão da educação como uma ação intencional de formação humana emancipatória se constitui como um fundamento de construção das práticas educativas da EdoC, por entender que a grande finalidade da educação “é o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção crítica, criativa e transformadora na sociedade em que vive”.

O movimento da EdoC se orienta na construção dessa concepção de educação que tem o ser humano como principal referência, por compreender que o acesso à escola é fundamental para garantir o direito historicamente negado aos sujeitos do campo no acesso à educação formal. No entanto evidencia a compreensão de que esse acesso à escola não é condição suficiente para corrigir o processo de exclusão social e as desigualdades educacionais produzidas e impostas aos sujeitos camponeses pelo capital. Esse processo de reparação passa principalmente pela concepção de educação assumida pela escola, que tenha como princípio a transformação dos sujeitos, de maneira que possam intervir na realidade e que busquem superar a concepção de educação imposta pelo mercado. Aponta, ainda, simultaneamente às necessárias transformações estruturais da sociedade brasileira, para a criação de condições efetivas de superação das desigualdades, como por exemplo, a necessidade da desconcentração fundiária, via Reforma Agrária, e da descentralização da renda e da riqueza no país.

A perspectiva da EdoC de uma formação humana omnilateral, que possibilite aos sujeitos uma consciência de classe e que os leve a superação da condição histórica de opressão, além de dialogar com o pensamento freiriano na Pedagogia do Oprimido — “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação” (FREIRE, 2018, p. 43) — fundamenta-se nos princípios da Pedagogia Socialista, a partir das contribuições dos educadores como Pistrak, Shulgin e Krupskaya que, segundo Caldart (2017, p. 118) “são continuadores importantes da formulação de uma pedagogia Marxista”.

Essa concepção de educação pensada pelo educadores socialistas e que orienta as matrizes pedagógicas da Educação do Campo, tem como base a formação humana omnilateral, com vistas a emancipação dos sujeitos e à vinculação destes a um projeto societário visando à superação da sociedade de classe. Os fundamentos da Pedagogia Socialista (FREITAS, 2013), de base marxista, têm como foco a atualidade, a coletividade, a auto-organização dos estudantes e o trabalho como princípio educativo. A EdoC toma essas categorias como orientadoras dos seus processos formativos por compreender que os sujeitos “lutadores e construtores” de um outro projeto de sociedade necessitam saber autodirigir-se e auto-organizar-se para as lutas coletivas e para a consecução das “grandes tarefas” que a sociedade de classe os impõe (FREITAS, 2013, p. 27). Ainda de acordo com Freitas (2013), Shulgin afirma que a tarefa da autogestão consiste em desenvolver no sujeito as habilidades de trabalhar, viver e construir coletivamente, pois

é preciso saber lutar pelos ideais da classe trabalhadora, é preciso saber lutar tenazmente, sem tréguas: é preciso saber organizar a luta, organizar a vida coletiva, e para isso é preciso aprender, não de imediato, mas desde a mais tenra idade o caminho do trabalho independente, pelo caminho do desenvolvimento de hábitos e habilidades de organização. (FREITAS, 2013, p. 29).

Essa concepção de educação, afirmada pela EdoC, e que tem como perspectiva o desenvolvimento integral e a luta pela emancipação humana, passa necessariamente pela Transformação da Forma Escolar (FREITAS,1995; CALDART,2010). Esse processo, segundo Caldart (2017), acontece a partir da relação entre trabalho e educação que se constitui na relação da escola com o trabalho produtivo, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual de forma a contribuir para a transformação social e o fortalecimento das lutas coletivas.

A educação de perspectiva omnilateral tem como eixo a categoria trabalho, pois “sendo o trabalho a atividade vital e criadora mediante o ser humano que a produz e reproduz a si mesmo” (FRIGOTTO, 2012, p. 266), este se torna parte constituinte dessa formação omnilateral. A partir de uma concepção do trabalho como princípio educativo e de uma formação que englobe todas as dimensões da vida humana é que se pode pensar os processos educativos na perspectiva de superação da sociedade capitalista.

Há que se estabelecer, portanto, essa relação entre educação e trabalho socialmente necessário para que se alcance o desenvolvimento omnilateral do ser humano. Frigotto (2012, p. 267) afirma, todavia, que a possibilidade desse desenvolvimento e de uma

educação omnilateral passa por uma disputa de projeto de sociedade socialista, “que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista”. Ou seja, é necessário libertar as relações de produção e as relações sociais da lógica mercadológica. A subordinação do trabalho ao capital, limita, constrange e mutila a formação e o desenvolvimento humano omnilateral.

O terreno próprio do desenvolvimento humano omnilateral (em todas as suas dimensões) do caráter radicalmente educativo do trabalho, dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia somente terão a sua efetiva positividade e a capacidade de dilatar as qualidades e potencialidades humanas quando as relações sociais classistas sob o capitalismo forem superadas. (FRIGOTTO, 2012, p. 275).

Tem-se, portanto, em Frigotto (2012, p. 275) a compreensão de trabalho e educação na perspectiva marxista, afirmada também pelos educadores socialistas. O trabalho visto como princípio educativo, na perspectiva emancipatória, relacionado aos processos de socialização e construção do caráter e da personalidade do ser humano, em que o homem produz seus meios de vida não de forma individualizada, mas a partir das relações com os outros, ou seja, um trabalho construído numa perspectiva coletiva.

A concepção de formação humana omnilateral (FRIGOTTO, 2012, p. 275) se contrapõe à “visão unidimensional de educar e formar para os valores e conhecimentos úteis ao mercado capitalista”. É uma concepção de formação que está ligada diretamente aos interesses dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo que lutam pela superação da educação rural, em que os processos pedagógicos ignoram os saberes, a cultura e as experiências dos povos do camponês. A superação dessa concepção de educação passa pela disputa de um projeto de sociedade que democratize os conhecimentos acumulados pela humanidade, desconstruindo os privilégios epistemológicos e integrando trabalho, ciência e cultura, com vistas à formação omnilateral não apenas dos sujeitos do campo, mas de toda a classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

Dentro dessa perspectiva, a Escola do Campo precisa estar “conectada ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo”, e isso pressupõe a ligação da escola com o contexto da realidade concreta e principalmente com a construção de estratégias que busquem superar a fragmentação do conhecimento e a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325).

CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO DISTRITO FEDERAL: MARCOS LEGAIS E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A liberdade é adquirida pela conquista, não pelo presente. Deve ser perseguida constante e responsabilmente.

(Paulo Freire)

4.1 A Educação do Campo no Distrito Federal: processo de construção

O processo de institucionalização da Educação do Campo no Distrito Federal teve início com a criação do Núcleo de Educação do Campo, em 2011. Integrado à Gerência de Educação do Campo, da Secretaria de Educação Básica do DF, esse Núcleo desenvolveu diversas ações formativas e organizativas em constantes diálogos e articulações com as escolas do campo do Distrito Federal. (SOUZA, 2018; RIBEIRO, 2018)

Com o objetivo de implantar uma política pública de Educação do Campo no Distrito Federal e tendo como referência os princípios e os marcos legais e normativos que orientam a Educação do Campo no Brasil, em 2013, o Núcleo de Educação do Campo da Subsecretaria de Educação Básica (Subeb) buscou organizar os processos pedagógicos das escolas rurais do DF de maneira que estas unidades escolares incorporassem, aos seus processos educativos, a cultura dos camponeses da comunidade. Esse processo teve início com um Projeto Piloto de Educação do Campo, em quatro escolas que atendiam jovens e crianças nas áreas de assentamentos da Reforma Agrária e(ou) de comunidades de agricultores familiares envolvidas com o processo de produção agroecológica ou em transição para tal tipo de organização da produção (RIBEIRO, 2018).

Além de buscar os subsídios das potencialidades e dificuldades para a implantação da Educação do Campo no DF, a partir do Projeto Piloto de Educação do Campo, Ribeiro (2018) afirma que foi desenvolvida outra ação formativa, o Circuito Pedagógico, com o objetivo de construir uma rede de ações das Escolas do Campo do DF e, através destas, debater as temáticas ligadas à Educação do Campo. Esta ação foi realizada nas Regionais de Ensino: em Brazlândia, na Escola Classe Chapadinha e no Centro Educacional Irmã Maria Regina Velanes (CED) Irmã Regina; e em Planaltina, na Escola Classe Chapadinha e na

Escola Classe Pedra Fundamental. Embora iniciada em apenas quatro unidades escolares, a perspectiva com essas ações formativas era de ampliar o debate dos conceitos fundantes da Educação do Campo para as demais unidades escolares do campo no DF.

Um aspecto importante a ser destacado nesse processo de construção da Educação do Campo no DF, refere-se ao seu caráter democrático. As ações planejadas tiveram como referência os dados, as informações e as reflexões que surgiam a partir do Projeto Piloto de Educação do Campo, do Circuito Pedagógico da Educação do Campo e do I Diagnóstico da Educação do Campo – SEEDF/2012. Segundo Ribeiro (2018, p. 179), o planejamento das ações foi elaborado e desenvolvido com a colaboração de muitos parceiros, entre os quais a autora cita o Eape, os coordenadores intermediários da Educação do Campo que atuavam nas Coordenações Regionais de Ensino e que mantinham o elo com as unidades escolares, além de instituições públicas como Ministério da Educação, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal (Emater-DF), Secretaria de Estado da Agricultura, Abastecimento e Desenvolvimento Rural do DF (Seagri), UnB, Instituto Federal de Brasília (IFB) e os movimentos sociais e sindicais (MST, Contag, entre outros).

A formação em Educação do Campo, feita pela Eape, foi a estratégia desenvolvida pelo Núcleo de Educação do Campo, com vistas a instrumentalizar os coordenadores intermediários para acompanharem e orientarem as unidades escolares do campo nos processos formativos e nas reflexões acerca do tema. Através da metodologia da alternância, “em que os participantes têm o tempo formação (quando participam de palestras, oficinas, debates, visitas técnicas) e o tempo escola/comunidade (quando desenvolvem ações junto às respectivas comunidades escolares)” (RIBEIRO, 2018, p. 179), gerou-se relatórios das ações desenvolvidas nas comunidades, os quais apontavam os aspectos da realidade e a necessidade de transformá-la.

O entendimento de que a transformação da realidade escolar no campo do Distrito Federal pressupunha uma expansão na formação dos educadores e na inclusão de todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos fica evidente em Ribeiro (2018), quando esta afirma que todos os

planos de ação da Educação do Campo, no período compreendido de 2012 a 2014, tiveram como fator central o reconhecimento de que muito pouco ou nada avançaríamos se não deflagrásssemos um amplo e geral processo formativo, em que não apenas gestores, coordenadores intermediários e representantes da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) participassem, mas que chegasse onde deveria chegar: educadores do campo, compreendendo como educadores

todos aqueles que atuam em unidades escolares: professores, merendeiras, vigias e demais profissionais. (RIBEIRO, 2018, p. 179).

Essa percepção encontra respaldo em Arroyo (2007, p. 171), quando este afirma que “o campo é um dos polos mais tensos e dinâmicos de nossa sociedade” e é dessa realidade que emerge a necessidade de uma política de formação específica para todos os profissionais envolvidos em um projeto de Educação do Campo. Para o autor (2007, p. 171), “um corpo de docentes e gestores que chega cada dia da cidade à escola rural, sem conhecer os significados dessa tensa realidade” na conformação dos sujeitos do campo, sejam crianças, jovens ou adultos, não terá condições de ser educador, educadora, docente ou gestor na Educação do Campo.

Com base na compreensão de que a implementação de uma Política de Educação do Campo não se resume a reorganização física das unidades escolares, as ações desenvolvidas pelo núcleo visaram à promoção do conhecimento das matrizes e dos princípios que orientam a Educação do Campo, contribuindo para a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo.

As ações formativas, as articulações de uma rede de Escolas do Campo e a construção de parcerias com diversas instituições públicas e movimentos sociais e sindicais do campo, bem como a criação do Fórum Permanente de Educação do Campo (Fecampo)¹⁷ resultaram na construção de marcos normativos essenciais para a materialização da política de Educação do Campo do Distrito Federal.

Figura 16 – Marcos normativos da Educação do Campo no Distrito Federal

¹⁷ “[...] é um fórum social e popular e conta com reuniões periódicas, com a participação de representantes diversos, como SEEDF, UnB, IFB, MST, Contag, GTPA Fórum EJA, entre outros” (RIBEIRO, 2018).

<p>Plano Distrital de Educação - 2015-2024 Lei 5.499 de 14/7/2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresenta a meta 8 com 41 estratégias destinadas a garantir a educação básica a toda população camponesa em Escolas do Campo do DF, de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudos no último ano de vigência do plano.
<p>Currículo em Movimento da Educação Básica do DF -2014</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do Caderno Pressupostos Teóricos que contextualiza a Educação do Campo no território do DF • Texto elaborado em conformidade com a Lei 4.751/2012 que dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do ensino público do DF.
<p>Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF- 2015</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção da Educação do Campo como modalidade de ensino da Educação Básica do DF. • Define os sujeitos da Educação do Campo, o conceito de Escola do Campo, os objetivos, princípios e matrizes da EdoC.
<p>Resolução nº 1/2018- CEDF</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece normas para a Educação Básica no Sistema de Ensino do Distrito Federal • Reafirma a Educação do Campo como modalidade de ensino público do DF.
<p>Portaria SEEDF nº 419/2018</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Institui a política de Educação Básica do Campo no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF
<p>Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal - (2019)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva orientar e normatizar as práticas pedagógicas relativas às etapas, às modalidades, e as temáticas especiais em Unidades Escolares denominadas do Campo, no contexto do Distrito Federal.

Fonte: elaborada pela autora (2021) a partir de pesquisa documental da SEEDF.

4.2 A Meta 8 do Plano Distrital de Educação – PDE, 2015 a 2024

O Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), instituído pela Lei nº 5.499/2015, destaca-se por ser o primeiro plano elaborado na história educação do Distrito Federal por meio de um efetivo processo de construção coletiva. Coordenado pelo Fórum Distrital de Educação (FDE),¹⁸ os debates, reuniões e assembleias, ao longo dos anos de 2013 e 2014,

¹⁸ Fórum constituído por organizações e entidades da sociedade civil envolvidas com a educação pública e pela SEEDF, bem como instituído pela Portaria nº 115, de 31 de julho de 2012, que designou os integrantes do FDE, nos termos do art. 9º da Lei nº 4.751/2012.

possibilitaram um processo de construção desse plano, com ampla participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público local. Após a apreciação de plenárias nas regionais de ensino, o documento foi submetido à discussão/deliberação, na Conferência Distrital de Educação e, posteriormente levado à apreciação do Conselho de Educação do DF (CEDF), antes de submeter à deliberação e à sanção dos poderes Legislativo e Executivo, respectivamente (DISTRITO FEDERAL, 2015a).

Resultado das demandas da sociedade, e tendo como protagonista o FDE, o Plano Distrital de Educação tem a sua construção pautada em quatro eixos, dos quais se destaca o eixo: “a) a universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016 (de 4 a 17 anos de idade), garantindo a inclusão escolar dos que não tiveram acesso na idade própria, **no campo**, nas cidades e nos presídios, assim como o aumento substancial da oferta em creches” (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 49, grifo nosso).

Construído a partir da compreensão de que a educação cumpre papel estratégico nas transformações da sociedade quando desenvolvida dentro de uma concepção “libertária, democrática, de amplo acesso e de respeito à pluralidade de ideias e às diferenças e garantindo o direito à educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade socialmente referenciada” (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 49), o PDE estabelece objetivos, metas e estratégias a serem alcançadas no desenvolvimento do ensino do Distrito Federal, no período de 2015 a 2024. Entre as 21 metas e 411 estratégias que compõem o referido documento, destaca-se, para efeito de análise neste trabalho, a meta 8, que visa

Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, **em Escolas do Campo**, de modo a alcançar no mínimo 12 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 ou à Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 29, grifo nosso).

O termo em destaque, “em Escolas *do* Campo”, definido na citada meta, remete a compreensão de que não se trata apenas de garantir educação a uma população de um determinado espaço geográfico. Quando se fala em “do campo”, refere-se especialmente aos sujeitos a quem se destina a educação. Ou seja, aos sujeitos do campo. Portanto trata-se de uma escola que tenha os seus sujeitos como protagonistas na produção do conhecimento e

que se construa também “pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327), contribuindo, de tal forma, para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas.

Construir a Escola do Campo é afirmar a concepção de que “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 18). Essa compreensão de se pensar a educação a partir da realidade, da cultura e do modo de produção de vida de seus sujeitos orienta a construção da meta 8 do PDE. Entre as 42 estratégias apresentadas para a implementação da Educação do Campo no DF, destacam-se seis estratégias que tratam diretamente da participação efetiva dos sujeitos, suas organizações e suas culturas, na construção da Educação do Campo e de suas escolas.

8.1 – Garantir a estruturação curricular e pedagógica voltada à realidade do campo em todos os níveis de ensino, enfatizando as diferentes linguagens e os diversos espaços pedagógicos, conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

[...]

8.8 – Universalizar a oferta da Educação Básica do Campo, respeitando as peculiaridades de cada região administrativa, com infraestrutura apropriada, estimulando a prática agrícola e tecnológica com base na agroecologia e socioeconomia solidária.

[...]

8.19 – Construir, com as comunidades escolares, propostas pedagógicas e calendários escolares que respeitem períodos de plantio-colheita, fatores geográficos, culturais e ambientais locais, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem os sistemas de ensino.

[...]

8.21 – Garantir a permanência das escolas na comunidade do campo, evitando, quando for o caso, a nucleação das escolas do campo; quando necessário, que se realize no próprio campo, assegurando o direito de crianças, jovens, adultos e idosos de estudarem na comunidade em que vivem, conforme determinado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

[...]

8.29 – A partir da publicação deste Plano, as coordenações regionais de ensino devem apoiar projetos político-pedagógicos que ampliem a permanência do estudante na escola e na comunidade, com atividades educativas voltadas à realidade do campo, garantindo acessibilidade, assistividade e atenção às demandas específicas com necessidades especiais, de modo que toda a comunidade participe das práticas oferecidas, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências, e as legislações que regem os sistemas de ensino.

[...]

8.35 – Garantir ampla participação dos povos do campo, incluindo o fórum permanente de educação do campo, na proposição, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais do campo, reconhecendo suas formas de organização popular e sindical. (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 29-32).

A participação efetiva de toda a comunidade escolar e suas organizações na construção dos processos educativos remete a uma cisão na lógica das relações sociais hierarquizadas entre os que ofertam e os que recebem a educação. As estratégias da meta 8 indicam para a construção de uma Escola do Campo em que todos os sujeitos de direito participem das decisões e se sintam responsáveis pelo funcionamento da escola e dos seus processos formativos.

4.3 Currículo em Movimento da Educação Básica do DF: pressupostos teóricos para a Educação do Campo

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a), elaborado em conformidade com a Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF se constitui, também, em um importante instrumento teórico e metodológico para a construção da Educação Básica do Campo no DF. Além de contextualizar a Educação do Campo no DF e apresentá-la como uma modalidade de ensino básico em construção, oferece as bases teóricas para a implementação dessa modalidade de ensino.

A concepção de Educação do Campo definida no referido documento apresenta-se numa perspectiva de “educação libertadora e emancipatória que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho: educar os sujeitos para um trabalho não alienado, para a intenção em circunstâncias objetivas que produzem o humano” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 46). Uma concepção de educação que não se resume aos processos didático-metodológicos, mas que tenha na centralidade dos seus processos formativos, uma nova forma de pensar a Escola do Campo por meio do protagonismo e das necessidades dos sujeitos, compreendendo o campo como “território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre as pessoas e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 44).

Há, portanto, uma evidente consonância dos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica do Campo, quando se refere a identidade da Escola do Campo, que necessita estar vinculada diretamente à realidade e aos saberes de seus sujeitos, e quando se define as categorias trabalho, terra, cultura, história, vivências de opressão, conhecimento popular, organização coletiva e luta social como matrizes formadoras dos sujeitos do campo.

A categoria trabalho permeia toda a proposta do Currículo em Movimento para a Educação do campo. Não o trabalho na concepção capitalista, que promove relações sociais estabelecendo o domínio de uma classe sobre outra ou de algum indivíduo sobre outro. Ancorada no pensamento da pedagogia socialista, de base marxista, a Educação do Campo compreende o trabalho como atividade humana criativa, em que, a partir da relação com a natureza, o homem se transforma e se autotransforma no processo de produção da vida. Portanto um trabalho socialmente útil, que não é individual, mas é social e que tem que ser útil à produção da vida humana na perspectiva emancipatória (FREITAS, 2018).

Trabalho e educação se constituem, portanto, na organização do trabalho pedagógico de forma simultânea, quando se tem como finalidade educativa a emancipação da população, dentro de uma perspectiva de vida coletiva em sociedade. A pedagogia socialista se ancora na concepção de formação omnilateral, em que não se separa o trabalho manual de trabalho intelectual, pois almeja a formação integral do homem, com vistas à sua emancipação e à construção de uma sociedade sem classe (FREITAS, 2021), e é nessa concepção que se sustenta os princípios da Educação do Campo.

4.4 O Regimento Escolar da rede pública de ensino do DF

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2015b, p. 39), no seu artigo 74, insere a Educação do Campo enquanto modalidade de ensino, perpassando todas as etapas “de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como as modalidades de Educação de Jovens, Adultos e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio”. Traz ainda, nos parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo, a definição de escola do campo e os sujeitos a quem se destina a Educação do Campo.

§ 1º A Educação do Campo destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 2º Escola do Campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 39).

Há, portanto, uma consonância desse marco legal da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal com as normativas nacionais e com outros marcos distritais da Educação do

Campo, especialmente quando se refere à identidade dos sujeitos do campo e à definição do conceito de escola do campo. Destaca-se a importante definição de que a identidade da escola do campo não se dá apenas por sua localização geográfica. Considera como elementos importantes, também, os espaços de reprodução social “dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

O Regimento Escolar abre espaço, também, para a participação efetiva da comunidade e suas organizações na construção de projetos para as escolas do campo em seus territórios. O artigo 75, do referido marco normativo, define que “o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola do campo, formulados no âmbito da autonomia das unidades escolares em diálogo com as comunidades escolar e local”, será construído, implementado e avaliado tendo como referência os princípios da Educação do Campo, com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 39), possibilitando a apropriação desses projetos pelos sujeitos de direitos.

De acordo com Molina e Sá (2012, p. 328), é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade, através da democratização do acesso ao conhecimento científico, para que a escola do campo possa contribuir para o fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses. Esse processo de envolvimento deve se materializar em espaços coletivos de decisão sobre as prioridades da comunidade que poderão fazer parte dos projetos pedagógicos da escola.

Além de destacar os objetivos, a oferta e os princípios da Escola do Campo, o Regimento Escolar aponta para que os conhecimentos a serem ofertados nas escolas do campo estejam articulados com as singularidades do campo, com a cultura e com a realidade de seus sujeitos. O artigo 80, da referida normativa, defende que

A organização e o funcionamento das unidades escolares do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições, podendo ter calendário escolar próprio, desde que previamente aprovado pela SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 41).

Portanto, os processos formativos da escola do campo devem ser desenvolvidos em consonância com a realidade de seus sujeitos, respeitando a diversidade e valorizando a identidade da escola do campo.

4.5 Resolução nº 1/2018 do Conselho de Educação do Distrito Federal

A Resolução nº 1/2018-CEDF estabelece normas para a Educação Básica no Sistema de Ensino do Distrito Federal e reafirma os dispositivos do Regimento Escolar quando define a identidade da Escola do Campo e a Educação do Campo como modalidade do ensino público do DF. Destinada ao atendimento da população do campo em suas mais variadas formas de produção de vida, abrange todos os níveis, as etapas e as modalidades de ensino. Destaca ainda que “a oferta do ensino deve ser realizada, prioritariamente, nas próprias comunidades rurais, evitando, de tal forma, os processos de nucleação de escola e deslocamento dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2018a).

Essa resolução, além de afirmar o direito dos camponeses a uma educação construída *na e pela* própria comunidade, possibilita que a escola construída *no e do* campo possa se constituir, também, em um instrumento de resistência dos sujeitos camponeses à expansão do capitalismo em seus territórios. Possibilita, ainda, que a escola possa contribuir para o protagonismo dos sujeitos nos seus processos formativos, no fortalecimento das lutas sociais e na promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas.

4.6 Portaria nº 419/2018 – Instituição da Política de Educação do Campo no Distrito Federal

A política de Educação do Campo foi instituída, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, através da Portaria nº 419/2018. Considerando a diversidade de marcos normativos que constituem a Educação do Campo em âmbito nacional e, buscando um alinhamento aos documentos regulatórios da educação pública do Distrito Federal, a referida normativa consiste em um conjunto de princípios e de procedimentos que visam atender à população do campo em suas variadas formas de produção da vida.

Os sujeitos do campo são definidos na referida portaria como sendo

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos), bem como os povos da floresta, e demais

populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Na definição dos princípios da Educação do Campo, a referida portaria aponta para a construção de uma educação vinculada às experiências de luta social e política dos camponeses. Essa perspectiva se constitui a partir da definição das matrizes pedagógicas e da concepção de organização dos processos formativos pautados no trabalho como princípio educativo. O artigo 2º da referida portaria traz, em seus incisos, os princípios da EdoC, entre os quais:

IV - Desenvolvimento pedagógico e curricular a partir da vinculação às matrizes formativas da população do campo, quais sejam: Terra, Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular, Organização Coletiva, identificadas por meio de um inventário da escola e da comunidade (Inventário Social, Histórico e Cultural), como atividade de pesquisa a ser realizada por docentes, estudantes e comunidade escolar em geral, de forma que os saberes e fazeres do povo camponês constituam-se referência para a práxis pedagógica;

V - Organização pedagógica pautada no trabalho como princípio educativo, na ligação do conteúdo escolar com a vida, na formação para a coletividade, por meio de processos democráticos participativos, e na alternância regular de períodos de estudos, como princípio e como método, quando se aplicar. (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Há, portanto, a compreensão de que os processos pedagógicos das escolas do campo necessitam estar conectados ao saberes dos povos camponeses, à valorização do seu trabalho e sua história e aos processos de produção da vida que constituem as singularidades do campo e a identidade de seus sujeitos. Nessa perspectiva, a Escola do Campo se constitui em um instrumento de luta e desenvolvimento das comunidades camponesas e da qualidade de vida de seus sujeitos.

A referida normativa traz importantes considerações em relação às configurações das escolas do campo no DF. Institui o dia 17 de abril como o Dia do Campo nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, define o Inventário Social, Histórico e Cultural como instrumento basilar na construção identitária da Escola do Campo e a terra como principal elemento educativo e norteador dos estudos da comunidade escolar camponesa, na construção desse inventário.

Um elemento de grande importância na referida portaria, que avança em relação às outras normativas, é a identidade da Escola do Campo que tem como prioridade os aspectos pedagógicos em relação aos aspectos geográficos. De acordo com o § 3º do artigo 4º,

§ 3º Os aspectos pedagógicos e sociais, representados por meio do Inventário Social, Histórico e Cultural, têm primazia em relação aos aspectos relacionados ao planejamento territorial e urbano, representados por meio do Plano Diretor de Ordenamento Territorial – PDOT, prevalecendo a legislação pedagógica e educacional sobre a legislação urbanística (DISTRITO FEDERAL, 2018b).

Essa definição possibilita uma maior autonomia da comunidade escolar nas decisões e nas configurações da escola na comunidade, reafirmando-a como componente da sua identidade e da sua cultura. Permite ainda que o modo de vida e a identidade da comunidade sejam fontes de conhecimento e elementos integrantes do processo formativo dos seus sujeitos.

4.7 Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Visando orientar os processos de trabalho pedagógico das unidades escolares do Campo, instituídos por meio da Portaria nº 419/2018, a Secretaria de Estado de Educação apresenta as Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica do Campo (DPEBC) para a Rede Pública de Ensino do DF. Elaboradas em sintonia com os dispositivos normativos do âmbito nacional e distrital, o referido documento resulta de um processo de construção democrático “em conformidade com os anseios dos movimentos sociais e sindicais, reconhecendo as demandas apresentadas pelo Fórum Permanente de Educação do Campo do Distrito Federal (Fecampo)” (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Além de ter como referência os princípios e procedimentos do Currículo em Movimento, em seus Pressupostos Teóricos (2014a), essas diretrizes reportam-se ao Plano Distrital de Educação (PDE), que é composto de metas e estratégias ligadas à Educação do Campo para atendimento das populações camponesas do Distrito Federal, de 2015 a 2024. Entre as 42 estratégias da meta 8, há um destaque, no documento, para as duas que se seguem:

8.35 – Garantir ampla participação dos povos do campo, incluindo o fórum permanente de educação do Campo, na proposição, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais do campo, reconhecendo suas formas de organização popular e sindical.

8.36 – Reconhecer o fórum permanente da educação do campo como instrumento de debate, de formulação de proposições, de construção e acompanhamento e avaliação de políticas públicas da educação do campo, tendo a participação das instituições e dos órgãos dos sistemas de ensino governamentais, dos movimentos

sociais e populares, das entidades sindicais da educação, das comunidades escolares e outros. (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 32).

A orientação para o reconhecimento dos povos do campo e de suas organizações sociais e sindicais nas etapas de proposição, acompanhamento e avaliação das políticas de Educação do Campo do DF evidencia o caráter democrático e participativo como princípio teórico-metodológico na construção da Educação do Campo. Essa proposição pressupõe que os sujeitos de direito devem ser parte integrante na gestão dos processos formativos da escola do campo, privilegiando os saberes e a memória coletiva dos povos camponeses, assumindo a identidade do campo através das expressões culturais da comunidade e contribuindo para o protagonismo dos sujeitos camponeses nos processos da sua própria formação.

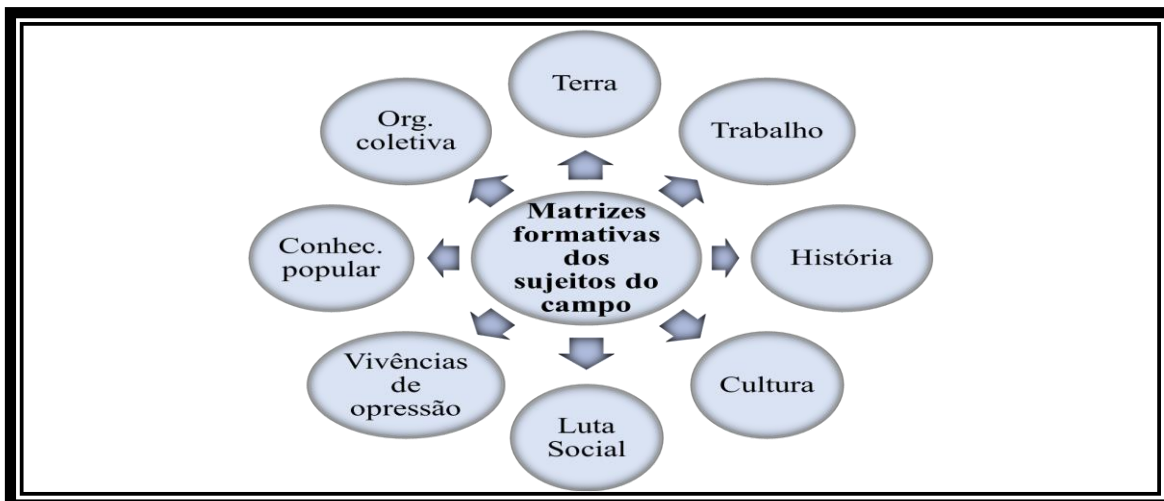
Reafirmando o Currículo em Movimento, as Diretrizes para a Educação Básica do Campo da SEEDF consideram, nas práticas pedagógicas, o contexto social, econômico e cultural dos seus educandos. Apresenta como referência teórico-metodológica a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que propõem a prática social dos estudantes como elemento de problematização diária nos processos formativos. “A prática social é compreendida como o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 37). Dentro dessa concepção, há a compreensão de que nos processos formativos, os conhecimentos dos sujeitos, a quem se destina a educação, são fundamentais para a transformação da prática social.

A construção dessas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo do DF se constitui em um importante instrumento de afirmação do direito dos povos do campo à uma educação pensada no seu território, com a sua participação, integrada à sua cultura e às práticas sociais e humanas da comunidade. Portanto uma escola ligada ao campo, que desperte o sentimento de pertencimento dos seus sujeitos a partir de processos educativos que façam sentido às suas vidas; uma escola que respeite a diversidade e as singularidades do campo.

Dentro da perspectiva, de que a vida do campo se difere da vida da cidade, as referidas diretrizes pedagógicas apontam matrizes formativas que são específicas para os sujeitos camponeses e que são pilares, também, para identificação das unidades escolares enquanto Escolas do Campo. Orientam ainda que “essas matrizes deverão ser consideradas nos debates realizados nas Coordenações Pedagógicas, no processo de construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares do campo, na organização do trabalho

pedagógico e em propostas de formação continuada” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19-21).

Figura 17 – Matrizes formativas dos sujeitos do campo definidas nas DPEBC do Distrito Federal



Fonte: elaborada pela autora (2021) a partir das DPEBC do DF (2019, p. 19-21).

As Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF definem as seguintes matrizes formativas dos sujeitos do campo:

- a) **Terra** – a partir de (CALDART *et. al.*, 2012, p. 558), a terra é o espaço onde acontece a construção das relações entre o homem e a natureza, no processo de construção da vida. “Pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção de vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica”. O trabalho na terra carrega sua pedagogia, pois, através dele, o camponês se produz em todas as dimensões como humano.
- b) **Trabalho** – na Educação do Campo, o trabalho é compreendido como princípio educativo, dentro da visão de formação humanizadora e omnilateral. “Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (CALDART *et al.*, 2012, p. 749).
- c) **História** – a memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade. Assim, a “escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a

memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer profundamente a história da humanidade” (CALDART, 2011, p. 117).

- d) **Cultura** – ela brota do modo de vida produzido e cultivado pelos camponeses. Do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade e da arte (CALDART, 2011, p. 102). Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (LARAIA, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc.
- e) **Luta social** – a luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são. Educa para uma postura diante da vida (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 98). “As lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação” (CALDART *et al.*, 2012, p. 548).
- f) **Vivências de opressão** – conjunto de experiências conformadoras de visões de mundo próprias e resilientes dos sujeitos, cuja história de resistência na luta pelo seu modo de vida lhes confere ricos conhecimentos de organização popular e adaptação ao seu meio. Freire (2018) reconhece, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, que, nas vivências de opressão, os sujeitos do campo e outros sujeitos (coletivos e movimentos sociais) trazem seus saberes, pedagogias de aprendizados das vivências cruéis da subalternização. (ARROYO, 2012b, p. 13-14).
- g) **Conhecimento popular** – “Se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades” (CALDART *et al.*, 2012, p. 179).
- h) **Organização coletiva** – “nasce de uma coletividade que descobre um passado comum e se sente artífice do mesmo futuro” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 99). Capacidade de mobilizar forças sociais para ações de cidadania ativa e reivindicação de direitos coletivos. Diz respeito a um sujeito social e se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Essas matrizes são estabelecidas nas normativas como critérios a serem observados para o reconhecimento de unidades escolares como Escolas do Campo. Além “da localização da unidade escolar e da quantidade de sujeitos do campo matriculados” (DISTRITO FEDERAL, 2019), é necessário observar os princípios e matrizes do campo, em seu Projeto Político-Pedagógico, para que ela possa integrar a relação de escolas do campo do Distrito Federal, independentemente de estar localizada na área rural ou urbana. O planejamento pedagógico e curricular das unidades escolares deverá ser vinculado a essas matrizes formativas da população do campo, identificadas tanto no inventário social elaborado, quanto no PPP da unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019).

4.8 Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – marcos teóricos e normativos

Propondo ofertar uma educação de qualidade, de maneira que possa garantir as aprendizagens dos estudantes, a SEEDF apresenta as Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação em Tempo Integral nas Unidades Escolares nas modalidades que vão da educação infantil ao ensino médio (DISTRITO FEDERAL, 2018). A referida normativa coaduna com o Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014b), o qual compreende a Educação Integral como a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e apresenta-se em consonância com o Plano Distrital de Educação (PDE), que prevê, na sua meta 6,

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 60% (sessenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 33% (trinta e três por cento) dos(as) estudantes da Educação Básica, por meio da ampliação de, no mínimo, 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano. (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 72).

A concepção teórica de educação em tempo integral pensada pela Secretaria de Estado de Educação do DF fundamenta-se nos ideais de Anísio Teixeira, quando da construção de Brasília, que compreende a escola como um espaço de diversificadas funções na sociedade, que vão além do papel pedagógico de transmitir conhecimentos, e integra-se à vida social do estudante, relacionando-se ativamente com a família e a comunidade.

A partir do entendimento de que “O homem não é um ser fragmentado, um “Frankenstein” dividido e depois juntado em partes. É um ser único, especial e singular, na

inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 24), a escola precisa promover atividades que possibilitem o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões, necessitando, portanto, ir além das quatro horas diárias de estudo para essa formação integral dos indivíduos, considerando, além das atividades de estudo, o trabalho, o esporte, o lazer e os momentos das refeições como processos formativos.

Afastando a ideia de que a escola se coloca como substituta do papel da família e do Estado na formação dos indivíduos, porém assumindo a sua responsabilidade em garantir a viabilidade dos processos pedagógicos, “a SEEDF propõe, no Currículo em Movimento, um novo paradigma para a Educação Integral que compreenda a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais” (DISTRITO FEDERAL, 2014a), compreendidos como:

a) Tempos – a escola não pode ser vista apenas como um local para as crianças ocuparem o tempo ocioso ou como depósito de crianças. Esse tempo escolar carece de uma intencionalidade educativa. O Currículo em Movimento assume a concepção de educação integral em que todas as atividades esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de comunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras, são entendidas como educativas e curriculares, ou seja, fazem parte de um projeto curricular integrado que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas.

Considera também, que “as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que conformam a base da vida cotidiana, somados ao saber acadêmico, devem constituir o currículo necessário à vida em sociedade”. Dentro dessa perspectiva curricular, busca promover a integração dos processos pedagógicos interdisciplinar, evitando a fragmentação entre as atividades “não convencionalmente escolares” e o conteúdo “formal e acadêmico”, o que demanda um nível mais complexo e flexível de organização do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 25).

b) Espaços – a escola deixa de ser o único espaço educativo e passa a ser compreendida como o elemento que articula e organiza os processos formativos e outras oportunidades educacionais no território da comunidade. Essa resignificação do ambiente escolar, parte da compreensão de que

a Educação Integral considera a existência de uma complexa rede de atores, ambientes, situações e aprendizagens que não podem ser reduzidas a mera

escolarização, pois correspondem às diversas possibilidades, requisições sociais e expressões culturais presentes no cotidiano da vida. Ao entender que a educação extrapola os muros da sala de aula, sendo realizada na vida vivida, em diversos momentos e múltiplos lugares [...]. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 26).

A comunidade torna-se componente essencial de uma relação dialógica com a escola, buscando construir novos significados ao conhecimento e aos saberes comunitários. Dessa forma, para a educação integral, os espaços comunitários, museus, igrejas, monumentos, ruas e praças, lojas e diferentes localidades constituem-se em espaços de aprendizagem que a escola poderá articular para a implementação de projetos comuns pensados a partir do seu território.

Quando a comunidade também se constitui como parte atuante da escola, com voz e participação na construção coletiva do projeto político-pedagógico, surge o sentido de pertencimento, isto é, a escola passa a pertencer à comunidade que, por sua vez, passa a zelar com mais cuidado por seu patrimônio; a escola começa a sentir-se pertencente àquela comunidade e, então, começa a criar, planejar e respirar os projetos de interesse de sua gente, de sua realidade. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 26).

A participação efetiva da comunidade na construção do seu processo educacional é elemento estruturante em um projeto de educação integral. Por isso, o projeto político-pedagógico, dentro dessa perspectiva de educação, não pode ser imposto à comunidade, mas pensado por ela. A comunidade precisa ser percebida como capaz de projetar para si mesma uma educação de qualidade em seu território, despertando o sentimento de que a escola lhe pertence, sentindo-se assim, responsável pela sua preservação e pela construção de projetos de interesses da sua realidade. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

- c) **Oportunidades** – os marcos normativos da educação (artigo 22 da Lei nº 9.394/1996 e o artigo 206 da Constituição Federal) orientam os sistemas de ensino para a construção de uma educação integral que tenha como finalidade desenvolver o educando para o exercício da cidadania e que lhe garanta a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. O Currículo em Movimento preconiza, a partir de Guará (2006), a educação integral como ampliação dessas oportunidades de aprendizagem para os educandos, compreendendo que,

Embora a educação Integral surja como uma alternativa de prevenção ao desamparo das ruas, além da expectativa de cuidado e proteção dos filhos, há nas famílias o desejo de que o tempo maior de estudo seja uma abertura às oportunidades de aprendizagem, negadas para grande parte da população infanto-juvenil em situação de pobreza ou de risco pessoal e social (GUARÁ, 2006). Diante desse desafio, não se pode deixar de mencionar que a Educação Integral vai ao encontro de uma sociedade democrática de direitos, constituindo-se, portanto, como uma política pública de inclusão social e de vivência da cidadania. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 28).

Enquanto política pública de Estado, a Educação Integral em Tempo Integral, afirma a importância do desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões e amplia a possibilidade de garantir os direitos e oportunidades fundamentais para a população infanto-juvenil no seu processo formativo. Para que essa formação se constitua em oportunidades de desenvolvimento, as necessidades humanas e sociais precisam estar no centro do processo da formação integral, fazendo-se necessária a articulação e a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais nesse processo. (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Como referência para ampliação dessas oportunidades aos estudantes, a Educação Integral exige ser pensada em seu planejamento, organização e execução, a partir dos aspectos éticos, políticos, cognitivos, afetivos, emocionais, culturais, físicos, motores das pessoas (DISTRITO FEDERAL, 2018), considerando os seguintes princípios orientadores da Educação Integral, alavancados no Currículo em Movimento e nas Diretrizes Operacionais:

Figura 18 – Princípios orientadores da educação integral no DF



Fonte: elaborada pela autora a partir de Distrito Federal (2018, p. 15).

- i) **integralidade** – reconhecer o ser humano na sua integralidade, buscando valorizar na formação, todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais;
- ii) **intersectorialidade** – diz respeito a articulação de diferentes políticas públicas, que possibilitem através dos projetos sociais, econômicos, culturais e esportivos contribuir para a melhoria da qualidade da educação;
- iii) **transversalidade** – orienta o trabalho educativo a partir de uma concepção interdisciplinar que articula todos os conhecimentos produzidos nas diversas áreas, considerando a realidade dos estudantes e da comunidade;
- iv) **diálogo escola e comunidade** – busca legitimar os saberes da comunidade, transformando a escola em um ambiente de valorização da cultura e de afirmação de identidades sociais da comunidade;
- v) **territorialização** – refere-se à compreensão de que a educação não se limita ao espaço escolar. É necessário romper os muros da escola, enxergando a comunidade como parceira nos processos educativos a partir da utilização de todos os espaços coletivos disponíveis;
- vi) **trabalho em rede e convivência escolar** – trata da compreensão de que a educação do estudante é responsabilidade não apenas da escola, mas de toda a rede de ensino. Portanto o trabalho coletivo e o compartilhamento de experiências e informações são fundamentais para se criar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças, adolescentes e jovens.

Embora o Plano Distrital de Educação oriente, na sua estratégia 6.6, para “atender às escolas do campo na oferta de educação integral, com base em consulta prévia à comunidade, considerando-se as peculiaridades locais” (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p.74), não se registra no documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Integral qualquer menção em relação a modalidade de Educação do Campo. Há que se reafirmar, no entanto, que, de acordo com Freitas (2010, p. 158), ainda que haja semelhança entre os conteúdos a serem trabalhados nas diversas modalidades de ensino, o campo tem a sua singularidade. Portanto a educação integral nas escolas do campo não poderá ser a mesma das escolas urbanas.

No campo existe uma forma diferente de viver as relações sociais, culturais e econômicas que devem ser respeitadas para que essa escola tenha de fato uma ligação com

a vida de seus sujeitos. Nessa perspectiva, as atividades propostas pelo PME para articulação do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo, com vistas à Educação Integral, além de um macrocampo pedagógico que engloba todas as áreas do conhecimento, constitui-se de macrocampos específicos que dialogam com a realidade cultural, econômica e social dos sujeitos do campo e com as especificidades da vida desses sujeitos.

Vê-se, portanto, que há uma estreita relação entre as ações do PME para as Escolas do Campo e os princípios que constituem a Educação do Campo. Além do reconhecimento das especificidades do campo ao apresentar macrocampos que dialogam com essas singularidades, o PME, de acordo com Lima (2015), abre espaços e oportunidades educativas para materializar a educação integral dos sujeitos do campo, na perspectiva da Educação Omnilateral, base da concepção de formação da EdoC.

A Educação de Tempo Integral nas escolas públicas no Distrito Federal, enquanto política social, encontra respaldo das suas ações nos seguintes fundamentos legais: Lei nº 9.394/1996 (LDB), Decreto nº 7.083/2010, Lei Distrital nº 4.601/2011, PNE, Lei nº 13.005/2014 e PDE-DF (Lei nº 5.499/2015). A partir dessas normativas, a Secretaria de Estado de Educação do DF visa atingir as metas estabelecidas no Plano Distrital de Educação (2015). O PDE se constitui em um elemento importante para uma agenda de Educação Integral, a partir da articulação das políticas públicas, das instituições e dos atores sociais que possam contribuir para a diversidade das ações necessárias à implementação da meta 6, que se compromete em:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 60% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 33% dos estudantes da educação básica, por meio da ampliação de no mínimo 10% ao ano da matrícula de educação integral nas Unidades Escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano. (DISTRITO FEDERAL, 2015a, p. 26).

O PROEITI se apresenta como um elemento central nesse processo de implementação da Educação Integral, na organização pedagógica dos tempos, dos espaços e das oportunidades educacionais, com o atendimento a 100% dos estudantes em atividades de 10 horas diárias ininterruptas. Para tanto, traz alguns elementos para a melhoria da estrutura física e humana nas unidades escolares que são prerrogativas das escolas que estão inseridas no referido projeto:

- a) ampliação do número de profissionais disponíveis (merendeiras, auxiliares, monitores, professoras) para suprir as demandas educacionais;

- b) atendimento aos educandos, obrigatoriamente, com professores habilitados (efetivos ou temporários) nos turnos matutino e vespertino;
- c) dia letivo compreendido, nos dois períodos, como turno contínuo;
- d) garantia de transportes aos estudantes para as atividades externas ao ambiente escolar.
- e) Projeto Educação com Movimento, com um profissional da área de educação física, que atende os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, priorizando as manifestações da cultura corporal e as atividades lúdico-artísticas.

A organização pedagógica dos conteúdos, no PROEITI, se dá de forma complementar, estruturada em atividades da Base Nacional Comum e da Parte Flexível. Há o desafio de que essa sistematização dos processos pedagógicos não encaminhe para um fragmentação dos conhecimentos entre turnos e contraturnos. A educação integral não se constrói apartada da vida do estudante, mas conectada aos tempos da vida dos sujeitos, em diálogo com os seus conhecimentos.

CAPÍTULO 5 – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS DO CAMPO: O CASO DA ESCOLA CLASSE IPÊ

A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmo...

(Paulo Freire)

Este capítulo refere-se ao estudo de caso, na Escola Classe Ipê, objeto desta pesquisa. A partir da análise do PROEITI, busca-se compreender como a escola pesquisada implementa as DPEBC para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. As falas dos sujeitos da pesquisa, os projetos político-pedagógicos (2019-2021) da unidade escolar e o referencial teórico da Educação do Campo serviram de base para entender como se dá a implementação das citadas diretrizes nos processos formativos da escola.

5.1 A Escola Classe Ipê, o campo e seus sujeitos

O acesso à educação pública constitui a luta dos povos que vivem e trabalham no campo, na medida em que a educação, historicamente, lhes foi negada como direito. A luta desses sujeitos inicia-se pela garantia da construção de escolas públicas no campo que os incluam fisicamente, mas que tenham como matriz formativa a centralidade dos seus modos de produção e reprodução da vida. Ou seja, uma educação construída no campo e pelos seus sujeitos, vinculada a uma realidade que os coloca em luta pelo direito de continuar existindo enquanto agricultores camponeses — a luta pela terra (CALDART, 2019).

Nessa perspectiva de construção de uma educação pensada a partir da realidade de seu território, e pela participação efetiva de seus sujeitos e suas organizações, os sujeitos do campo rejeitam a educação rural (Ribeiro, 2012), que está associada a uma concepção preconceituosa a respeito dos saberes, da cultura e do trabalho do camponês. Concepção esta que evidencia não integrar a compreensão dos educadores que compõem a Escola Classe Ipê, quando apontam o campo como “Um lugar de produção, de vida, de cultura, identidade e muitas lutas” (IPÊ BRANCO II, 2021).

Vejo o campo como um espaço muito rico de conhecimento, de aprendizado, de troca, de valorização dos espaços em que vivem, do respeito ao modo de produção, de cultura. Na nossa comunidade, mesmo a área urbana tentando entrar com a questão imobiliária, **a gente comprova a importância do campo, principalmente com essa questão da pandemia.** É importante a gente ter esse espaço de produção para suprir a falta de alimentos. Então é um espaço muito grande de riqueza, aprendizado e de conhecimento que precisa ser valorizado e compartilhado também com quem não está no campo. O campo é um lugar de diversidade. E temos uma diversidade de estudantes na escola. os dois grupos: pessoas que moram no campo e pessoas que moram próximo à nossa área de proteção ambiental. (IPÊ AMARELO V, 2021).

Hoje vejo o campo como um disseminador de cultura. A cultura melhor difundida é a produção de alimentos orgânicos, sem defensivos agrícolas. É o que está mais valorizado nos últimos tempos. E isso vem dos pequenos produtores, dos agricultores familiares que já atingiram uma escala maior de produção de alimentos saudáveis e já são bem valorizados na sociedade. A cultura do campo está se ampliando na sociedade. (IPÊ AMARELO I, 2021).

Os educadores apontam para uma visão de campo como espaço de diversidade, de produção de vida e disseminador de cultura, porém de muitas lutas. Destaca-se a importância atribuída aos agricultores camponeses na produção e fornecimento de alimentos saudáveis essenciais à vida humana, especialmente no contexto da pandemia. As falas evidenciam que há, por parte desses educadores, a compreensão de que existem duas concepções de campo, com modos de produção e interesses distintos e que a agricultura camponesa é quem garante a soberania alimentar da população através de alimentos saudáveis.

A compreensão de campo apresentada, contrária à lógica da agricultura do capital, possibilita compreender o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais, repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social (FERNANDES; MOLINA, 2005). Essa percepção poderá contribuir para evidenciar as contradições do projeto capitalista no campo (o agronegócio), que não necessita de povo no campo, que expulsa famílias e destrói comunidades e, portanto, não necessita de escola.

Existe também, por parte dos educadores, a percepção de um campo ainda tratado de forma excludente, com sujeitos subestimados na sua capacidade cognitiva e com o direito a uma educação de qualidade negligenciada pelo Estado. É a educação tratada como uma mercadoria, que tem o seu valor ofertado a partir da capacidade cognitiva estimada para sujeitos específicos.

Vejo o campo como um lugar ainda injustiçado. As crianças não têm a mesma estrutura da cidade. Com uma internet ruim ou a falta dela você corta, limita a criança do campo em interagir com a escola e com os colegas. Esse está sendo um

grande desafio agora na pandemia. Além da distância e da falta de transporte para essas crianças ter acesso à escola. (IPÊ AMARELO III, 2021).

Vejo também uma certa desvalorização da própria Secretaria e do MEC com as crianças do campo. Os livros didáticos que vieram pra escola não estavam à altura dos conhecimentos das crianças. É como se elas fossem ser sempre meninos daquele campo atrasado, sem capacidade. Até escolhemos usar só como complemento. (IPÊ BRANCO II, 2021).

Essa compreensão dos educadores é essencial para que a escola possa trabalhar a educação atrelada à vida de seus sujeitos, associada aos processos formativos aos quais estão envolvidos, superando essa visão limitante, excludente e mercadológica de educação a que historicamente foram e ainda são submetidos os povos do campo. Um dos desafios da Escola do Campo se coloca no pensar a terra não apenas como um espaço de produção, mas como um lugar de vida, que possibilita encontrar caminhos para questões essenciais à sociedade, como: soberania alimentar, produção de alimentos saudáveis e sustentabilidade social, ambiental e humana (CALDART, 2015, p. 122).

Dentro do paradigma pedagógico de inferiorização dos sujeitos do campo, estes eram vistos como incultos, sem saberes, improdutivos, sem valores (Arroyo, 2020,). Portanto, *tão essencial quanto a compreensão dos educadores sobre o campo, está a visão que estes apresentam sobre os sujeitos camponeses que integram a comunidade escolar*. O modo de produção do conhecimento e a forma de se relacionar com a natureza são destacados pelos educadores da ECIpê para caracterizar os sujeitos camponeses. “Os sujeitos do campo valorizam muito o saber popular, da medicina natural, de viver e se alimentar do que a natureza proporciona, de forma sustentável. É uma cultura diferente” (IPÊ ROSA II, 2021). Essa mesma concepção fica evidente na fala de outro educador ao definir os sujeitos do campo como:

são eles que estão nas formas tradicionais de uso e ocupação da terra, produzindo de modo sustentável, ligados a luta pela manutenção de seus modos de vida, sua territorialidade e identidade. Os que fazem parte da comunidade escolar do Ipê, são os que migraram dos centros urbanos em busca de melhores condições de vida e se estabeleceram no assentamento do CAUB I. Ao longo do tempo, mesmo nas chácaras, passaram a ter outras atividades. Poucos vivendo exclusivo do trabalho com a agricultura, mas suas raízes são todas no Campo. (IPÊ BRANCO II, 2021).

Reconhecer essa especificidade do campo e seus sujeitos nas relações de produção de vida e entender os processos de transformações pelos quais vem passando o território da escola torna-se fundamental no pensar uma Educação do Campo que dê conta das

questões específicas e diferenciadas da atualidade. Todavia, além de pensar essa singularidade do modo de vida dos camponeses e suas relações de produção, é necessário pensar a formação desses sujeitos dentro de um processo de formação humana (CALDART, 2019, p. 68) em sentido amplo, que possibilite a construção de referências culturais e políticas para intervenção na realidade.

A partir da observação participante, pode-se inferir que os sujeitos do campo que compõem o território da Escola Classe Ipê têm organizado suas lutas pelo direito de manter-se na terra, dentro de uma concepção de “território camponês” (FERNANDES, 2012b, p. 744), onde a família reside, vive a sua cultura e produz alimentos saudáveis para si e para o consumo das populações urbanas. São chacareiros e agricultores familiares que resistem na luta contra a exploração das riquezas naturais do território. É um campo de disputa contra um processo de urbanização desordenada do espaço rural, contra a expropriação dessas terras, imposta pelas relações capitalistas, para instalação de projetos imobiliários.

Nesse contexto de disputa em que a comunidade sofre com o avanço do processo de urbanização, intensificando o processo de desterritorialização dos camponeses, emerge o papel da escola na construção de matrizes pedagógicas que contribuam para formação de sujeitos, capazes de produzir as formas de resistências em seus espaços e modos de vida. Todavia percebe-se que o avanço da urbanização no território afeta significativamente os processos pedagógicos da escola e impõe a esta o desafio de repensar os seus processos formativos a partir de uma outra realidade.

Há alguns anos, nossa escola tinha um público diferente, mais oriundo do campo, de pequenos agricultores, chacareiros. No atual contexto, temos muitos alunos de apartamentos, que tem pouco contato com a natureza, com as coisas do campo. Então a gente tem que se adequar com essa nova realidade, tentando atender pedagogicamente dois públicos: os chacareiros que vivem no campo e os alunos da cidade. (IPÊ AMARELO V, 2021).

A Educação do Campo, enquanto uma concepção e prática político-pedagógica, pensada a partir da tríade campo-política pública-educação, percebe o campo como espaço real, de lutas, contradições e dinâmicas sociais diversas. Portanto os processos formativos da EdoC demandam serem trabalhados a partir da realidade específica de seus sujeitos e das singularidades de seus territórios, sem perder a compreensão da totalidade, as conexões que a constituem, e isso inclui a realidade educacional do campo, não se limitando aos sujeitos específicos da Educação do Campo (CALDART, 2019). Cabe à escola, portanto, a função de acolher e incluir essa diversidade de sujeitos nos seus processos pedagógicos,

compreendendo que são todos oriundos da realidade imposta à classe trabalhadora, e que têm o direito a uma educação de qualidade na perspectiva de uma transformação social.

Essa diversidade de sujeitos (campo e cidade), que compõem o corpo discente da escola, se constitui em um espaço importante para a formação de uma consciência desses sujeitos, em relação a seus meios de produção de vida, possibilitando a ambos compreender que os processos de exclusão, vivenciados tanto nas periferias das cidades quanto no campo da EdoC, são comuns à classe trabalhadora e resultam das práticas excludentes de um sistema social estabelecido, que precisa ser superado.

5.2 A Escola Classe Ipê enquanto Escola do Campo e a relação com a comunidade

A categoria Escola do Campo, assim como a Educação do Campo, nasce na perspectiva de transformação das condições sociais da vida dos sujeitos do campo e de seus territórios, a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais dos povos camponeses (MOLINA; SÁ, 2012). Uma luta que se estabelece pela garantia do direito a uma educação pública construída pelos seus sujeitos, em seus espaços de produção de vida. Na perspectiva, portanto, de uma educação com centralidade nos saberes, na cultura e no modo de vida dos povos do campo, contribuindo de tal maneira para o fortalecimento das práticas de resistência à expansão do capital em seus territórios.

A Escola do Campo tem a sua especificidade constituída nos processos formativos quando reconhecem os povos do campo como sujeitos de direito e os fortalecem como sujeitos sociais que, partir da sua história, dos seus saberes, das suas lutas esses sujeitos contribuem para a humanização do conjunto da sociedade (CALDART, 2003). Essa compreensão retrata, em parte, a fala de IPÊ ROSA I quando reflete que “A Escola do Campo precisa que o seu PPP esteja voltado para o resgate, valorização, preservação e prática das lutas dos sujeitos campo”.

Uma escola que “vincula o conhecimento de sua comunidade escolar em seu currículo básico e trabalha de acordo com às necessidades de seus estudantes” (IPÊ ROSA III, 2021) pressupõe que a construção dos seus processos político-pedagógicos têm a centralidade no protagonismo de seus sujeitos. O termo “Escola do Campo” indica exatamente quem deve ser determinante na construção dessa educação, que são os sujeitos a quem ela se destina, os sujeitos do campo. A preposição que forma o termo “do campo”, aponta que esses sujeitos têm direito a uma educação pensada a partir das suas

necessidades humana e sociais (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002), todavia que precisa ser pensada a partir do seu território e com sua participação efetiva em todos os processos formativos da escola.

Considerando o aspecto de a escola em análise ser uma escola denominada Escola do Campo e que oferta educação em tempo integral, *buscou-se a partir das falas dos sujeitos pesquisados compreender como se dá essa participação da comunidade nos processos pedagógicos da escola em análise*. Esse aspecto da participação efetiva da comunidade tem centralidade tanto nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação do Campo nas escolas públicas do DF quanto nas diretrizes que orientam o PROEITI no Distrito Federal.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019) retoma o artigo 76 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal para destacar que a identidade da Escola do Campo e seus processos pedagógicos devem ser construídos com e pelo sujeitos do território da escola.

Art. 76. São Princípios da Educação do Campo:

[...]

III. a valorização da identidade da Escola do Campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, aos fatores geográficos, culturais e ambientais locais, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências;

[...]

V. O controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 39-40).

As Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para Educação Integral em Tempo Integral do DF apontam, como um dos seus princípios, o diálogo escola-comunidade, que procura “legitimar os saberes comunitários como sendo do mundo e da vida, pensando na Unidade Escolar com abertura para resgatar tradições e culturas populares” (DISTRITO FEDERAL, 2018a, p. 15). Princípio este que encontra consonância com a concepção de Educação do Campo que também “afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade” (ARROYO, 2007, p.163), compreendendo, portanto, que todos esses aspectos são componentes na construção da identidade dos sujeitos do campo. Essa perspectiva de pensar o território na centralidade

da educação dos sujeitos do campo encontra base também na concepção do Currículo em Movimento do ensino público do DF que aponta para o despertar do sentimento mútuo de pertencimento entre comunidade e escola.

[...] a escola pode e deve lançar mão do que ela tem de perspectiva contemporânea: um lugar de pertencimento. Quando a comunidade também se constitui como parte atuante da escola, com voz e participação na construção coletiva do projeto político-pedagógico, surge o sentido de pertencimento, isto é, a escola passa a pertencer à comunidade que, por sua vez, passa a zelar com mais cuidado por seu patrimônio; a escola começa a sentir-se pertencente àquela comunidade e, então, começa a criar, planejar e respirar os projetos de interesse de sua gente, de sua realidade (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 27).

As falas dos educadores (coordenação diretiva e professores) apontam as contradições em relação aos processos coletivos de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola. Fica evidente que há uma participação significativa da comunidade apenas quando são solicitados ou convidados em eventos culturais promovidos na escola como: feiras, visitas, palestras, reuniões. No entanto, quando se trata das decisões e definições dos projetos a serem desenvolvidos durante o ano letivo, as falas indicam que ainda não há envolvimento efetivo da comunidade nas discussões do cotidiano da escola, ficando essa participação restrita à momentos pontuais da realidade, em que a própria escola perceba como necessária o posicionamento da comunidade. Essa ausência de construção coletiva da proposta pedagógica da escola e da participação da comunidade apenas em momentos “importantes” é também refletida na fala de um dos pais (IPÊ ROXO I, 2021).

A comunidade (Granja do Ipê) participa quando são (sic) solicitados, convidados. Quando a gente chama a comunidade vem. Tem uma participação bacana em todos os eventos: reuniões, feiras, visitas, festas. Isso nos ajuda a entender como cada um atua na sua produção. Elas (famílias) vir até a escola (voluntariamente) para propor algo acontece menos do que quando a gente solicita. *As vezes as interações ou momentos de interações com a comunidade local fica muito para uma necessidade maior percebida pela escola.* (IPÊ AMARELO II, 2021)

A participação nos projetos da escola acontece mais no início do ano. A escola compartilha com os pais os projetos que serão trabalhados durante o ano. Não há uma consulta aos pais para saber o que eles gostariam que trabalhasse. Acabam só ouvindo sobre os projetos, acatando e não sugerindo. (IPÊ ROSA III, 2021).

A participação, acho que de 90% da comunidade, é garantida nas atividades da Escola. Nas reuniões com filhos, nas festas da família, nas feiras. Não vi muito os pais participando dos projetos, só no início do ano. *A escola tem muitos projetos bons, mas os projetos já vêm definidos. Só aplica e pronto. Mas quando tem decisões muito importante a comunidade se juntou e não deixou que acontecesse.* (IPÊ ROXO I, 2021).

Dentro de uma perspectiva de Educação Integral numa Escola do Campo, o Projeto Político-Pedagógico demanda ser discutido e elaborado com e pela comunidade. Romper com a concepção de educação rural, que enxerga o sujeito do campo (comunidade) de maneira inferiorizada, como incapazes de pensar e construir uma escola de qualidade para o seu território, é a base da existência da Educação do Campo. Portanto não há como se pensar em projeto elaborado *para* uma Escola do Campo. A comunidade precisa ter o seu protagonismo na definição e implementação dos projetos formativos que lhes são destinados durante o ano e essa definição tem relação direta com a concepção de escola que se estabelece no território. Segundo Molina e Sá,

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializam o projeto marxiano da formação humana Omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA; SÁ 2012, p. 324).

As falas dos educadores (IPÊ BRANCO II; IPÊ AMARELO III; IPÊ AMARELO IV, 2021) e a de um membro do segmentos dos pais (IPÊ ROXO III, 2021) apresentam outra compreensão sobre o processo de participação na construção dos projetos pedagógicos da escola pesquisada. Apontam também para uma participação mais efetiva da comunidade nos projetos pedagógicos e para os desafios que a escola enfrenta com as decisões institucionais da rede a qual pertence.

A comunidade sugere projetos sim e a escola aceita. Já tivemos projetos sugeridos pela comunidade que foi desenvolvido pela escola e foi importante pra resolver os problemas. Nós pais temos uma participação ativa na escola, inclusive nós temos a oportunidade de participar de forma bem intensiva em alguns projetos da escola e a comunidade se envolve bastante. Nós dos conselhos somos eleitos em reuniões dos pais, mais antes da eleição são apontados também aqueles que tem mais disponibilidade de participar das atividades. Porque quem participa do conselho se disponibiliza para qualquer assunto, e contribuir com a escola até em ajudar consertar algo que tivesse quebrado. Vi pais que colocavam o conhecimento que ele tinha para ajudar a escola. fazia com muito empenho. (IPÊ ROXO III, 2021).

O que a gente propõe os pais acham maravilhoso. Eles não interagem muito com a escola nessa forma de propor. Acho que não imaginam que tem esse poder e que vamos implementar o que eles sugerem. O pai pediu que fizéssemos projetos sobre crianças adotadas. Fizemos um projeto e foi maravilhoso. Mais ainda são projetos pontuais que eles sugerem. Precisamos melhorar essa participação da comunidade. (IPÊ AMARELO III, 2021).

A comunidade participa, principalmente quando a gente entra na realidade deles, voltadas para a necessidade da nossa comunidade. Mas eu sinto que existe uma dificuldade no meio do percurso, que a gente é pego de surpresa pelos inúmeras demandas que surgem. Quando a gente abre os olhos já foi engolido por isso. (IPÊ BRANCO II, 2021).

O ano começa e aí temos a intenção de trabalhar todos os projetos a partir das necessidades da comunidade. Ai as demandas que vem de cima, da regional, são inúmeras, são tão grandes, com temas predefinidos e aí a gente tenta encaixar no planejamento. Quando vê tá no meio do ano, fazendo o que a regional solicitou (que são coisas boas, bacanas) mas que não são específicas para as necessidades da nossa comunidade. (IPÊ AMARELO IV, 2021).

As reflexões dos educadores indicam que a não efetividade da comunidade na construção dos processos formativos da escola tem relação muito mais com a forma como a escola se organiza pedagogicamente, em determinado contexto, do que com qualquer dificuldade de articulação no território. Infere-se que as demandas da comunidade são preteridas quando da construção e da implementação do PPP da escola, em função da interferência das estratégias do Estado na condução das políticas de educação. A escola está atrelada às decisões de instâncias superiores que determinam as ações a serem desenvolvidas nas unidades escolares. Essa imposição tem se intensificado no atual contexto político do país. Caldart afirma que

O movimento atual das contradições da realidade em que vivemos inclui o confronto às investidas ostensivas e insanas de inserção direta das escolas públicas no “caminho usual dos negócios”. Esse caminho põe em risco a escola pública e sua função social efetiva. Tem fechado escolas, no campo e na cidade, dificultando o acesso a quem mais precisa delas. E busca desviar as escolas das finalidades educativas que ajudam a garantir níveis elementares de sustentabilidade da vida social. (CALDART, 2020, p. 1).

Caldart (2019, p. 67) chama a atenção para a necessidade de se lutar contra a tutela política e pedagógica do Estado como condição necessária para a sobrevivência social da Educação do Campo e do projeto educativo da classe trabalhadora. Destaca ainda que “as famílias podem ser importante foco de resistência” a essas medidas que são impostas às comunidades de forma unilateral. Essa hipótese se confirma na fala do pai (IPÊ ROXO I) quando este afirma que a continuidade do projeto de educação em tempo integral na Escola em análise só teve continuidade a partir da articulação e luta da comunidade.

Para Caldart (2020, p. 7), a “função social das escolas do campo começa pelo que parece óbvio que é garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus próprios territórios”. Nas falas dos pais fica evidente a preocupação com as mudanças que a

escola vem sendo submetida nesses dois anos (2020-2021). Para atender às demandas de políticas habitacionais desordenadas, há uma imposição da Regional de Ensino para que a escola pesquisada inclua os estudantes de outras localidades no preenchimento das vagas da escola, retirando o direito de os alunos da comunidade estudarem em seu território.

A escola tá recebendo muito aluno de fora da comunidade. Corre o risco de esquecer de trabalhar as questões da comunidade. Eu sempre senti que a escola Ipê é minha casa porque estudei lá e depois meus filhos. Mas com essas mudanças as crianças da educação infantil perderam o direito de estudar na escola. Se continuar assim a comunidade vai perder a escola. Fica muito distante para sair pra outras cidades e levar as crianças pequenas para a escola. (IPÊ ROXO I, 2021).

A escola é muito importante para a comunidade. Mas precisa ter uma preocupação com os direitos dos alunos que moram na comunidade, pra que ela continue sendo uma escola de características rural. Os alunos de área rural estão perdendo os espaços dentro da escola porque tá vindo muitos alunos de fora da comunidade, e os alunos da Granja do Ipê precisando ir procurar escola fora da comunidade. (IPÊ ROXO II, 2021).

A comunidade precisa estar atenta a essa situação que caminha para descaracterizar a escola como sendo Escola do Campo, no território. É uma luta que a comunidade terá que enfrentar e que carrega uma singularidade: o fechamento da escola para um segmento escolar da comunidade — a educação infantil. À escola, cabe a função de articular as famílias e ajudá-las a compreender a necessidade de permanecer com uma escola pública no campo e, dessa forma, criar estratégias coletivas de resistência na comunidade.

Diferentemente de outras unidades da Federação, em que as Escolas do Campo são fechadas fisicamente pelas ações do agronegócio no campo, no Distrito Federal as escolas, pressionadas pela urbanização desenfreada, são fechadas para os símbolos, os projetos, a cultura e o modo de vida do camponês. São fechadas para o protagonismo dos sujeitos do campo na construção dos seus processos formativos. As escolas que sofrem com esse processo de desterritorialização dos camponeses, no DF, permanecem abertas fisicamente, porque interessa e valoriza os projetos imobiliários, porém invisibilizando os sujeitos que a ela pertencem — os povos do campo.

5.3 A Escola Classe Ipê, a Educação do Campo e a Educação Integral

A origem da Educação do Campo está na luta dos trabalhadores camponeses e suas organizações, pela garantia do direito a uma educação pensada pelos seus sujeitos, a partir de seu território e dentro de uma perspectiva de construção das condições necessárias à

emancipação dos seus sujeitos (CALDART, 2015). Enquanto uma concepção de educação com perspectiva emancipatória, a EdoC precisa tomar como base a realidade e a atualidade em seus processos formativos. Os sujeitos da Educação do Campo precisam conhecer e dominar a atualidade (Freitas, 2013) para, a partir dos conhecimentos adquiridos, lutar pela sua emancipação, o que pressupõe a luta pela transformação do sistema social vigente.

A Educação do Campo se constitui em um novo projeto de educação e de Escola do Campo ligados às lutas e ao modo de produção de vida dos seus sujeitos, na perspectiva de emancipação dos trabalhadores do campo (CALDART, 2012). Nesse entendimento, a realidade de seus sujeitos e as especificidades de seus territórios devem estar vinculadas à centralidade das matrizes pedagógicas da Escola do Campo. Essa concepção se apresenta nas falas das educadoras quando expressam as suas compreensões sobre a Educação do Campo.

Entendo que a Educação do Campo é uma educação transformadora, com movimentos comprometidos a ganhar espaço em busca do reconhecimento da identidade, das lutas e dos direitos para os povos do campo, que perpassa pelo desenvolvimento sustentável da comunidade, especialmente na produção de alimentos saudáveis. (IPÊ BRANCO I, 2021).

A compreensão das educadoras sobre o conceito de Educação do Campo está contemplada também no PPP da ECIpê (2021, p. 35), que aponta a Educação do Campo como uma concepção de perspectiva emancipatória, que tem os povos do campo como protagonistas dos seus processos formativos e como sujeitos de cultura e aprendizagem.

A Educação do Campo demarca uma concepção de educação em uma perspectiva libertadora e emancipatória que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho: educar os sujeitos para um trabalho não alienado, para intenção em circunstâncias objetivas que produzem o humano (Freire, 2000). Para tanto, a escola pública do DF atua para que a função social da escola seja a construção de outra sociedade, com processos pedagógicos participativos. (PPP da ECIpê, 2021, p. 35).

Compreender a educação como uma ação intencional de formação humana emancipatória é fundamental para as práticas educativas de uma escola que se propõe desenvolver a formação de seus sujeitos para além dos interesses do mercado de trabalho (CALDART, 2019, p. 69). Ainda de acordo com Caldart, a EdoC tem como finalidade central da educação o desenvolvimento pleno do ser humano de forma que este possa assumir uma postura de transformação da sociedade. Essa perspectiva de formação se

apresenta em convergência com a concepção de educação omnilateral em Frigotto (2012), em que

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem -se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista - que libere o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A Educação do Campo se ancora na concepção de Educação Omnilateral, que busca formar os sujeitos do campo na sua integralidade, considerando todas as dimensões do ser humano, numa perspectiva emancipatória desses sujeitos. Tendo o trabalho como categoria central, a Educação Omnilateral se integra à crítica a uma educação unilateral que tem os seus processos formativos ancorados nas relações sociais capitalistas e nos seus processos de alienação e expropriação que limitam o desenvolvimento humano solidário (FRIGOTTO, 2012, p. 266).

Essa perspectiva de formação Omnilateral se apresenta na concepção de educação da Escola Classe Ipê, quando o seu Projeto Político-Pedagógico afirma como objetivo da escola proporcionar uma educação do ser humano por inteiro, considerando todas as dimensões da sua formação, e numa perspectiva de transformação social.

Proporcionar a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento do ser humano por inteiro, multidimensional, possibilitando o acesso a diferentes leituras, a permeabilidade entre as diversas áreas dos componentes curriculares com a participação articulada, reflexiva, criativa e comprometida entre os sujeitos escolares, conduzindo-os na busca por uma humanidade sustentável e uma educação transformadora da realidade. (PPP ECIpê, 2021, p. 32).

Quando perguntadas sobre a compreensão da concepção de Educação Integral em uma Escola do Campo, as educadoras IPÊ ROSA I e IPÊ AMARELO I refletem, na fala, uma percepção de educação que também se encaixa na perspectiva da formação Omnilateral dos sujeitos, sob a ótica de um ser humano integral e de uma educação transformadora.

Os dois termos, Educação do Campo e educação integral, são integrados. Não podemos conceber uma escola do campo sem a integralidade na formação, pois as crianças precisam estar em contato com o local ao qual a escola está inserida, para conhecer e assim poder modificar o meio, de forma a torná-lo mais significativo e

com melhores condições de vida para todos. Pensar em uma Educação do Campo sem ser integral é só enxergar o ser humano que tá lá como se fosse apenas uma parte. (IPÊ ROSA I, 2021).

A Educação Integral é a educação que contempla todo o ser, em todos os aspectos. Não só o cognitivo, mais o afetivo, o social, o político. Trabalha o ser de forma integral em todos as dimensões física, emocional e cultural. Agrega também os conhecimentos do educandos e considera a diversidade contida no campo. O currículo voltado para as necessidades dos sujeitos e da comunidade e com formação para o engajamento nas lutas por direitos dos povo da comunidade. (IPÊ AMARELO I, 2021).

Infere-se, a partir das falas das educadoras, que estas compreendem haver uma relação intrínseca entre a concepção de Educação do Campo e a Educação Integral quando se trata em pensar a formação de um ser humano multidimensional, na sua integralidade. O Currículo em Movimento da Educação Básica do DF Distrito Federal, (2014a) também apresenta consonância com a concepção de formação omnilateral que ancora a perspectiva de formação na Educação do Campo. A integralidade que se constitui como um dos princípios da Educação Integral é entendida na ótica da “formação integral de crianças, adolescentes e jovens, buscando dar a devida atenção para todas as dimensões humanas, com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 28).

Essa relação entre a Educação do Campo e a Educação Integral apresenta consonância em vários outros aspectos. O princípio da territorialidade do PROEITI que trata dos espaços da comunidade como territórios formativos (igrejas, associações, centros comunitários) encontra conformidade com os princípios da Educação do Campo quando aponta, como matriz formativa para crianças e adolescentes, as raízes culturais de seus territórios e os processos de produção da vida em suas comunidades. A EdoC traz também, em seus princípios, esses espaços do território (a escola, a igreja, a terra) como componentes da identidade e da cultura dos sujeitos do campo, portanto, basilar nos seus processos formativos.

O diálogo entre a escola e a comunidade, além da interdisciplinaridade dos processos de produção dos saberes são princípios comuns também nas concepções de Educação do Campo e da Educação Integral nas escolas do PROEITI. A perspectiva de transformação da escola em um espaço comunitário, de afirmação das identidades culturais e a necessidade de interação entre os saberes produzidos são bases da Educação no Integral (DISTRITO FEDERAL, 2018). Por sua vez, a EdoC aponta a necessidade de se trabalhar o conhecimento como parte da totalidade, possibilitando conhecer os fenômenos da vida natural e social na

perspectiva da sua transformação. Para tanto, exige que a escola esteja vinculada a outros processos formativos presentes no seu território, o que pressupõe estreitar as relações sociais e educativas com a comunidade (CALDART, 2019, p. 69-70).

5.3.1 A Escola Classe Ipê e a organização dos tempos e espaços pedagógicos no Programa de Educação Integral em Tempo Integral

No intuito de entender o processo de organização dos tempos e dos espaços educativos do PROEITI, busca-se no PPP da escola em análise e nas falas dos sujeitos pesquisados *identificar as práticas pedagógicas da referida escola que estão em consonância com as Diretrizes da Educação Básica para as Escolas do Campo do DF*. A análise dessas práticas terão como referência também a concepção de formação na Educação do Campo que pensa os sujeitos na sua integralidade e na perspectiva de um projeto de transformação do sistema social vigente.

Freitas (1995, p. 97) assegura que “a objetivação da função da escola capitalista se dá no interior de seu conteúdo/método” em um processo de interação dialética. Aponta ainda para três aspectos que são determinantes na relação forma e no conteúdo que integram os processos pedagógicos de uma escola do capital: ausência do trabalho material, socialmente útil, como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; e a gestão autoritária da escola. Portanto uma escola com processos pedagógicos artificiais, desconectados da realidade material de seus sujeitos.

A concepção de Escola do Campo se põe numa relação antagônica à concepção hegemônica de educação proposta pelo sistema do capital para a classe trabalhadora (MOLINA; SÁ, 2012, p. 324). A sua materialidade de origem, a luta do movimento da Educação do Campo, a coloca numa perspectiva de formação crítica e transformadora da realidade, exigindo de tal maneira uma formação integral dos trabalhadores do campo na busca pela transformação e(ou) pela superação dos processos de exploração e discriminação, vivenciados pelos sujeitos do campo.

Partindo dessa concepção, os processos formativos da Escola do Campo exigem conexão da formação escolar com a formação para a vida em comunidade, compreendendo o território camponês como espaço de cultura, de produção e de vida dos sujeitos do campo. Portanto a relação conteúdo/método da escola (FREITAS, 1995) exige a construção de

práticas educativas que compreendam o trabalho como princípio educativo; a gestão coletiva dos processos educativos e a interdisciplinaridade na construção desses conhecimentos.

As DPEBC do DF trazem como elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico: “a Gestão Democrática; a Formação Continuada; a Coordenação Pedagógica e, a Avaliação Formativa” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 32). Todavia a normativa define que em relação à Educação do Campo, deve, também, levar em conta o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo, que orientará a construção da proposta político-pedagógica da unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 32).

O PPP da escola pesquisada aponta que o Inventário Social, Histórico e Cultural da referida unidade de ensino está em processo de construção e é percebido como “o caminho para construção da nossa identidade como Escola do Campo, que oferta o ensino em período integral (PROEITI)” (PPP ECIpê, 2021, p. 26-27). Há a compreensão da escola, em seu PPP, de que a construção do Inventário da Escola do Campo é fundamental para conhecer a comunidade em seus processos de produção de vida, além de colocar a escola como parte integrante do território.

Assim, o Inventário da Escola Classe Ipê consiste em uma proposta pedagógica, pensada a partir do estudante e do seu lugar de produção de vida, das formas de organização, sua identidade cultural e a relação de pertencimento à sua comunidade. A elaboração do mesmo se dá como forma de conectar a escola à vida, dando sentido ao conhecimento escolar por meio da integração curricular, estimulando os estudantes para a produção de conhecimentos sobre si, seu lugar, seus valores, suas histórias e sua cultura local. (PPP da ECIpê, 2021, p. 26-27).

Nessa perspectiva, a Escola do Campo precisa ser pensada como parte de uma totalidade de processos formativos, necessitando de uma “formulação pedagógica séria” sobre a realidade, de forma a garantir a apropriação dos conhecimentos necessários ao equilíbrio das relações sociais entre o ser humano e a natureza, numa compreensão de formação emancipatória (CALDART, 2015, p. 164). O Inventário Social, quando construído em um processo dinâmico, de envolvimento efetivo da comunidade, se apresenta como a principal ferramenta pedagógica, capaz de explicitar e organizar as questões da realidade em torno da escola.

A fala de uma das educadoras entrevistada indica que há essa compreensão, por parte da escola, de que o Inventário Social da realidade é uma ferramenta importante no processo de organização do trabalho pedagógico, especialmente na definição dos projetos a serem trabalhados pela unidade de ensino, a partir das demandas da comunidade.

A educação do campo tem que ser trabalhada a partir da problemática da comunidade. A partir daí construir os projetos da escola. Tem que considerar tanto as necessidades da comunidade quanto o que a gente (escola) pode ofertar a nível de desenvolvimento, avanços tecnológicos, de conhecimento e de novas técnicas para superar as necessidades da comunidade. A educação do campo tem que ser feita a partir dos projetos e das demandas da comunidade e é o inventário social da escola que dar conta de organizar esse processo porque demonstra o modo de vida e as necessidades da comunidade. (IPÊ AMARELO I, 2021).

As DPEBC do Distrito Federal definem os resultados do Inventário Social da realidade como “as bases sobre as quais serão erguidos os pilares que sustentarão a proposta político-pedagógica da unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.32). Nessa perspectiva, buscou-se, nas entrevistas com os educadores, entender como se dá a organização e a definição dos projetos e atividades pedagógicas, em tempo integral, dentro do contexto de uma escola do campo (Escola Classe Ipê), tendo como foco as citadas diretrizes. De acordo com os educadores, os projetos são definidos da seguinte forma:

No início do ano (durante a semana pedagógica), existe um momento para reflexão dos projetos que foram traçados durante o ano anterior e se os mesmos atingiram os objetivos que foram pensados. A fala dos estudantes durante o ano é levada em consideração para que os novos projetos sejam traçados ou mesmo os que já estão em andamento sejam reformulados. (IPÊ BRANCO III, 2021).

Os projetos são definidos através das necessidades apresentadas no momento, sendo flexível no decorrer do ano letivo. A gente busca colocar o educando como construtor ativo do conhecimento, dando ênfase também na participação da comunidade, valorizando suas vivências e temos como base o Currículo em Movimento. (IPÊ ROSA III, 2021).

Na semana pedagógica, no início do ano letivo, faz-se um estudo das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo e aí definimos os projetos a serem trabalhados no PPP da escola. São definidos com gestores, coordenadores e professores. (IPÊ AMARELO V, 2021).

Os projetos são definidos com o grupo de educadores, mas... ainda tem pouquíssima participação da comunidade escolar na construção do PPP da escola. Na semana pedagógica, fazemos estudos das diretrizes pedagógicas e definimos os projetos a partir do que as diretrizes propõem. (IPÊ BRANCO II, 2021).

Percebe-se um aspecto importante nas falas dos educadores que reflete questões contraditórias ao PPP da unidade de ensino em relação à construção dos seus projetos pedagógicos: a ausência do Inventário Social como referência para a construção do planejamento pedagógico. Nesse fato, talvez esteja a explicação da ainda pouca participação da comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, outro aspecto evidenciado nas falas das educadoras.

A organização pedagógica de uma unidade de ensino, apartada das questões da realidade da comunidade, portanto do trabalho, incorre em algo bastante significativo no processo de produção do conhecimento: “separa-se o sujeito que conhece do objeto a conhecer” (FREITAS, 1995, p. 98). Ou seja, a organização do trabalho pedagógico se dá separada da vida material de seus sujeitos, em que teoria e prática são desvinculadas nos processos formativos. Quando se constrói uma organização pedagógica na unidade escolar, separada da realidade social da comunidade, incorre-se ainda no fortalecimento das bases de uma escola determinada pelo capital, lógica essa que a EdoC objetiva superar em todos os seus aspectos.

Caldart (2017, p. 64-65) destaca a relevância do uso das informações do inventário para a relação da escola com o trabalho socialmente produtivo e para a discussão com a comunidade. Ressalta ainda que esses dados contribuem para potencializar a auto-organização dos estudantes em trabalhos sociais, a partir do próprio inventário; para refletir sobre a realidade da agricultura e suas mudanças no tempo e no espaço, além de levantar as questões da realidade que se relacionam com os conteúdos das diferentes áreas de estudo.

Quando se discute as ações pedagógicas de uma Escola do Campo, de Educação Integral em tempo integral, existe a compreensão das educadoras de que elas necessitam de formação continuada para trabalharem melhor as especificidades de uma Escola do Campo que se propõe ofertar essa modalidade de ensino para a comunidade. No entanto fica evidente que há dificuldades, também, com professores que resistem em trabalhar a Educação do Campo, por concepções políticas, apesar de terem a opção de integrar ou não uma Escola do Campo.

A gente sente que há uma certa dificuldade, de alguns professores, para trabalharem os macrocampos na Educação Integral, numa Escola do Campo. Uma certa resistência de professores. Falta mais informação, falta mais cursos em relação a forma de trabalhar os temas do campo. Eu acho que da mesma forma que exige cursos, aptidão dos professores na educação de tempo integral, deveria ter um critério que os profissionais que fossem para as Escolas do Campo, além do interesse financeiro, que esses profissionais se identificassem com a educação do campo para poder contribuir com o projeto. (IPÊ AMARELO III, 2021).

A gente precisa investir mais em formação do professor e coordenador [...] precisamos estudar muito para que comecemos a ter um norte da parte flexível (tempo integral). Precisamos entender que somos escola integral e Escola do Campo. São muitas especificidades. Precisamos de ter cursos voltados para a Educação Integral nas Escolas do Campo. Falta muita formação para estas questões tanto do integral quanto da Educação do Campo. Ainda estamos na margem do que podemos fazer. Ainda estamos engatinhando na forma de trabalhar a Educação do Campo, mas as diretrizes já nos dão um norte. (IPÊ ROSA I).

A garantia de uma Educação Integral, na perspectiva da emancipação dos povos do campo, passa também, pela formação integral dos educadores. Contribuir com esse processo de emancipação exige, dos profissionais, compreensão e envolvimento com as questões da atualidade. Portanto necessitam de uma formação que possibilite ressignificar suas práticas e seus conhecimentos nos processos formativos, trabalhando os conteúdos escolares a partir da realidade da comunidade e articulando-os com os aspectos gerais da atualidade.

Considerando a especificidade de uma Escola do Campo, que tem os seus processos pedagógicos organizados em um tempo integral de 10 horas diárias e estruturados nos dois turnos (caso da escola pesquisada), a formação dos educadores precisa ter como centralidade, além das especificidades do campo, o desafio de superar a fragmentação do conhecimento na organização do trabalho pedagógico, compreendendo a escola como parte de uma totalidade e tendo, como pilares das ações pedagógicas, as questões da realidade.

As DPEBC do Distrito Federal apontam a formação continuada como um elemento constitutivo nas Escolas do Campo, que tem como finalidade a ressignificação do trabalho pedagógico, numa perspectiva emancipadora. Define ainda a necessidade de formação dos educadores que atuam nas Escolas do Campo, de forma a contribuir com o desenvolvimento profissional contínuo nos processos de ensino, pesquisa, avaliação e reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

É importante ressaltar que os profissionais de educação que atuam em unidades escolares do campo, sem formação específica em Educação do Campo, deverão, necessariamente, participar de cursos, ou de outras ações de formação continuada em conformidade com os princípios definidos na Política de Educação Básica do Campo. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 37)

Quando a escola tem como finalidade a transformação do trabalho pedagógico, que se coloca a serviço da ordem e dos valores da sociedade capitalista, a formação dos educadores precisa garantir, nas matrizes formativas, os elementos necessários a esses profissionais, de tal maneira que possam promover um efetivo processo de transformação (MOLINA, 2019, p. 199). Infere-se, portanto, que a formação dos educadores precisa ter como finalidade a superação da produção do conhecimento desconectado da realidade, da lógica individualista e da competitividade na educação (bases da formação para o mercado), bem como ancorar-se numa formação transformadora, para emancipação dos sujeitos. Ou seja, uma Educação Integral na sua essência política, social e pedagógica.

O Projeto Político-Pedagógico da escola em estudo orienta para a compreensão da construção de trabalho pedagógico interdisciplinar, buscando relacionar teoria e prática, enxergando a escola numa relação como parte de um todo. Nos princípios orientadores das práticas pedagógicas o PPP da unidade de ensino, compreende-se que

a Escola Classe Ipê, sendo Escola do Campo em período integral, pauta sua prática pedagógica na reflexão crítica, inserindo neste debate uma preocupação com os efeitos ambientais, principalmente sobre a água, lixo e a biodiversidade da região. Para além de considerar o estudante em suas especificidades, próprias de sua fase de desenvolvimento e das relações que estabelece com o entorno, a escola tem como princípio orientador do trabalho pedagógico, que perpassa toda concepção de conhecimento e currículo, a ser desenvolvido: a pesquisa, a relação parte-totalidade, a relação teoria-prática, o reconhecimento dos saberes, a interdisciplinaridade, avaliação processual, diagnóstica, prognóstica e formative. (PPP da ECIpÊ, 2021, p. 25).

A partir dessa visão, buscou-se ter uma compreensão mais efetiva de como a escola em estudo transforma, em práticas pedagógicas, no seu Projeto Político-Pedagógico, as concepções orientadas pelas DPEBC do DF. Nessa perspectiva, a pergunta feita aos educadores girou em torno das formas (tempos e espaços) de organização das atividades pedagógicas no período integral e quais projetos ou ações pedagógicas implementadas na escola esses educadores identificam como estando em consonância com essas diretrizes.

5.3.1.1 Tempos educativos na Escola Classe Ipê

O Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a) do ensino público do DF assume uma concepção de Educação Integral em que todas as atividades esportivas e de lazer, culturais, artísticas, de comunicação, de educação ambiental, de inclusão digital, entre outras, são entendidas como educativas e curriculares. Compreende que todas essas ações fazem parte de um projeto curricular integrado, que oferece oportunidades para aprendizagens significativas e prazerosas (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Ancorado em Guará (2006), essa diretriz considera que as práticas, as habilidades, os costumes, as crenças e os valores que conformam a base da vida cotidiana, somados ao saber acadêmico, devem constituir o currículo necessário à vida em sociedade. Dentro dessa perspectiva curricular, busca promover a integração dos processos pedagógicos interdisciplinar, evitando a fragmentação entre as atividades “não convencionalmente

escolares” e o conteúdo “formal e acadêmico”, o que demanda um nível mais complexo e flexível de organização do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 25).

A partir das falas dos educadores pesquisados e da observação participante, pode-se perceber que as atividades pedagógicas definidas no PPP da unidade de ensino são organizadas de forma que existam dois momentos: o primeiro, seguindo o Currículo em Movimento e seus conteúdos; o segundo, seguindo as diretrizes da base flexível do PROEITI voltada “para temas relacionados à preservação e sustentabilidade do meio, buscando trabalhar a realidade da nossa comunidade e com ações voltadas para atividades culturais e esportivas” (IPÊ ROSA III, 2021).

Retoma-se aqui o pensamento de Freire (2005, p. 46) quando afirma ser impossível pensar a prática educativa, ou seja, a própria escola, sem considerar a questão do tempo, de como organizá-lo para a aquisição de conhecimento, seja nas relações educador-educando, seja nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola, diariamente. O quadro a seguir demonstra como está organizada a dimensão “tempo” nas atividades pedagógicas da unidade de ensino pesquisada.

Quadro 2 – Rotina com o horário das atividades dos estudantes durante as 10 horas de atividades na Escola Classe Ipê

Turno	Horário	Rotina
Matutino	Das 7h30 às 10h15	Café da manhã.
		Atividades da Base Comum: Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática.
	Das 10h15 às 10h30	Recreio/lanche.
	Das 10h30 às 12h	Atividades da Base Comum: Linguagem, Ciências da Natureza e Matemática.
	12h	Promoção à Saúde. Almoço e higiene das mãos e higiene bucal.
	12h30	Saída dos alunos (parte das turmas) para Base Aérea de Brasília. Atividades Esportivas (natação, caratê, música, acompanhamento pedagógico).
	Das 13h30 às 15h	Acompanhamento Pedagógico (foco nas dificuldades

Vespertino		de leitura, escrita e lógicas matemática).
	Das 15h às 16h30	Parte Flexível com os Macrocampos: educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura, artes, promoção à saúde, investigação no campo das ciências da natureza.
	16h30	Promoção à Saúde. Janta e higiene pessoal.
	17h	Encerramento das atividades com a organização do material individual e das salas de aulas.
		Retorno dos alunos participantes do Projeto Forças no Esporte na Base Aérea de Brasília.
17h	Organização para a saída dos estudantes nos transportes escolares.	

Fonte: organizado pela autora a partir dos dados do PPP da ECIpê (2021).

Todas essas atividades se constituem, no PROEITI, em tempos e espaços formativos para os estudantes, sejam no ambiente escolar ou nos espaços do entorno da comunidade. Além da Base Aérea de Brasília, as ações que compõem os macrocampos do tempo integral são implementadas em espaços comunitários do território a exemplo do viveiro da Terracap, do espaço de produção da farmacotécnica, nos espaços da Unipaz, nos espaços naturais da Granja do Ipê (Mesa JK, cachoeiras, trilhas e Catetinho). A escola não se constitui no único espaço educativo da comunidade, mas como articuladora desses ambientes.

Por se tratar de uma unidade de ensino que oferta Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), a escola, objeto da pesquisa, tem a prerrogativa de atendimento dos educandos em turno único de 10 horas diárias (matutino e vespertino). Cada turma é regida por dois professores generalista de 40 horas, que desenvolvem as atividades, buscando articular os conteúdos da Base Comum com as atividades complementares (Parte Flexível do currículo), implementadas em turnos distintos (PPP da ECIpê, 2021, p. 56). O grande desafio nesse processo de organização pedagógica da escola está relacionado à superação do dualismo entre turnos. É preciso trabalhar todas as dimensões da formação humana de forma integral, sem distinção de tempos-espaços para cada ação formativa.

Destaca-se a visão de Arroyo (2012a, p. 41), com a forma e com o conteúdo que esse tempo ampliado da escola deverá ser preenchido. Para o autor, a Educação Integral rejeita a

fragmentação do conhecimento e requer a percepção do sujeito na sua integralidade, além da compreensão da realidade na sua totalidade. Ainda segundo Arroyo (2012, p. 41), “o direito à vida, corpos, tempos-espacos de um justo viver” não podem estar restritos a turnos extras. Eles terão de ser assumidos e trabalhados por todos e em todos os tempos e espacos educativos.

5.3.1.1.1 Coordenação Pedagógica: elemento articulador do trabalho coletivo

A coordenação pedagógica, instituída pelas Diretrizes da Educação Integral, se efetiva como espaco-tempo de construção coletiva na elaboração da proposta político-pedagógica da escola e na articulação desses tempos educativos. Além de se constituir em momentos de formação continuada dos educadores, possibilita as reflexões e ações na organização do trabalho pedagógico, numa perspectiva de superar a fragmentação dos conhecimentos trabalhados nos dois turnos — na Base Comum e na Parte Flexível (DISTRITO FEDERAL, 2018).

As escolas inseridas no PROEITI necessitam efetivar as coordenações de duplas entre os professores da Base Comum e da Parte Flexível para esse momento de integração pedagógica. “Este período de encontro semanal pode constituir-se como espaco de troca de informações e experiências pedagógicas vivenciadas, a fim de evitar as rupturas cronológicas, didáticas ou outras de qualquer ordem no trabalho” (PPP da ECIpê, 2019, p. 49). Essas coordenações são viabilizadas semanalmente, na escola em estudo, com o desenvolvimento dos projetos: Educação com Movimento — com profissionais de educação física — e do Projeto Segundo Tempo Forças no Esporte — este realizado em espacos externos à escola (Base Aérea de Brasília).

Um dos aspectos fundamentais no trabalho pedagógico de uma Escola do Campo, que se propõe ofertar Educação Integral em Tempo Integral, além da concepção de projeto de educação que se quer construir, é a perspectiva de um trabalho desenvolvido coletivamente entre todos os segmentos da comunidade escolar (educadores, educandos, comunidade), em todos os espacos de formação e de decisões na unidade de ensino.

Essa coletividade refere-se também a uma gestão escolar democrática, que busque, na educação, a formação de “pessoas livres e criativas o bastante para se reconhecerem corresponsáveis pelas suas próprias escolhas” (BRANDÃO, 2012, p. 59). Uma organização pedagógica coletiva é basilar na construção de um trabalho pedagógico que se propõe

interdisciplinar, contemplando através de ações e projetos contextualizados, todas as áreas do conhecimento. Para IPÊ AMARELO V (2021), “é através do diálogo coletivo que a gente constrói uma educação democrática dentro da instituição que atenda realmente as necessidades e o perfil da comunidade”.

A integração pedagógica dos educadores (professores e diretores) e da comunidade, no pensar, debater, decidir e implementar as ações formativas da escola, possibilita inserir a vida dessa comunidade na construção da identidade da escola e no fortalecimento da identidade dos seus sujeitos. Em se tratando de uma Escola do Campo, ela precisa ser transformada em um lugar que reflita o modo de vida do campo, os saberes e a relação com os conhecimentos construídos, historicamente. É vital reafirmar, também, nos processos pedagógicos, que “Esta escola deve ser um lugar onde os educandos possam sentir orgulho de sua origem” (BRASIL, 2013a, p. 23), possibilitando, de tal maneira, construir processos de superação da discriminação, sofrida pelos sujeitos do campo, tanto nas relações sociais quanto nos seus processos formativos.

5.3.1.1.2 Avaliação Formativa como elemento orientador dos processos pedagógicos

A Avaliação Formativa e o Conselho de Classe, aliados ao Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, são indicados pelas DPEBC como estratégias de intervenção na organização do trabalho pedagógico das Escolas do Campo. Essas ferramentas pedagógicas têm por “princípio utilizar-se da função diagnóstica para reorientar os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da função social a que se destina a escola” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19). A articulação desses elementos pedagógicos se constitui em espaços necessários à construção de uma escola que se propõe democrática, ligada às questões da atualidade e ancorada na realidade do seu território. Atributos basilares de uma Escola do Campo.

A fala de uma das educadoras entrevistada reflete a importância desse espaço formativo na construção do trabalho pedagógico, em uma escola que é também de tempo integral. IPÊ AMARELO IV (2021) compreende que, para trabalhar uma Educação Integral, tem de haver interação entre todos os profissionais da escola: “Não pode haver separação das atividades. A coordenação coletiva em duplas é justamente para unificar o trabalho das professoras, trabalhar a interdisciplinaridade”. No entanto a educadora reflete que há outros elementos importantes nos processos formativos para que seja ofertada uma educação de

qualidade: “É necessário mais estrutura, mais recursos. Não adianta (coordenação coletiva) se não dispuser de espaços (físicos), recursos, estrutura e profissionais preparados” (IPÊ AMARELO IV).

Na escola pesquisada, as estratégias de articulação das ações formativas são discutidas semanalmente nas coordenações coletivas (todas as educadoras), nas coordenações de duplas (profissionais que trabalham na mesma turma, em horários distintos) e bimestralmente nos Conselhos de Classe (educadores e comunidade). De acordo com o PPP da unidade de ensino (2021, p. 45), nesses diferentes encontros são discutidos os conteúdos e os objetivos de aprendizagens a serem trabalhados e(ou) adaptados no planejamento; levantadas questões e soluções pedagógicas e de aprendizagens observadas no processo de ensino; definidas as atividades que as duplas deverão trabalhar de forma a integrar os conteúdos dos macrocampos do PROEITI, considerando que se referem a uma Escola do Campo.

5.3.2 Projetos Pedagógicos da Escola Classe Ipê: tempos e espaços para o campo

Questionadas sobre as ações e projetos desenvolvidos pela escola, que estão em consonância com as DPEBC da rede pública de ensino do DF, os educadores entendem que todos os projetos da escola perpassam pela sustentabilidade, pela diversidade e pela preservação do território (Arie Granja Do Ipê), e, portanto, todos se referenciam pelas diretrizes da Educação do Campo, já que envolvem às questões da comunidade.

Dentro do PPP da escola, todos os projetos perpassam pela sustentabilidade e preservação da ÁRIE. Tem as Feiras culturais do campo, projeto de conservação da Arie do Ipê, Horta Comunitária, Produção e Manutenção da Agrofloresta e o Projeto da Compostagem (projetos em andamento na fase inicial, interrompido pela suspensão das aulas na pandemia), e outros projetos menores, todos de acordo com as diretrizes. (IPÊ BRANCO II, 2021).

A realização de Feiras, Festas Juninas, Projeto da Horta, Projeto Alimentação Saudável, Plantio de Árvores, História da Escola. As feiras trazem a comunidade e suas práticas rurais para escola. Há uma valorização e constante preocupação com a sustentabilidade e com as questões da comunidade. Isso é Educação do Campo. (IPÊ ROSA II, 2021).

As DPEBC do Distrito Federal apontam, como estratégia para o trabalho pedagógico nas Escolas do Campo, os eixos transversais do Currículo em Movimento que dialogam diretamente com a Educação do Campo, definindo-os como: Educação para a Diversidade;

Cidadania e Educação *em e para* os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade. A luta social da terra, o trabalho como produção de vida e a sustentabilidade socioambiental são apresentados, também, como fatores que fortalecem os processos educativos que visam ao desenvolvimento integral da sociedade (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 76).

Os projetos apresentados nesta seção, que são desenvolvidos na escola pesquisada, serão analisados a partir da definição dos três eixos transversais propostos pelas diretrizes pedagógicas. Vale ressaltar que a Escola Classe Ipê desenvolve uma diversidade de outros projetos que buscam trabalhar todos as dimensões humanas e que, por uma questão de limites da pesquisa, não serão tratados neste trabalho. No entanto há outros projetos específicos da ECIpê que são objetos de pesquisa de mestrado na atualidade, a exemplo do Projeto Casinha de Bonecas,¹⁹ que é objeto do estudo em andamento, com o título provisório *Casinha de Bonecas: um projeto filosófico*, da pesquisadora Daylane Soares Diniz.

O projeto a seguir, se apresenta como uma abrangência pedagógica significativa, possibilitando trabalhar todos os temas transversais definidos para a Educação do Campo no Currículo em Movimento, especialmente a Educação para a sustentabilidade. É um projeto pensado para o período de 2017 – 2021, a partir do diagnóstico ambiental do território ÁRIE Granja do Ipê, com a publicação do caderno **Manual do Biodetetive**, IBRAM (2017) e consta na Proposta Pedagógica da Unidade Escolar pesquisada.

5.3.2.1 Eixo Educação para a Sustentabilidade: Agroecologia e Educação do Campo

5.3.2.1.1 Projeto Sustentabilidade e Preservação da Árie Granja do Ipê

O projeto destaca a necessidade de envolver os alunos, pais, educadores, funcionários e comunidade local no desenvolvimento de ações que modifiquem a situação de degradação do território (ÁRIE Granja do Ipê). Percebe, na Educação Ambiental, a possibilidade de a comunidade escolar pensar propostas de intervenção na realidade, construindo novos hábitos na utilização dos recursos naturais, a partir da produção e do consumo de alimentos saudáveis no território.

¹⁹ Projeto desenvolvido na Escola Classe Ipê, com crianças da Educação Infantil. Consiste na estruturação e organização de uma comunidade, onde cada criança assume o seu papel a desempenhar com suas responsabilidades para com os outros. Nos diferentes espaços da Casinha de Bonecas, meninos e meninas assumem diversos papéis e profissões para explorarem e experimentarem o mundo, problematizando determinadas convenções sociais (PPP da ECIpê, 2021).

As ações do referido projeto estão direcionadas para que a comunidade conheça as riquezas naturais do território, percebam as atitudes da própria comunidade que colocam em risco essas riquezas e busquem intervir coletivamente na recuperação e preservação desse patrimônio. A escola assume o papel de articular a comunidade e as parcerias necessárias para o desenvolvimento das ações planejadas.

A implementação do projeto está organizada pelos módulos (temas): Estudo da Arie Granja do Ipê (mapeamento da fauna e flora do território, riquezas hídricas); Lixo (recolhimento dos lixos nas trilhas, limpeza das nascentes, palestras sobre destinação correta do lixo, construção da composteira); Horta (revitalização da horta com plantas medicinais e hortaliças para complemento da alimentação escolar); Agrofloresta (debates sobre agroecologia, reflorestamento de áreas com plantas nativas do cerrado, construção de um espaço de agrofloresta na escola).

Nas figuras a seguir, apresentam-se algumas ações desenvolvidas na implementação do projeto.

Figura 19 – Bombas de sementes nativas do cerrado, produzidas pelos estudantes para reflorestamento de áreas degradadas e para área da agrofloresta da escola



Fonte: registro da autora, na observação participante (2019)

Figura 20 – Fotografar a vegetação, catalogar as árvores (frutíferas, ornamentais) do cerrado, recolher os lixos das trilhas deixados pelos ciclistas e caminhantes



Fonte: registro da autora, na observação participante (2019)

Figura 21 – Revitalização da horta (plantas medicinais e hortaliças) para complementação da merenda escolar



Fonte: PPP da ECIpê (2021).

Figura 22 – Atividades para limpeza das nascentes do território – Ação organizada pela professora de Educação Física, nas trilhas do Ipê



Fonte: PPP da ECIpê (2021).

Figura 23 – Sessão de autógrafos das cartilhas, com ilustrações dos estudantes, sobre a fauna e a flora da Arie Granja do Ipê



Fonte: PPP da ECIpê (2021).

Figura 24 – Construção de placas, pelos estudantes, para sensibilizar a comunidade para a preservação da fauna e flora.



Fonte: registro da autora, na observação participante (2019).

Merece destaque o esforço da escola pesquisada em construir seus processos formativos a partir da realidade do território, dando destaque a uma educação para a sustentabilidade. Quando a escola define em suas principais ações, possibilita à comunidade escolar o conhecimento do agroecossistema do território, cria-se as bases para a transformação das práticas de produção convencional (danosas ao meio ambiente e ao ser

humano), para sistemas de produção sustentáveis, agroecológicos. As DPEBC (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 86) apontam para que o sistema de conhecimento agroecológico faça parte do currículo e das ações pedagógicas de todas as Escolas do Campo, de forma a promover bases sustentáveis de produção “que garantam a sobrevivência das comunidades camponesas, uma vez que estas dependem dos recursos naturais para garantir seu modo de vida”.

5.3.2.2 Eixo Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos

5.3.2.2.1 Projeto Brincando com a Diversidade: caminhos para o respeito, a tolerância e o amor

O projeto parte do entendimento de que vivemos em uma sociedade desigual e intolerante com o que é diferente e que a superação dessas questões passa pelo conhecimento da diversidade que está presente em nosso meio social. A diversidade, representatividade, identidade étnica racial, cultural e de gênero são apontadas, no projeto, como temas centrais nos debates para a promoção de direitos humanos e para a construção da identidade e autoestima dos sujeitos (PPP da ECIpê, 2021).

Considerando que os estudantes da escola são crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, e compreendendo que o ato de brincar tem um papel essencial na formação da criança, uma vez que possibilita a construção de bases importantes na relação consigo mesmo e com o outro, o projeto tem como ferramenta o uso de bonecos de pano para promover o seu desenvolvimento, especialmente nas turmas de crianças de 5 e 6 anos. “São 12 bonecos: com baixa visão, de óculos, sem braço, com vitiligo, com câncer, de origem africana, indígena, deficiente físico de muleta, sem uma perna, cego, surdo, obeso, síndrome de Down e deficiente físico cadeirante” (PPP da ECIpê, 2021, p. 83).

As brincadeiras são organizadas de maneira a criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja evidenciada em situações reais, nos diversos espaços do cotidiano escolar e da vida social. O projeto objetiva “possibilitar uma formação para mudanças de hábitos e atitudes que possam contribuir para a redução das desigualdades e promover espaços para uma formação humanística de cidadãos críticos, reflexivos e éticos nas suas relações sociais” (PPP da ECIpê, 2021, p. 83).

Figura 25 – Fotos dos bonecos de pano que representam características da diversidade social



Fonte: PPP da Escola Classe Ipê (2021, p. 85).

A educação para os Direitos Humanos, pensada pelas DPEBC do DF, está direcionada para o desenvolvimento pleno do ser humano, para a valorização e respeito de grupos socialmente excluídos e coloca-se em consonância com a Educação do Campo por fundamentar-se “nos valores da tolerância, solidariedade, da justiça social e sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 82).

As situações de aprendizagens criadas pelo referido projeto suscitam reflexões sobre racismo, exclusão, preconceito e violência e evidenciam os contextos (quase sempre velado) em que essas situações se manifestam nos espaços da vida social, principalmente nas unidades escolares. São temas caros para os sujeitos do campo, que foram excluídos, historicamente, do direito à educação e estigmatizados em seu espaço de vida e em sua cultura. Portanto temas indissociáveis nas matrizes formativas das Escolas do Campo que

tenham, em seus processos pedagógicos, a perspectiva de formação de sujeitos éticos nas relações sociais e emancipados em seus processos de produção da vida.

5.3.2.3 Eixo Educação para a Diversidade

5.3.2.3.1 Projeto Sujeitos do Campo: conhecendo a nossa história, o nosso povo e a nossa cultura

Esse projeto se justifica na Proposta Político Pedagógico (PPP) da escola em estudo, como “uma oportunidade de fortalecimento da nossa identidade, respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (PPP da ECIpê, 2021, p. 89). Destaca ainda que a sua implementação possibilitará a integração da comunidade à proposta pedagógica da escola, de maneira que esta “possa ser pensada a partir do estudante e do seu lugar de produção de vida, das formas de organização, da sua identidade cultural e das relações do pertencimento a sua comunidade” (PPP da ECIpê, 2021, p. 89).

Com o objetivo de construir o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da comunidade para subsidiar a Proposta Político-Pedagógica da escola, foram definidas diversas ações, entre as quais: resgate da história da Escola Classe Ipê e a sua importância para a comunidade, a partir dos relatos de seus sujeitos históricos; levantamento das manifestações culturais e saberes tradicionais da comunidade; realização de feiras, visitas, palestras e entrevistas, para compartilhamento dos saberes e experiências presentes na produção e na organização do trabalho no campo, da comunidade Arie Granja do Ipê.

Nas figuras a seguir, apresentam-se algumas das ações desenvolvidas no projeto.

Figura 26 – Revitalização da horta medicinal com participação das famílias



Fonte: registro da autora, na observação participante (2019).

Figura 27 – A história da comunidade a partir do olhar dos sujeitos – Entrevista com uma pioneira da comunidade



Fonte: registro da autora, na observação participante (2019).

Figura 28 – Feira de Saberes e Sabores do Campo, promovida pela escola na comunidade



Fonte: PPP da ECIpê (2021).

Figura 29 – Atividade do Dia de Campo, no espaço da agrofloresta



Fonte: PPP da ECIpê (2021).

O Inventário Social é apontado pelas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a rede pública de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), como uma ferramenta pedagógica que possibilita trabalhar às questões inerente à diversidade, nas unidades escolares do campo. O desafio, a partir de evidenciados os elementos sociais, econômicos e culturais da comunidade está na compreensão de acolher as especificidades encontradas como “fator de enriquecimento” da proposta pedagógica da escola e como base

para definição de seus objetivos formativos (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 75).

O projeto de hortaliças e ervas medicinais da escola é apontado como uma ferramenta da escola para trabalhar os aspectos culturais dos povos do campo. De acordo com (IPÊ AMARELO I, 2021), “Quando você trabalha as ervas medicinais, você está trabalhando a cultura da comunidade porque você precisa acolher os conhecimentos que a comunidade traz. A parte da alimentação saudável também é cultura nas famílias do campo e é trazida para a horta”.

Quando questionado aos pais em que momentos enxergam a cultura do campo nos projetos pedagógicos da escola, IPÊ ROXO II(2021) aponta que “A horta é um projeto que trabalha a cultura dos agricultores. Mas ainda precisa de um envolvimento maior de toda a comunidade. Se a escola chamar, tem muitos outros pais que podem contribuir”. Para IPÊ ROXO III (2021), “A Feira saberes e sabores do campo foi muito importante porque a comunidade mostra tudo que tá produzindo, ensina seus conhecimentos e se sente valorizada”.

Inferese, assim, que as ações desenvolvidas pelo projeto anteriormente descrito possibilita o reconhecimento e a valorização do modo de vida da comunidade, portanto, o respeito à diversidade do campo. Incluir a comunidade, seus saberes e sua cultura nos processos pedagógicos da escola oportuniza também a integração entre os conhecimentos da vida do campo e os conteúdos escolares, dando sentido às aprendizagens dos estudantes, que passam a se reconhecer nos processos formativos da escola.

5.4 A Escola Classe Ipê e o processo de transformação da forma escolar

Quando a escola tem por finalidade vincular os processos formativos aos interesses sociais e culturais da classe trabalhadora e à formação para emancipação humana, torna-se basilar a transformação da forma escolar que está instituída pelos interesses do capital. Essa transformação não se refere apenas ao conteúdo, embora sejam importantes no processo de ensino. Refere-se, principalmente, ao formato das relações sociais no interior da unidade de ensino e ao isolamento dos processos pedagógicos em relação às questões da realidade de seus sujeitos (CALDART, 2010, p. 151).

Compreende-se, portanto, que essa transformação está relacionada aos aspectos destacados por Freitas (1995) como sendo base na organização pedagógica da escola capitalista, quais sejam: ausência do trabalho como princípio educativo, conhecimento

desconectado da realidade de seus sujeitos e inexistência de processos democráticos na gestão da unidade de ensino. Há, portanto, que se pensar os processos formativos da escola tendo como finalidade a superação desses elementos e como base das matrizes formativas da unidade escolar: o trabalho, a organização coletiva e a atualidade. É um processo que demanda tempo, espaços e oportunidades educativas, e o PROEITI pode se constituir em um elemento facilitador dessa transformação, por ampliar os espaços e tempos formativos para além da unidade de ensino.

Em se tratando da Educação do Campo, a transformação na produção do conhecimento está relacionada, também, com o tratamento dispensado às questões das especificidades do campo. O que pressupõe uma vinculação aos processos da agricultura camponesa, das lutas sociais e do modo de vida dos sujeitos camponeses (CALDART, 2010). Portanto, a finalidade educativa da unidade de ensino e um projeto de formação que reconheça as especificidades dos sujeitos do campo devem ser as bases que fundamentam esse processo de transformação nas Escolas do Campo.

5.4.1 O trabalho como princípio educativo na Escola Classe Ipê

Três aspectos definem o trabalho como socialmente necessário:

o trabalho da organização da escola [...] orientado para a melhoria da vida, para elevar o nível cultural do meio, trabalho que dá determinados resultados positivos; o trabalho pedagogicamente valioso; e o trabalho que está de acordo com as forças dos adolescentes e com as particularidades da sua idade [...]. (SHULGIN, 2013, p. 90).

Portanto, um trabalho com viés social e pedagógico, que está em conexão com a realidade, com a vida e faixa etária dos educandos e que resulta em algo concreto para o meio social. Ou seja, o trabalho como princípio educativo.

Freitas (2010, p. 158) ressalta que, se tomarmos o trabalho, ou seja, a vida como princípio educativo, os processos formativos no campo necessitam ser diferenciados, dadas as especificidades do campo. Destaca, no entanto, que reconhecer essa diferença não significa atribuir à Educação do Campo uma qualidade educacional inferior, “os pobrezinhos do campo”, mas entender que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é construído em outros processos sociais.

As práticas pedagógicas das Escolas do Campo, de acordo com as DPEBC do Distrito

Federal, devem apoiar-se no modo de existência do sujeito camponês, objetivando a superação da dicotomia rural/urbano e da visão preconceituosa e equivocada do campo como lugar de atraso. Ressaltam também que a possibilidade de superação dessa visão dicotômica sobre os territórios implica entender que as relações sociais que ocorrem entre os sujeitos e as instituições presentes nesses territórios são construções históricas, que marcam a produção social do espaço de vida e cultura dos sujeitos camponeses (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 13).

A partir da observação participante, das falas do sujeitos da pesquisa e da análise do Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada, buscou-se identificar quais ações pedagógicas implementadas na escola que poderão ser identificadas como espaços de inserção dos estudantes no trabalho socialmente necessário, considerando as principais ações formativas que conseguem ultrapassar os muros da escola.

Quadro 3 – Ações pedagógicas da Escola Classe Ipê – Trabalho como princípio educativo

- Mobilização para limpeza do meio ambiente no percurso das trilhas da Arie Granja do Ipê.
- Mutirões para limpeza e preservação das nascentes do território (Coqueiros e Ipê).
- Mobilização para instalação de lixeiras na comunidade.
- Participação com a comunidade nas estratégias de luta contra a especulação imobiliária no território.
- Revitalização da horta medicinal e hortaliças, com a comunidade, para complemento da merenda escolar.
- Eventos de integração comunidade-escola (Festa da Família).
- Construção do inventário com pesquisas, palestras e debates com a comunidade.
- Compartilhamento do PPP (pesquisa socioambiental) da escola com a comunidade escolar.
- Produção de cartilhas com um diagnóstico ambiental do território.
- Apresentações culturais na comunidade (Festa Junina e Feira de Ciência).
- Realização de feiras na comunidade para compartilhamento dos Saberes e Sabores do Campo do Território Ipê.
- Palestras com a comunidade sobre agroecologia e construção da área de agrofloresta.

- Reflorestamento das áreas degradadas no entorno da escola.
- Registro das histórias de vida e relatos de experiência dos sujeitos históricos da comunidade.
- Promoção de feiras literárias com participação dos escritores na comunidade.

Fonte: elaborado pela autora (2021), a partir da observação participante e da análise do PPP da unidade escolar.

A inserção dos estudantes em atividades do trabalho socialmente necessário (trabalho como princípio educativo), apesar dos limites da faixa etária das crianças, de 6 a 11 anos, apontam para uma compreensão, da escola pesquisada e da comunidade em considerar o trabalho como matriz formativa. Isso fica evidente na fala de um dos pais quando este destaca que: “O projeto de hortaliças da escola é um projeto muito importante para os alunos. Teve um momento que o governo não mandava verduras e a gente retirava da horta. *As crianças precisam comer pelo menos numa refeição alimentos produzidos por eles, né?*” (IPÊ ROXO I, 2021).

Observa-se que há uma organização do trabalho pedagógico estruturado a partir da realidade da comunidade, todavia percebe-se, ainda, a necessidade da formação continuada, para que os educadores, a partir dessa realidade (local) possam fazer a conexão dos conteúdos escolares com as questões da atualidade (universal), que liga os processos formativos com a vida dos estudantes. É preciso compreender que “O trabalho é parte da relação da escola com a atualidade, e nesta base o trabalho educativo e o de ensino desenvolvem-se como um todo único, inseparável” (PISTRAK, 2018, p. 68).

5.4.2 O autosserviço pessoal e coletivo dos estudantes na Escola Classe Ipê

Por autosserviço, compreende-se o trabalho com princípio formativo nos aspectos pessoal e(ou) coletivo, que pode ser realizado pelos estudantes, considerando os limites da escola, seus objetivos formativos-coletivos e respeitando a faixa etária e o desenvolvimento de cada criança. O autosserviço pessoal está relacionado a higiene do corpo e cuidados com materiais de uso pessoal e escolares, enquanto o autorsserviço coletivo refere-se à organização e manutenção dos espaços coletivos no ambiente escolar. “Por ele podemos de fato educar a necessidade de hábitos culturais e, talvez, através das crianças, introduzi-los na família”(PISTRAK, 2018, p. 77)

Portanto o autosserviço retrata as atividades comuns à vida dos estudantes e

necessárias nas suas vivências individuais e coletivas em sociedade. No entendimento de Caldart (2015, p. 126), essas tarefas simples podem trazer complexidade formativa quando relacionadas com planejamento e organização coletiva, bem como realizadas em setores diversos que permitam aos estudantes compreender a escola na sua totalidade. A autora ressalta ainda a importância de a escola não perder esse vínculo com o trabalho, nos processos formativos, de modo a evitar a compreensão de que todas as atividades necessárias ao funcionamento da escola tenha de ser, para os estudantes, com o trabalho “dos outros”.

Quadro 4 – Atividades de autosserviço, individuais e coletivas, dos estudantes na Escola Classe Ipê

- Manutenção da horta (regar, adubar, replantar).
- Organização dos espaços da sala de aula.
- Construção dos murais na sala de aula e na escola.
- Manutenção do galinheiro (alimentação das aves).
- Regar as plantas/jardim da escola.
- Ornamentação (embelezamento) da escola para realização das festas.
- Articulação e ensaios das apresentações culturais na escola.
- Cuidar da sala de repouso (limpeza e organização dos colchonetes).
- Participação na organização do refeitório (limpeza dos pratos e talheres).
- Montagem e desmontagem dos brinquedos no projeto Casinha de Bonecas.
- Ajuda na distribuição das refeições para as turmas.
- Organização para os momentos de higiene pessoal (antes e após as refeições).
- Cuidados individuais com a organização do material escolar e de higiene pessoal, durante as 10 horas que permanecem na escola.

Fonte: elaborado pela autora, a partir da observação participante e da análise do PPP da escola.

Entende-se que em uma escola que se propõe ofertar educação numa perspectiva de valorização integral da pessoa humana, em tempo integral de 10 horas (PROEITI), caso da escola pesquisada, a inserção dos estudantes em algumas formas de trabalho educativo torna-se fundamental para essa formação. Ainda que alguns estudantes, em função da idade (de 6 a 11 anos), sejam envolvidos em atividades do trabalho apenas no ambiente interno da escola, estarão mantendo um vínculo com o trabalho concreto, real, necessários nas suas relações sociais e familiares. Essa necessidade do vínculo do trabalho pedagógico com a

vida do estudante se amplia quando se considera que a unidade de ensino se apresenta como escola do campo e que “retira”, diariamente, o estudante do seu espaço de produção de vida e cultura que é o campo.

5.4.3 Auto-organização e a coletividade na Escola Classe Ipê

Na escola pesquisada, observa-se uma consistente compreensão da gestão coletiva como um aspecto essencial para a educação integral que se propõe trabalhar. Essa dimensão do trabalho coletivo fica evidente nas falas dos sujeitos e na observação participante quando se referem aos trabalhos dos educadores e do corpo diretivo em relação às decisões pedagógicas e administrativas a serem implementadas na escola. Percebe-se que a auto-organização dos estudantes é promovida em projetos e ações pontuais dos processos pedagógicos da escola. O que não acontece, de forma efetiva, nos processos mais amplo de decisão da vida escolar, a exemplo da construção do PPP.

A auto-organização é um mecanismo pedagógico que, de acordo com (FREITAS, 1995), possibilita aos estudantes a participação na condução dos processos destinados a sua formação, seja na escola, na sala de aula ou na sociedade. Propicia ainda, vivências democráticas a partir dos processos de gestão no interior da escola, que são de grande relevância para a formação desses estudantes, tanto na relação com os educadores quanto na vida em coletividade.

Para IPÊ ROSA II (2021), essas vivências são trabalhadas em diversas ações simples e projetos no cotidiano da escola. Quando as crianças assumem a função de ajudantes do dia, além de ajudar no andamento do trabalho em sala de aula, ela está exercitando atitudes democráticas, porque precisa sensibilizar a turma para as ações de organização do ambiente escolar e para os momentos de promoção à saúde (higiene do corpo e alimentação).

Os ajudantes do dia precisam saber organizar a turma tanto para limpeza e organização da sala quanto para os momentos de escovação (higiene do corpo). Eles também se responsabilizam pelas atitudes de organização no refeitório, no horário da alimentação. Como todos os dias são escolhidos outros ajudantes, eles precisam saber respeitar as decisões para, no momento dele como coordenador, também ser respeitado pelos colegas. (IPÊ ROSA II, 2021).

Essa compreensão da educadora (IPÊ ROSA II, 2021) encontra consonância com o pensamento de Krupskaya (2017), quando indica que as funções das crianças, no nível inicial de ensino, caso da escola em estudo, ficam limitadas a tarefas mais simples de auto-

organização, tornando-se mais complexa à medida que aumenta a faixa etária dos estudantes. Todavia a pedagoga adverte que a auto-organização só terá efeito formativo quando as crianças assimilarem como algo necessário à suas vivências, pois só a partir dessa compreensão que poderão enfrentá-la com seriedade (KRUPSKAYA, 2017, p. 119-122).

IPÊ BRANCO III (2021) cita uma outra ação da escola que trabalha a auto-organização dos estudantes, colocando o educador na função de apenas mediar as necessidades apontadas pelos estudantes. De acordo com a educadora, o projeto do Festival de Talentos promove a auto-organização: “As crianças decidem entre elas qual número artístico irão apresentar, de acordo com seus talentos, ensaiam sozinhas e apresentam para toda a escola. A gente (professores) ajuda com a estrutura e organização no dia das apresentações”(IPÊ BRANCO III, 2021).

Quanto à autonomia dos estudantes, Pistrak (2018, p. 232) ressalta a necessidade desse equilíbrio na relação entre estudantes e educador, de tal modo que o professor não fique à parte dos processos de auto-organização do estudante ou sufoque-o com seu poder e sua autoridade. Freitas (1995) aponta também para a importância do papel dos educadores nesse processo de independência dos estudantes na construção de seu conhecimento e nos hábitos de viver socialmente. As ações coletivas dos estudantes, quando mediadas pelos educadores, criam força para evidenciar as contradições da escola capitalista e a desorganizar suas bases curriculares, visto que esta tem como fundamentos o autoritarismo na gestão e o individualismo na construção do conhecimento (FREITAS, 1995, p. 111).

5.5 Os desafios da organização pedagógica da Escola Classe Ipê no contexto da pandemia

Esta seção não tem a pretensão de fazer uma discussão aprofundada sobre o tema, visto que se estamos em tempo real, em meio à pandemia da covid-19, e não dispomos ainda de pesquisas ou referencial teórico para embasar as questões levantadas. Com o único objetivo de registrar um momento tão crucial para a sociedade e com certeza de grandes impactos em todas as dimensões da vida humana, principalmente na educação, buscou-se saber das educadoras quais os maiores desafios enfrentados por elas para desenvolver o trabalho pedagógico numa escola do campo, no atual contexto da pandemia.

De acordo com as educadoras, a escola passou a desenvolver as atividades através de plataformas digitais, ofertadas pela Secretaria de Educação, e o primeiro grande desafio foi

conseguir colocar todos os alunos na plataforma, quando poucas famílias possuem acesso a aparelhos eletrônicos e acesso à internet e ainda ter que sensibilizar esses pais para a importância de incluir as crianças nessas plataformas. Foi um processo muito desgastante para todas nós. (IPÊ BRANCO II, 2021).

Percebe-se que, diante do contexto da pandemia, recai, sobre os educadores, uma sobrecarga de responsabilidade. Além de ter de se adaptar a um processo de ensino remoto em tempo real, sem formação para tal processo, necessitam ainda resolver as carências do acesso remoto (internet e computadores) das famílias, buscando suprir situações construídas pela ausência do Estado.

Essas questões sociais e econômicas das famílias, agravadas pelo isolamento social em função da pandemia, foi um ponto central nas falas de todas as educadoras pesquisadas. De acordo com IPÊ ROSA I (2021), no início da pandemia, “a ruptura da escola com a família, nas Escolas do Campo, se fez de forma mais intensa devido à distância, a falta de celulares e a ausência de uma boa internet para as famílias no Campo”. A escola precisou fazer campanha de arrecadação de aparelhos eletrônicos (celular, *tablet* e *notebook*) para doação às crianças que não tinham como se conectar à plataforma. Esse processo de distanciamento comunidade/escola foi complicado: “muitas vezes sabemos das dificuldades financeiras das famílias, até para alimentação, a partir de relatos das crianças, aí buscamos encontrar soluções” (IPÊ AMARELO II, 2021).

As falas das educadoras apontam também para as dificuldades que elas e as crianças passam no processo de construção do conhecimento neste contexto de pandemia: “O não estar presencialmente, estudantes/educadores, vivenciando as aprendizagens a partir do local onde a escola está inserida é muito difícil. O meio digital não traz a visualização e o sentimento de pertencimento ao local e ao ambiente” (IPÊ BRANCO I, 2021). Essa necessidade de estar nos espaços do ambiente escolar também é retratada na fala de IPÊ ROSA II (2021). que reflete:

não ouvir os pássaros, fazer visitas à cachoeira, ouvir as histórias da comunidade local etc. Esse creio que é um momento de esvaziamento do pertencimento e da valorização da escola e de nossa comunidade. As crianças apresentam muitas dificuldades para se concentrarem em atividades somente *online*. (IPÊ ROSA II, 2021).

Apesar dos limites vivenciados pela Escola em um contexto de pandemia e de redução dos fundos públicos para a educação, a ECIPê se insere na realidade concreta da

comunidade, percebendo o que é realmente necessário às famílias nesse contexto: garantir a alimentação das crianças. A fala de uma educadora indica que a comunidade enxerga a escola como um lugar de acolhimento, nos momentos de dificuldades, e de funções sociais que vão além do ato de ensinar conteúdos.

A escola passou a ser muito exigida nesse contexto de isolamento. Muitas famílias procurando a escola para solicitar cestas de alimentos. Por ser uma escola de tempo integral, as crianças faziam todas as refeições na escola. Agora estão em casa e muitos pais perderam os empregos. Tivemos que arrecadar cestas básicas para as famílias, além dos aparelhos eletrônicos para acessar as atividades. Algumas famílias vêm buscar os alimentos na escola, outras nós precisamos entregar na residência porque não tem como virem buscar na escola. (IPÊ AMARELO II, 2021).

Observa-se que, tentando suprir as dificuldades sociais e pedagógicas do contexto, na relação com as famílias, os educadores se dividem em atividades de arrecadar e distribuir alimentos e adquirir aparelhos eletrônicos para que os estudantes possam acessar as atividades. Outras ações passaram a ser frequentes, como: fazer visitas às residências, ofertar atendimento psicológico, fazer busca ativa de estudantes evadidos da escola, atender situações individuais de aprendizagem e de ausência de alimentos na família, além de fazer distribuição e recolhimento de atividades impressas, através de *motoboy* contratado, para as crianças que não têm acesso à rede de internet no campo.

Em uma conjuntura que evidencia os processos de marginalização da educação dos povos do campo, emerge a importância da Escola *no e do* Campo para mobilizar a comunidade em função de garantir as condições mínimas de sobrevivência das famílias. Revela-se, portanto, a necessidade de resistência contra todas as formas de fechamentos das Escolas do Campo. Além da função de materializar o direito à Educação do Campo no território, a escola se constitui em um espaço de apoio e acolhimento da comunidade que, em contextos adversos, sofre ainda mais o impacto das desigualdades sociais e educacionais produzidas por um projeto de sociedade excludente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas, vale destacar, referem-se a uma pesquisa em que o objeto de estudo pertence a uma realidade social que é afetada pelas diversas determinações históricas, portanto passível de descontinuidade. Essa compreensão é necessária, ao concordar-se com o pensamento de Netto (2011) quando aponta que, no âmbito da pesquisa científica, toda conclusão é sempre provisória, portanto factível a retificação, abandono, complementações ou lacunas.

Através desta pesquisa, analisou-se como a Escola Classe Ipê, a partir do PROEITI, implementa as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Buscou-se entender como se dá a participação da comunidade na construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe Ipê; como são organizados os tempos e os espaços educativos em consonância com os saberes e as especificidades dos sujeitos do campo e qual a visão dos profissionais que atuam na escola sobre o campo e seus sujeitos.

Nessa perspectiva, traçou-se algumas questões de pesquisa que suscitaram as concepções das educadoras da unidade de ensino sobre o Campo, sobre a Educação do Campo e seus sujeitos e sobre a Escola do Campo. Essas questões possibilitaram também evidenciar como essas concepções são materializadas em ações pedagógicas, inseridas no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, e como essas educadoras percebem a participação da comunidade nos processos formativos da escola.

As falas das entrevistadas trazem, como centralidade nas suas concepções, a compreensão de Campo como um espaço de cultura, diversidade e de produção sustentável, bem como a percepção de que são os agricultores familiares camponeses quem assumem o papel de garantir alimentos saudáveis à população, destacando ainda o quanto o campo está sendo essencial nesse contexto da pandemia. A cultura da produção sustentável é destacada como sendo uma especificidade desses agricultores, de onde infere-se haver compreensão, pelas educadoras, de que há duas concepções de campo, com modos de produção e interesses distintos. Os saberes tradicionais dos povos do campo, em relação às ervas medicinais, também são apontados como importantes para uma vida mais saudável, o que pode contribuir para a diminuição da dependência da comunidade aos interesses da medicina do capital. É o que reflete a fala de uma das mães entrevistadas:

Os meus filhos aprenderam a importância de cuidar do meio ambiente lá na escola. De cuidar do lixo para preservar as nascentes. Hoje meus filhos ensinam tudo que foi passado na escola pra nós lá em casa. Esses dias meu filho “tava” com dor de cabeça e eu fui oferecer remédio e ele disse que para aquela dor de cabeça apenas um chá resolvia. Ele disse que há remédio e medicamento e que ele prefere remédio que é o chá. Isso é cultura do povo do campo. Ele aprendeu essa cultura na escola de valorizar as plantas medicinais porque eu sempre dava o remédio da farmácia. (IPÊ ROXO III, 2021).

A fala de IPÊ ROXO III (2021), quando questionada sobre as ações formativas da escola em que ela enxerga a cultura e os saberes dos povos do campo, indica, de forma bastante enfática, a valorização dos saberes e da cultura desses sujeitos, nos processos de formação da unidade escolar. A análise do Projeto Político-Pedagógico da escola também demonstra essa perspectiva de formação a partir da realidade e dos saberes da comunidade do campo, os quais são traduzidas em projetos e ações pedagógicas, algumas delas descritas nesta pesquisa.

Todavia a negligência do Estado no tratamento dispensado à educação dos povos do campo é percebida na fala das educadoras, tanto em relação às condições de acesso à escola quanto na obtenção dos recursos tecnológicos disponíveis na sociedade. Situação que ficou mais evidente no atual contexto da pandemia de covid-19, momento em que aflorou ainda mais as desigualdades educacionais no campo e que a comunidade enxergou a escola como um espaço de amparo para essas dificuldades.

Esse tratamento discriminatório na educação dos sujeitos campestres, também se reflete no material didático produzido para as escolas do campo. De acordo com uma das educadoras, os livros didáticos ainda trazem a visão de um campo atrasado, subestimando a capacidade cognitiva dos seus estudantes. É a constatação de que o paradigma pedagógico de inferiorização dos sujeitos do campo (Arroyo, 2020) ainda resiste e de forma institucionalizada.

Durante o processo da pesquisa de campo e documental, pode-se perceber que o trabalho pedagógico da escola (Base Comum e Parte Flexível) está todo estruturado em torno das questões ambientais e nos aspectos culturais da comunidade. Enquanto o turno da Base Comum se organiza em torno dos conteúdos do currículo (mas não de forma exclusiva), a Parte Flexível se organiza em torno das ações dos projetos que demandam saídas para campo, espaços externos à escola (sejam nas atividades de pesquisa ou nas atividades culturais e esportivas), além do acompanhamento pedagógico nas áreas do conhecimento de matemática e português. Observa-se, portanto, que os processos formativos da escola são estruturados a partir da dinâmica social da comunidade, das memórias e dos saberes dos seus

sujeitos, demonstrando consonância com os princípios das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo.

As ações pedagógicas ambientais se constituem dos elementos apontados pelo Inventário Social da realidade, que se encontra em processo de construção, e que indica que a disputa pela terra, no território da escola, se dá no processo de urbanização desordenada, pela instalação de projetos imobiliários e pela exploração das riquezas naturais no entorno da escola. Uma das principais ações para enfrentar esse processo de disputa, se fez na articulação das escolas da comunidade (ECIpê e CED Agrourbano Ipê) com os movimentos ambientais e com o Poder Executivo, que culminou na transformação do território, através de decreto, em uma área de relevante interesse ecológico (Arie Granja do Ipê), dificultando esse processo de expropriação dessas terras.

A construção de parcerias com outros espaços esportivos e ambientais e com outros segmentos sociais do território constitui-se como um dos meios encontrado pela unidade de ensino para implementar os princípios da Educação do Campo em tempo integral. Percebe-se que, nesses tempos e espaços educativos da escola, que são ampliados a partir do PROEITI, a escola tem buscado desenvolver ações que dialogam com as Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica do Campo do Distrito Federal, especialmente, quando percebe a construção do Inventário Social como um elemento importante na sua organização do trabalho pedagógico e quando implementa o Dia de Campo, 17 de abril, com diversas atividades pensadas com e na comunidade.

Quando se busca compreender como se dá a participação da comunidade na construção do PPP da escola, outro elemento apontado pelas DPEBC do DF, percebem-se visões conflitantes quanto a essa forma de participação. Entre as próprias educadoras há a percepção de que a participação da comunidade é bastante significativa nos eventos culturais e formativos da unidade escolar, porém insuficiente em relação aos processos decisórios da escola. Entre o segmento da comunidade (os pais), há entendimento de que participam sim das decisões sobre os projetos a serem implementados na escola e, sempre que há “questões maiores” para decidir, a comunidade participa ativamente. Infere-se que se trata de uma escola com grande potencial para envolver a comunidade nos seus processos formativos e na busca de soluções para os problemas coletivos da realidade, dependendo, no entanto, da forma como a escola pensa a gestão de seus processos formativos, em cada contexto histórico.

Um dos desafios a ser enfrentados pela escola, evidenciado pela pesquisa, é o explícito descontentamento dos pais com o fechamento da modalidade de educação infantil na unidade de ensino e com grande número de crianças de outros territórios que estão ocupando as vagas da escola nos últimos anos letivos (2020 e 2021) em detrimento do direito dos estudantes da comunidade. Fato este que contraria as Diretrizes da Educação do Campo, quando afirmam a luta pela garantia do direito a uma educação *no e do* campo para os sujeitos camponeses.

É preciso estar atento a esse processo que poderá desencadear na descaracterização total da identidade da Escola Classe Ipê, enquanto Escola do Campo, caminho normalmente percorrido, no Distrito Federal, para o fechamento das escolas nos territórios camponeses. Essa descaracterização possibilita a permanência física da escola, como elemento de valorização do espaço para a lógica do capital (especulação imobiliária), no entanto, fecha-se para os símbolos, para os saberes, para a cultura e para o modo de produção de vida do povo camponês. Daí, a necessidade de a escola fortalecer a relação com a comunidade para buscar estratégias de resistência a esse processo, compreendendo que a Educação *no e do* Campo é um direito conquistado na luta pelos povos camponeses e que a Educação do Campo no Distrito Federal tem as ferramentas normativas que dão sustentação a essa luta.

Tanto as Diretrizes da Educação Integral quanto as Diretrizes Básicas da Educação do Campo no Distrito Federal indicam a integração da comunidade aos processos formativos da escola como princípios da educação e apontam para uma concepção de formação do *ser* na sua integralidade. Ou seja, uma formação humana Omnilateral de perspectiva emancipatória dos sujeitos. Essa concepção também é refletida nas falas das educadoras e afirmada no PPP da unidade de ensino pesquisada.

No entanto essa perspectiva de formação emancipatória pressupõe que os processos formativos da escola tenham, em suas matrizes, o trabalho como princípio educativo (CALDART, 2017), de tal forma que possa promover a superação da fragmentação do conhecimento e das relações sociais capitalistas que limitam o desenvolvimento humano enquanto ser social. Portanto um trabalho de perspectiva social e pedagógica, conectado à realidade dos estudantes e que resulta em algo concreto para o meio social. Essa concepção de formação é destacada pelas DPEBC do DF, quando reafirmam que as escolas do campo devem se orientar pela

processos democráticos participativos, e na alternância regular de períodos de estudos, como princípio e como método, quando se aplicar. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 25).

Percebe-se que a dinâmica de organização da escola, a partir do PROEITI, é um elemento que favorece o desenvolvimento de ações, pelos estudantes, que se encaixam nessa perspectiva do trabalho como princípio educativo. O que não se permite afirmar estarem todas repletas de intencionalidade quanto à superação das relações sociais capitalistas, porém já se apresenta como uma outra forma de se pensar a prática escolar, sem distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, o que permite ir de encontro à perspectiva de educação constituída pelo capital.

Fica evidente, na fala das educadoras, a necessidade de formação continuada que atenda as especificidades das Escolas do Campo com educação de tempo integral. Considerando que 43,03% das Escolas do Campo do Distrito Federal oferta essa modalidade de ensino, o que responde por 43,48% do PROEITI (turno de 10 horas diariamente) essa formação torna-se indispensável e precisa ser ofertada dentro das políticas da SEEDF, para que a concepção de Educação Integral, numa perspectiva Omnilateral, seja materializada em todas as Escolas do Campo, compreendendo ainda que a singularidade do campo não permite os mesmos conteúdos das escolas urbanas, ainda que haja semelhança entre ambos.

Um outro fator que justifica uma formação específica para essas escolas se apresenta com a rotatividade de professores, resultado dos processos de remanejamento interno (entre escolas) e externo (entre regionais de ensino) da SEEDF. Esses educadores, ao chegarem nas escolas do campo de tempo integral, necessitam apreender os princípios que regem a concepção de Educação do Campo e compreender que o tempo integral não se traduz em outra concepção de educação, mas em uma ampliação do tempo para viabilizar os processos de formação do sujeito na sua integralidade, base da concepção da EdoC.

Reafirma-se, portanto, a concepção de Arroyo (2007, p. 171) de que “o campo é um dos polos mais tensos e dinâmicos de nossa sociedade”, e é dessa realidade que emerge a necessidade de uma política de formação específica para todos os profissionais envolvidos em um projeto de Educação do Campo. Essa necessidade fica mais evidente ainda, na Escola em análise quando se apresenta um quadro de profissionais que atuam na escola, mas não residem na comunidade. A formação possibilitará que estes educadores possam conhecer a dinâmica do campo, os saberes e a realidade dos seus sujeitos. Condição necessária para

qualquer educador que se proponha a fazer a formação dos povos do campo, tendo como centralidade a diversidade, a cultura e as formas de organização dos camponeses.

O desafio para a SEEDF está em compreender que o alcance dessa formação a todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos da escola depende que ela aconteça no próprio território da escola, a partir das condições reais que se apresentam em seu entorno, facilitando as ações de transformação da realidade. A articulação de uma rede das Escolas do Campo, de tempo integral, poderá contribuir para o compartilhamento de ideias e ações sobre a implementação das Diretrizes Pedagógicas para as Escolas do Campo, considerando o contexto de cada escola.

Merece destaque na pesquisa a percepção de um aspecto significativo da escola que se apresenta com o trabalho coletivo das educadoras na organização das ações pedagógicas. Observa-se que as relações internas são construídas numa lógica horizontal, especialmente quando se trata da relação entre o corpo diretivo (coordenadoras/supervisora/diretora e vice) e entre os educadores. Esse aspecto fortalece as ações interdisciplinares na unidade de ensino, que, por ser de tempo integral (PROEITI), mobiliza um grande número de profissionais, necessitando dessa integração do coletivo da escola para alcançar os objetivos das ações planejadas.

Fica o desafio para a escola em estreitar ainda mais as relações com a comunidade, incluindo-a de forma mais efetiva nos processos decisórios da gestão e percebendo, na participação das famílias, a base para a construção de um processo de autonomia pedagógica e de resistência às medidas impostas à escola, que desrespeitem os direitos da comunidade em seu território. O desafio maior ainda se apresenta com a necessidade da luta contra as ameaças de descaracterização da Escola *no* e *do* Campo, que possam levar ao fechamento da escola para os princípios da Edoc, ou seja, para a cultura, os saberes e as diversidades dos camponeses no território.

O PROEITI, na Escola Classe Ipê, se apresenta como um elemento facilitador na implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, na medida em que possibilita a ampliação dos tempos e espaços educativos na Escola. Portanto há que se construir formas de resistência também para a manutenção da Educação de Tempo Integral pela SEEDF, visto que o PME, que se caracterizou pela capacidade de promover a agenda da Educação Integral no país, atendendo a mais de oito milhões de estudantes, em centenas de municípios (BRASIL, 2011), sofreu a descontinuidade com o desmonte das políticas públicas de educação a partir do golpe jurídico-parlamentar de 2016.

As lacunas apresentadas neste trabalho apontam para a necessidade de novas pesquisas sobre o tema da Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo, de maneira a alcançar uma diversidade maior em relação às modalidades de ensino *no e do* campo do Distrito Federal; uma maior abrangência quanto ao universo da pesquisa (envolvendo um número maior de escolas), além da inclusão dos estudantes e dos movimentos sociais, que são os sujeitos de direitos na Educação do Campo. Necessário se faz estudar os impactos da extinção do Programa Mais Educação e da redução dos fundos públicos na qualidade da educação das Escolas do Campo do DF, além de pesquisar os processos de descaracterização dessas escolas, que levam ao fechamento dessas unidades de ensino para a cultura e o protagonismo dos povos do campo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

ANDRÉ, M. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul.-dez. 2013.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos educativos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 33-45.

ARROYO, M. G. Memórias de Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012b.

ARROYO, M. G. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio-ago. 2007. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 17 set. 2020.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, C. R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In*: MOLL, J. (org.). **Caminhos da Educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 47-71.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 9 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf> . Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o [...] Fundeb, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério [...], e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb [...] e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/11494.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE, no exercício de 2009**. Brasília: FNDE, 2009a. Disponível em: ftp://ftp.fnde.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico** – Mais Educação. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=41181>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2015**: notas estatísticas. Brasília: Inep/MEC, 2016a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: Inep/MEC, 2007d.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Ministério dos Esportes. Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC/MDS/ME/MinC, 2007e. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação [...]. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo** – Manual operacional do PME para as escolas do campo. Brasília: Secad/MEC, 2013a. (Série Cadernos Pedagógicos). Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Secad/MEC, 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: Secad/MEC, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseducacao.pdf. Acesso em: 18 ago.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: MEC/Secadi, 2012. Série Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo: Documento Orientador**. Brasília: Secadi/MEC, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2020.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan.-jun. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 17 set. 2020.

CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo ensaio sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C. *et al.* (org.). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55- 76.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. Trabalho apresentado no III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Luziânia, 2007.

CALDART, R. S. (org.). **A Educação do Campo, identidade e políticas públicas**. Brasília: Movimento Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAVALIERE, A. M. ; COELHO, L. M. C. C (org). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014.

COELHO, L. M. C. C. (org). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP ET Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

COESEL, A.; LIMA, M. F. **O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1960: educação e prática pedagógica**. [S. l.]: Unicentro, 2010. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_131.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Síntese de Informações Socioeconômicas, 2014**. Brasília: Codeplan, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação 2015-2024 – PDE-DF – Lei nº 5.499, de 14/7/2015**. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2015a. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site-versao-completa.pdf. Acesso em: 13 de março de 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Ipê**. 2019. Material impresso em pdf.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Ipê**. 2020. Material impresso em pdf.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Classe Ipê**. 2021. Material impresso em pdf.

DISTRITO FEDERAL. **Relatório de visitas técnicas realizadas nas Unidades Escolares Inseridas no PROEITI**. Brasília: SEEDF, 2020. Material impresso em pdf.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1/2018-CEDF**. Estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: CEDF, 2018a. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_1-2018-CEDF_alterada_pela_Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_2-2019-CEDF_e_pela_Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_1-2020-CEDF.pdf. Acesso em: 5 jul. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Pedagógicas e Operacionais para a Educação Em Tempo Integral nas unidades Escolares da rede Pública de ensino do DF**. Brasília: SEEDF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 1, de 27 de novembro de 2009**. Estabelece as diretrizes da Educação Integral do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2009. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/04/portaria-no-1-de-27-de-novembro-de-2009.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018**. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2018b. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html. Acesso em: 5 jul. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto de Educação Integral em Tempo Integral – PROEITI**: Ampliando espaços, tempo e oportunidades educacionais – versão preliminar. Brasília: SEEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6. ed. Brasília: SEEDF, 2015b. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/10/regimento-escolar-rede-publica-de-ensino-df.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório da Educação Integral no Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2020.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Por uma educação do campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, n. 6, p. 24-34, 2012b.

FERNANDES, I. L. C. Educação do Campo: a trajetória de um processo de mudanças para os povos do campo. **Revista Ed. Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58- 69, jul.-dez, 2012a.

FONEC. **Reunião Ampliada do Fonec** – Relatório Final. Brasília, DF: Fonec, 2017.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do Iterra**, n. 15, set. 2010.

FREITAS, L. C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. *In*: PISTRAK, M. M. (org.). **A Escola-Comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. O trabalho na escola.. *In*: PISTRAK, M. M. (org.). **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 15 out. 2020.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GABRIEL, T. G.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7. reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, p. 15-24, 2006.

HADDAD, S. Direito à Educação. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 215- 222.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HISLDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

IBGE. **Distribuição espacial da população brasileira: mudanças na segunda metade deste século**. [S. l.]: IBGE, 2000. (Texto para Discussão, n. 766). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2372/1/TD_766.pdf. Acesso em: 5 maio 2019.

IBRAM. **Manual do Biodetetive**. Textos elaborados pelos biodetetives (alunos e professores) do CEF Caub I. Organização Educação Ambiental do Ibram. Brasília: Ibram, 2017a. Disponível em: http://sophia.ibram.df.gov.br/sophia_web/. Acesso em 2 de jun. 2021. (Coleção Comunidades de Conservação – Arie Granja do Ipê – Riacho Fundo II).

IBRAM. **O ouro da Granja**: um guia para os tesouros da Arie da Granja do Ipê. Organização Equipe de Educação Ambiental do Ibram. Brasília: Ibram, 2017b. Disponível em: http://sophia.ibram.df.gov.br/sophia_web/. Acesso em: 2 de jun. 2021. (Coleção Comunidades de Conservação – Arie Granja do Ipê – Riacho Fundo II).

IBRAM. **Um passarinho me contou**: histórias para preservar. Ilustrações de alunos das escolas: Escola Classe Ipê e Centro Educacional Agrourbano Ipê Riacho Fundo (Caub I). Organização Equipe de Educação Ambiental do Ibram. Brasília: Ibram, 2017c. Disponível em: http://sophia.ibram.df.gov.br/sophia_web/. Acesso em: 2 de jun. 2021. (Coleção Comunidades de Conservação – Arie Granja do Ipê – Riacho Fundo II).

IBRAM. **Virada agroecológica**. Organização Equipe de Educação Ambiental do Ibram. Brasília: Ibram, 2017d. Disponível em: http://sophia.ibram.df.gov.br/sophia_web/. Acesso em: 2 de jun. 2021. (Coleção Comunidades de Conservação – Arie Granja do Ipê – Riacho Fundo II).

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão popular, 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 79-85.

LIMA, S. B. M. **Programa Mais Educação nas Escolas do Campo**: oportunidade de aprofundamento dos princípios da Educação do Campo? – O caso do Colégio Estadual Vale da Esperança, Formosa/GO. 2015. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, 2015.

MARTINS, J. S. **O poder do atraso**: Ensaio de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994, p. 52-92.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007.

MENDONÇA, P. M. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

MENDONÇA, S. R. Estado. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 347- 353.

MOLINA, M. C. Política Pública. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 585-594.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. *In*: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Aautêntica, 2019.

MOLINA, M. C. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994562>. Acesso em: 17 set. 2020.

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-25, jan.-dez. 2020.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, J. A. **Jaqueline Moll**: “Não se faz educação integral em tempos de retirada de direitos”. [Entrevista cedida ao] Movimento de Inovação na Educação. Movimento de Inovação na Educação, 10 set. 2019. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/noticias/jaqueline-moll-nao-se-faz-educacao-integral-em-tempos-de-retirada-de-direitos>. Acesso em: 14 junho 2020.

NETTO, P. J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

PALUDO, C. Educação Popular. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 280-285.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PROJETO Piloto de Educação Integral em Tempo Integral no DF. **Blog de Educação Integral**, 14 jan. 2013. Disponível em: <http://integraldf.blogspot.com/2013/01/projeto-piloto-de-educacao-integral-em.html>. Acesso em: 13 de out. 2020.

RABELO, M. K.O. Educação integral como política pública. A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

RIBEIRO, D. **O livro dos Ciep's**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, D. M. C. A experiência de implantação da Educação do Campo na rede pública de ensino do Distrito Federal – 2012 a 2017. **Cadernos RCC#15**, v. 5, n. 4, p. 176-184, nov. 2018.

RIBEIRO, M. Educação Rural. *In*: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

RIOS, L.; ZAITUNE, M. P.; FITTIPALDI, R. **ARIE Granja do Ipê** – Área de Relevante Interesse Ecológico. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/ARIE.Granja.do.Ipe/posts/398282053659897>. Acesso em: 17 set. 2020.

SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê Educação do Campo**: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435p.

SANTOS, C. A. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil**: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SANTOS, C. A. O golpe e a cassação do direito fundamental dos camponeses à Educação. **Revista Okara**: Geografia em debate, DGEOC/CCEN/UFPB, João Pessoa, v. 12, n. 2, p. 322-433, 2018.

SEMERARO, G. A. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. *In: Ler Gramsci e entender a realidade*. COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. (org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEMERARO, G. A. “Utopia” do Estado Ético em Gramsci e nos movimentos populares. **R. Educ. Public.**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 465-480, set.-dez. 2011.

SHULGIN, V. N. V. **Rumo ao politecnismo**. Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, H. S. A. *et al.* Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. Dossiê: “Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, jan.-dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994562>. Acesso em: 17 set. 2020.

SILVA, K. A. C. P. C.; ROSA, S. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no plano nacional de educação/2014-2024: reflexões, contradições e possibilidades. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 8, n. 14, p. 119-134, jan.-jun. 2016.

SILVA, S. C. R. **O sentido da educação integral nas práticas dos docentes do PROEITI: formação emancipadora?** 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SOUZA, C. M. **Da Educação Rural à Educação do Campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SOUZA, J. N. **Edurual/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma da prática?** 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TEIXEIRA, A. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio-ago. 1984. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>. Acesso em: 12 maio 2020.

VASCONCELOS, R. D. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação omnilateral**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

WANDERLEY, M. N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba, v. 52, supl. 1, p. S025-S044, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido para aplicação da entrevista via *on-line*



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade UnB Planaltina – FUP
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e
Desenvolvimento Rural PPG-Mader

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezada(o) você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa de tema: Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê. O objetivo desse estudo visa “analisar como a Escola Classe Ipê, a partir do Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), implementa as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal”. Sua contribuição nesta pesquisa consiste em participar de sessão de grupo focal, responder a entrevista e o questionário e autorizar observações em espaço pedagógico. Você terá todas as informações que interessar sobre esta pesquisa e estará livre para aceitar ou recusar a participação a qualquer momento da pesquisa. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade para você. Em atenção as medidas de distanciamento social propostas pelas autoridades sanitárias, para evitar a propagação da covid-19, a participação neste estudo se dará por meio eletrônico, via plataforma digital Google Forms, atendendo a essa recomendação. Ao aceitar participar da pesquisa você deverá: 1) acessar as perguntas após marcar “aceito participar”; 2) responder as perguntas do questionário *on-line*; 3) acessar o *link* para participação dos grupos focais na plataforma Google Meet. Por se tratar de TCLE *on-line* e sem a possibilidade de assinatura física, ao clicar em “aceito participar”, ou acessar o *link* para o Grupo Focal, você estará automaticamente concordando em participar da pesquisa nos termos deste TCLE. Você poderá imprimir uma cópia deste documento e guardar como comprovante, se assim você o desejar.

Consentimento da participação na pesquisa:

Eu declaro ter lido as informações contidas no presente instrumento, bem como que me foi dada à oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas e aceito participar do estudo.

Brasília/DF, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE B – Questionário para as educadoras da Escola Classe Ipê



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade UnB Planaltina – FUP
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e
Desenvolvimento Rural PPG-Mader

Tema da pesquisa: Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na ECIpê

Mestranda: Marai Lucimar Matos de Lucena

Orientanda: Dra. Mônica Castagna Molina

Roteiro de entrevista

- 1) Qual o seu nome completo (opcional) e a sua formação acadêmica?
- 2) Qual a sua função na Escola Classe Ipê? Há quanto tempo atua na referida escola?
- 3) Considerando a trajetória de vida, há alguma relação com o campo? Descreva-a.
- 4) A sua atuação na Escola se dá em atividades da
 base comum. parte flexível. ambas.
- 5) Já participou de alguma formação em Educação do Campo? Qual?
- 6) Em relação às Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo do DF, você
 teve acesso ao texto e participou de formação sobre o tema.
 teve acesso ao texto, mas não participou de estudo sobre o tema.
 não tem conhecimento sobre o texto.
 conhece o texto e utiliza como referencial para o planejamento das atividades pedagógicas.
- 7) A ECIpê é identificada como uma Escola do Campo no DF. Como você descreveria o Campo?
- 8) Qual é a sua compreensão sobre a Educação do Campo?
- 9) Na sua percepção, quem são os sujeitos do campo e quais destes fazem parte da comunidade escolar da ECIpê?
- 10) O que é uma Escola do Campo?
- 11) Na Escola Classe Ipê, como são trabalhadas as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo do DF?

- 12) Como são organizadas as atividades pedagógicas da ECIpê, em Tempo Integral, dentro do contexto de uma Escola do Campo?
- 13) Como são definidos os projetos pedagógicos a serem trabalhados na Escola durante o ano?
- 14) Qual a sua compreensão sobre Educação Integral em uma Escola do Campo?
- 15) Quais os projetos pedagógicos da ECIpê que você identifica como estando em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da Educação do Campo do DF?
- 16) Quais os maiores desafios que você identifica para desenvolver o trabalho pedagógico numa Escola do Campo, considerando o atual contexto da pandemia?

APÊNDICE C – Entrevistas com as educadoras da Escola Classe Ipê



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade UnB Planaltina – FUP
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e
Desenvolvimento Rural PPG-Mader

Tema da pesquisa: Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na ECIPê

Mestranda: Marai Lucimar Matos de Lucena

Orientanda: Dra. Mônica Castagna Molina

Roteiro da pesquisa com os educadores no grupo focal

Bloco 1

1. Como se sente sendo educadora numa escola do campo?
2. Como você descreveria o campo?
3. O que é uma escola do campo?
4. Qual a sua compreensão sobre educação do campo?

Bloco 2

5. Na sua compreensão, quem são os sujeitos do campo e como vivem? (modos de vida, relações sociais, cultura)
6. Como a comunidade do Ipê participa da vida da escola?
7. De que forma a ECIPê contribui para o desenvolvimento da comunidade?
8. Quais são as lutas que a ECIPê se envolve para defender o espaço escolar e seu entorno?

Bloco 3

9. Na escola classe ipê, como são trabalhadas as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo do DF?
10. De que forma o tempo integral contribui para a implementação das diretrizes da educação do campo?
11. O que é uma educação integral?

12. O manual operacional do PME para as escolas do campo orienta o desenvolvimento das atividades a partir das categorias terra, cultura e trabalho. De que forma esses conceitos estão inseridos nas atividades da escola?
13. Como são organizadas as atividades pedagógicas da ECIpê dentro da jornada ampliada?

Bloco 4

14. Considerando o fato de a ECIpê ser uma escola do campo dentro de um contexto de pandemia, quais os desafios que foram/serão enfrentados para desenvolver o trabalho pedagógico?
15. Quais as estratégias utilizadas para superação desses desafios?
16. Como a escola faz para relacionar a educação integral, proposta pelo PROEITI, com os princípios da educação do campo?

Considerando:

1. trabalho como princípio educativo;
2. interdisciplinaridade (entre as atividades do PME e as disciplinas);
3. integração dos saberes escolares e dos saberes comunitários (da vida dos sujeitos);
4. gestão participativa;
5. diálogo com território;
6. participação dos pais e da comunidade;
7. relações sociais na escola;
8. auto-organização dos estudantes.

APÊNDICE D – Questionário para comunidade (pais) da Escola Classe Ipê



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade UnB Planaltina – FUP
Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e
Desenvolvimento Rural PPG-Mader

Tema da pesquisa: Educação Integral em Tempo Integral no Distrito Federal: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na ECIPê

Mestranda: Marai Lucimar Matos de Lucena

Orientanda: Dra. Mônica Castagna Molina

Roteiro da entrevista com a comunidade (pais)

- 1) Como se dá o envolvimento da comunidade nas atividades pedagógicas da ECIPê?
- 2) A comunidade participa na definição das ações do Projeto Político-Pedagógico da ECIPê?
- 3) De que forma é organizada a escolha dos membros do Conselho Escolar?
- 4) Qual o papel desempenhado pelos membros do Conselho Escolar na ECIPê?
- 5) Você percebe elementos da vida da comunidade nos processos pedagógicos da ECIPê?
De que forma e em quais momentos esses elementos se fazem presente?
- 6) De que forma a Escola Classe Ipê contribui para o desenvolvimento da comunidade?
- 7) Em quais momentos a comunidade participa das atividades ou projetos da ECIPê?
- 8) Quais as ações desenvolvidas na escola que fazem você se sentir pertencente a ECIPê?