



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

LEONIO MATOS GOMES

**FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPESINA NA PARTICIPAÇÃO
POPULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO
EDUCACIONAL TAQUARA, EM PLANALTINA - DF**

Brasília – DF

2021



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

LEONIO MATOS GOMES

**FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPESINA NA PARTICIPAÇÃO
POPULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO
EDUCACIONAL TAQUARA, EM PLANALTINA - DF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural.

Orientadora: Dra Mônica Castagna Molina

Brasília-DF

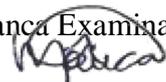
2021

LEONIO MATOS GOMES

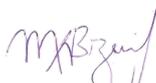
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPESINA NA PARTICIPAÇÃO POPULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO EDUCACIONAL TAQUARA, EM PLANALTINA - DF

Dissertação de mestrado apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília.

Banca Examinadora



Prof.ª Dra. Monica Molina
Presidente (UnB)



Dr. Marcelo Bizerril
Externo Titular



Prof.ª Dra. Caroline Gomide
Membro Interno Titular

Brasília – DF

2021

Mf Matos Gomes, Leonio
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPESINA NA PARTICIPAÇÃO
POPULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO NO CENTRO
EDUCACIONAL TAQUARA, EM PLANALTINA - DF / Leonio Matos
Gomes; orientador Monica Castagna Molina. -- Brasília, 2021.
69 p.

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

1. Inventário Participativo. 2. . Escolas do Campo. 3.
Construção identitária. I. Castagna Molina, Monica , orient.
II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, a Espiritualidade pelo equilíbrio nas horas difíceis, pois a etapa final do mestrado é uma jornada solitária, angustiante e árdua.

A minha família pela compreensão nas ausências, em especial a minha esposa Gil pelo apoio, incentivo, força e cuidado. Aos meus filhos Davi e Levi por diariamente me tornarem uma pessoa melhor.

A amiga Fabiane Ferrão que foi de grande importância para a conclusão desta dissertação. A turma de 2018 do Programa de Pós Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela troca de aprendizagem.

Agradeço a oportunidade que tive neste programa de mestrado (PPG-MADER), a cada professor que me acompanhou nesse percurso, que contribuiu para que adquirisse novos conhecimentos, que compartilhou suas experiências e me possibilitou ter novas a partir disso minhas próprias experiências. Em especial ao professor Sérgio Sauer por todo apoio e compreensão. A minha orientadora pela paciência.

E por fim, agradeço a todos que fizeram parte desta pesquisa e contribuíram para que fosse concluída da melhor forma possível.

Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado buscou analisar a realização do Inventário Social, Histórico e Cultural do Centro Educacional Taquara, localizado na área rural de Planaltina-DF, visando o fortalecimento da identidade camponesa e a participação popular na luta por uma Educação do Campo neste território. Como aspectos metodológicos, fez-se um levantamento bibliográfico a fim de aprofundar sobre a história da educação no meio rural do Brasil, a importância da Educação do Campo na construção do protagonismo camponês. Também fez-se um levantamentos sobre a construção identitária da Escola do Campo, o Projeto Político Pedagógico e o seu alinhamento aos princípios da Escola do Campo. Também adotou-se como metodologia a análise documental do Inventário Participativo do Centro Educacional Taquara, localizado na área rural de Planaltina-DF e do Projeto Político Pedagógico. A segunda fase dos aspectos metodológicos consistiu em observações e entrevistas com o gestor do Centro Educacional Taquara, os professores e fez uma aplicação de questionário com perguntas fechadas e abertas voltado para os alunos do Centro Educacional Taquara a fim de identificar as características gerais dos alunos e se os projetos desenvolvidos no âmbito escolar estão alinhados ao modo de vida deles e se faz parte do contexto da instituição. Os resultados obtidos permitem identificar que o processo de realização do Inventário Social, Histórico e Cultural do CED Taquara é um instrumento fundamental para a construção identitária da Escola do Campo. Observou-se que há uma inter-relação entre o Inventário Participativo e o Projeto Político Pedagógico como um instrumento de organização do trabalho pedagógico dentro do contexto da Unidade Escolar do Campo. Uma das potencialidades no processo de construção do Inventário foi o envolvimento daqueles que o fazem com a comunidade local, pois registra detalhadamente os aspectos que compõe a comunidade tornando-se um recurso de fácil acesso para quem deseja conhecer o contexto local, no caso o Núcleo Rural Taquara. Dessa maneira, tornando-se um material de consulta para o educador planejar suas aulas a fim de explorar as diversas áreas do conhecimento de maneira contextualizada com a realidade. A pesquisa de campo que consistiu na visita ao CED Taquara ajudou a compreender a importância do Inventário Social, Histórico e Cultural para que a Unidade Escolar se firme como Escola do Campo, visto que, faz um levantamento geral da região que vai desde a historicidade, as formas de ocupação e a transformação do próprio espaço escolar. A Escola do Campo como um lugar de concepção, realização e avaliação do trabalho pedagógico voltado para os sujeitos do campo, necessita de uma organização de ações que ocorram de acordo com a realidade onde está inserida, bem como os sujeitos dessa comunidade se expressam. Para tanto, é imprescindível que o Projeto Político Pedagógico esteja alinhado ao Inventário Social, Histórico e Cultural.

Palavras Chave: Inventário Participativo. Escolas do Campo. Construção identitária.

ABSTRACT

This master's research sought to analyze the realization of the Social, Historical and Cultural Inventory of the Taquara Educational Center, located in the rural area of Planaltina-DF, aiming at strengthening the peasant identity and popular participation in the struggle for Rural Education in this territory. As methodological aspects, a bibliographic survey was made in order to deepen on the history of education in rural Brazil, the importance of Rural Education in the construction of peasant protagonism. A survey was also carried out on the identity construction of Escola do Campo, the Political Pedagogical Project and its alignment with the principles of Escola do Campo. The documental analysis of the Participatory Inventory of the Centro Educacional Taquara, located in the rural area of Planaltina-DF and of the Pedagogical Political Project, was also adopted as methodology. The second phase of the methodological aspects consisted of observations and interviews with the manager of the Centro Educacional Taquara, the teachers and carried out a questionnaire with closed and open questions aimed at the students of the Centro Educacional Taquara in order to identify the general characteristics of the students and if the projects developed in the school environment are aligned with their way of life and if it is part of the institution's context. The results obtained allow us to identify that the process of carrying out the Social, Historical and Cultural Inventory of CED Taquara is a fundamental instrument for the identity construction of Escola do Campo. It was observed that there is an interrelation between the Participatory Inventory and the Political Pedagogical Project as an instrument for organizing pedagogical work within the context of the Rural School Unit. One of the potentialities in the process of building the Inventory was the involvement of those who do it with the local community, as it records in detail the aspects that make up the community making it an easily accessible resource for those who want to know the local context, in this case the Nucleus. Rural Taquara. In this way, becoming a reference material for the educator to plan his classes in order to explore the different areas of knowledge in a contextualized way with reality. The field research that consisted of the visit to CED Taquara helped to understand the importance of the Social, Historical and Cultural Inventory for the School Unit to establish itself as Escola do Campo, since it makes a general survey of the region that goes from historicity, the forms of occupation and the transformation of the school space itself. Escola do Campo as a place of conception, realization and evaluation of pedagogical work aimed at the subjects of the field, needs an organization of actions that take place according to the reality where it is inserted, as well as the subjects of this community express themselves. Therefore, it is essential that the Political Pedagogical Project is aligned with the Social, Historical and Cultural Inventory.

Keywords: Participatory Inventory. Rural Schools. Identity construction.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CED TAQUARA – Centro Educacional Taquara

DF – Distrito Federal

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1	5
1.1 A história da educação no meio rural do Brasil: ações e contradições que alimentaram dicotomias.....	5
1.2 Importância da Educação do Campo na construção do protagonismo camponês	10
1.3 Construção identitária da Escola do Campo	14
1.4 Projetos Políticos Pedagógicos alinhamento aos princípios da Educação do Campo	17
1.5 Aspectos metodológicos	21
1.6 Caracterização e localização da área de estudo	24
1.7 Centro Educacional Taquara.....	27
CAPÍTULO 2	29
2. RESULTADOS E DISCUSSÃO	29
2.1 Inventário Social, Histórico e Cultural do CED Taquara	29
2.2 Identificação do processo de realização do Inventário CED Taquara: gestor escolar versus docentes	30
2.3 Perfil dos alunos do CED Taquara versus fortalecimento da identidade campesina	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
ANEXO I.....	55

INTRODUÇÃO

No Brasil, houve uma preocupação com a educação no meio rural principalmente na década de 1910, onde a imigração do campo para a cidade fez com que o ensino no campo começasse a ser visto como uma forma de conter o esvaziamento do campo. Nas décadas posteriores, destacou-se outras ações relacionadas a educação no meio rural nas quais associações destinadas a favorecer o desenvolvimento da educação no campo, por exemplo, a Sociedade Brasileira de Educação (FONSECA, 1985; PAIVA, 1987; RIBEIRO; SOUZA, 2006).

A escola do campo como instituição social pode ser fundamentada em um instrumento importante para a existência do campesinato refletindo nos valores, anseios e novas perspectivas dos trabalhadores. A escola do campo não é um espaço neutro e sim um instrumento político fundamental. As reivindicações de uma educação mais abrangente por parte dos movimentos sociais do campo é uma forma de ressignificar a si mesmo e a educação, visto ser o campo marcado historicamente pelas disputas por terra e pela educação.

Ao refletir o campo como um território com especificidades em meio as perspectivas da construção das relações dos seres humanos que envolve o paradigma da Educação do Campo, é possível afirmar que essas perspectivas têm como objetivo contribuir para a desconstrução da base hierárquica entre cidade e campo, onde, o campo é visto como uma lugar atrasado. É preciso desconstruir a visão dualista do moderno versus atrasado. Essas reflexões desempenham um papel fundamental na valorização da identidade territorial camponesa (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Segundo Caldart (2012), ao fazer uma abordagem sobre a estrutura campo, educação e Políticas Públicas em sua materialidade de origem, é imprescindível destacar que, falar de Educação do Campo é necessário falar sobre a dualidade existente entre Agronegócio e a Agricultura Camponesa, visto que, as consequências de cada modelo impactam de forma diferente na natureza e a sociedade.

Em sintonia com o marco normativo educacional, no que concerne em planejamento e gestão do trabalho pedagógico, o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um dos principais documentos que expressa a realidade da comunidade escolar bem como orienta as práticas pedagógicas e administrativas no âmbito escolar. No mesmo enfoque, o Inventário Social, Histórico e Cultural constitui-se como uma ferramenta para o

levantamento e registros tanto materiais quanto imateriais de uma determinada realidade (CALDART, 2016).

De acordo com a Proposta Didática para Construção de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo da Secretaria de Educação do Distrito Federal o reconhecimento de alguns elementos são indispensáveis para construir a identidade da unidade escolar, principalmente a Escola do Campo, conseqüentemente constituindo-se também de um instrumento imprescindível para a organização do trabalho pedagógico (DISTRITO FEDERAL, 2016).

A Escola do Campo como um lugar de concepção, realização e avaliação do trabalho pedagógico voltado para os sujeitos do campo, necessita de uma organização de ações que ocorram de acordo com a realidade onde está inserida, bem como os sujeitos dessa comunidade se expressam. Para tanto, é imprescindível que o Projeto Político Pedagógico esteja alinhado ao Inventário Social, Histórico e Cultural.

A Educação do Campo no Distrito Federal foi instituída a partir do ano de 2011 com a criação do Núcleo de Educação do Campo sob a gerência de Educação do Campo na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Através desse Núcleo, diversas várias vitórias no campo normativo foram alcançadas, demonstrando o reconhecimento e a importância da Educação do Campo no DF (SOUZA, 2018a).

No Distrito Federal são 79 Escolas do Campo, que concentram mais de 24 mil estudantes nas mais diversas modalidades de ensino. Em Planaltina são 20 Escolas do Campo que atendem mais 4 mil estudantes, no entanto são de 14 mil o número de crianças e jovens em idade escolar entre 05 a 19 anos residentes na área rural, conforme pesquisa realizada pela Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal – CODEPLAN, pela Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD de 2018 em Planaltina (CODEPLAN, 2018).

Partindo dessa delimitação, interessou-se em avançar na compreensão do papel das Escolas do Campo de Planaltina-DF e no fortalecimento da identidade campesina que a frequenta. Porém, cabe antes questionar se: as Escolas do Campo do Distrito Federal, especialmente as localizadas na área rural de Planaltina, tem sido capaz de trabalhar o fortalecimento da identidade dos sujeitos que a frequentam? Há experiências e práticas na região das Escolas do Campo de Planaltina que tem trabalhado nesta direção? O trabalho com o Inventário Participativo tem se constituído em uma possível ferramenta pedagógica e metodológica de fortalecimento da identidade e das Escolas do Campo de Planaltina, DF?

A partir desses questionamentos, esta dissertação foi pensada a partir de conversas com moradores, estudantes e professores do Centro de Educação Osório Bacchin, situado na área rural denominada como Jardim Morumbi, na Região Administrativa de Planaltina, ao norte do Distrito Federal, no ano de 2017. Também notou-se que a escola era constantemente ameaçada de ser descaracterizada como Escola do Campo, devido à expansão urbana aos arredores da escola. No aprofundamento das conversas e no questionamento do que poderia ser feito para que a descaracterização fosse evitada, a escola e um grupo de professores a ela pertencente, tiveram como meta realizar o Inventário Participativo, na esperança que ao se constatar a ligação dos estudantes com o modo de produção campestre, a ameaça de descaracterização escola como do campo, acabaria. Porém, dois anos depois, no início do ano de 2019, o inventário ainda não havia sido realizado, e as ameaças continuavam.

Diante dos desafios enfrentados por esta escola, esses desafios configuraram uma motivação para buscar melhor compreensão de como é a estrutura da rede educacional de Escolas do Campo na Região Administrativa de Planaltina, visto ser esta a maior região rural e possuir a maior rede de Escolas do Campo do Distrito Federal. Esta compreensão tornou-se um dos objetivos deste trabalho. Esse conhecimento é necessário para se delinear onde exatamente estão localizadas tais escolas e quais delas estão em risco de serem descaracterizadas como Escolas do Campo.

Devido a extensão territorial e o quantitativo de Escola do Campo no Distrito Federal nas mais diversas modalidades de ensino, o principal objetivo desta dissertação de mestrado foi um estudo de caso para analisar realização do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara, localizado na área rural de Planaltina-DF, visando o fortalecimento da identidade campestre e a participação popular na luta por uma Educação do Campo neste território. E os objetivos específicos foram definidos em:

- Identificar o processo de realização do Inventário Participativo conduzido pelo Centro Educacional Taquara.
- Verificar como o processo de realização do Inventário Participativo feito no Centro Educacional Taquara contribuiu para a promoção do fortalecimento da identidade campestre e da luta popular pela Educação do Campo no referido território.
- Identificar os principais elementos do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara que contribuem com a materialização da Escola do Campo.

- Analisar se o Inventário Participativo contribuiu para o Centro Educacional Taquara se firmar como Escola do Campo.

Esta dissertação foi dividida em dois capítulos. O capítulo 1 faz uma contextualização da história da educação no meio rural do Brasil. Apresenta a importância da Educação do Campo na construção do protagonismo camponês, a construção identitária da Escola do Campo e Projetos Políticos Pedagógicos alinhados aos princípios da Educação do Campo. Em seguida, apresenta os aspectos metodológicos, descrevendo as técnicas para a obtenção dos dados e sistematização das informações coletadas e a caracterização da área de estudo.

E, por fim, o capítulo dois apresenta os resultados e discussão acerca dos dados obtidos na pesquisa sobre o Inventário Social, Histórico e Cultural do CED Taquara, a identificação do processo de realização do Inventário sob a ótica do gestor escolar e professores e o perfil dos alunos frente ao fortalecimento da identidade campesina.

CAPÍTULO 1

1.1 A história da educação no meio rural do Brasil: ações e contradições que alimentaram dicotomias

A forma que a educação se desenvolveu no meio rural retrata como os sujeitos do campo foram tratados e atualmente ainda restam resquícios dessa conjuntura. Dessa maneira, discutir educação no campo ignorando o passado seria uma desconsideração de todo o processo de constituição. Para isso é necessário compreender a dinâmica da educação no meio rural brasileiro e apontar momentos históricos para interpretar sua evolução.

Segundo Leite (2002, p.28), lideranças brasileiras mostraram desinteresse com a educação no meio rural até o momento que a sociedade viu a necessidade da educação nesse território e isso se deu “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais ampla”. A educação no meio rural tornou-se um instrumento para conter os sujeitos no campo. “A preocupação e a iniciativa em termos de educação rural nascem ao mesmo tempo que nasce a orientação governamental de conter o êxodo rural e fixar o homem no campo” (CANESIM; LOUREIRO, 1994, p.84).

De acordo com pesquisas históricas, remonta à década de 1930 a promulgação de leis direcionadas para o estabelecimento de uma educação no meio rural no Brasil. O marco normativo importante desse período foi a Constituição de 1934, influenciada pelos ideais da Escola Nova, onde tanto no artigo 121, em seu parágrafo quarto, quanto no artigo 139, determinava que em empresas de áreas rurais, o empregador deveria assegurar a educação rural aos seus empregados (BRASIL, 2012).

Apesar dos retrocessos da Constituição de 1937, onde não houve nenhuma menção ao ensino do campo, a Constituição de 1946 ratificava de modo geral o que a Constituição de 1934 determinou, mas o grande avanço se deu com o Decreto Lei. 9.613 de 20 de agosto de 1946, onde este estabelecia as bases de organização e do regime do ensino agrícola no país. Com a Constituição de 1967, houve uma estagnação, mantendo-se basicamente o que já se havia conquistado nas constituições anteriores. A Constituição Federal de 1988, considerada o grande marco em prol da educação e dos direitos sociais, dedicou dez artigos específicos para a educação, algo inédito até então. Por consequência

desse grande avanço democrático foi possível pensar a educação de modo mais sistêmico e inclusivo, possibilitando a criação de muitos pareceres, diretrizes e resoluções.

Depois deste processo de avanço na Constituição, há outro processo histórico extremamente relevante: nos últimos vinte anos, os movimentos sociais e sindicais rurais organizam-se e desencadeiam um processo nacional de luta pela garantia de seus direitos, articulando intrinsecamente as exigências do direito à terra, as lutas pelo direito à educação. Este processo nacionalmente se reconhece como Movimento de Educação do Campo.

Ainda de acordo com Molina (2011), não trata-se apenas do processo histórico, mas também ao protagonismo da luta por sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira: os trabalhadores rurais. E este protagonismo vincula-se os processos educativos aos conflitos que ocorrem no meio rural do Brasil, em virtude de diferentes interesses, sejam eles econômicos ou sociais que levam a disputa pela utilização desse território.

Na realidade atual do campo verifica-se que as fortes contradições decorrentes da expansão das relações capitalistas na agricultura acirram o contraponto entre lógicas ou de modos de produção agrícola. Trata-se da polarização entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos, identificada como agricultura camponesa, dada sua forte ligação com o “modo camponês de fazer agricultura” e uma agricultura voltada para o negócio, sobretudo, para produção de ‘*commodities*’ (lógica do trabalho para reprodução do capital), chamada de agricultura capitalista/produtivista ou de “agronegócio” (ou ainda de agricultura industrial dada a sua subordinação à lógica de produção da indústria) (CALDART, 2011).

É preciso ressaltar que, o movimento Educação do Campo instituiu-se primeiro como reivindicações sociais, em especial Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), onde sempre foi palco de uma discussão na defesa de acesso à terra e da necessidade prática de ter escolas do campo para os filhos dos trabalhadores rurais, dos acampados e dos assentados com o intuito de evitar o deslocamento para cidade, abandonado a luta e o trabalho no campo para escolarizar-se. Por isso, a Educação do Campo apresenta duas necessidades essenciais, contudo, há uma falha por parte do Estado. A primeira necessidade refere-se à reivindicação para que a escola deixe de ser um dos lugares de extrema importância do ponto de vista ideológico para a capitulação sob a lógica desigual do capital e sua afirmação. Outro ponto é a luta pela universalização

da educação pública para que todos tenham acesso à escola, inclusive os sujeitos que vivem no campo (BONA VASCONCELOS SOARES, 2018).

A forte dominação econômica e hegemonia cultural da agricultura capitalista sobre a camponesa (ainda vista por muitos como relacionada ao atraso e em vias de extinção ou de subordinação total à lógica do capital) não eliminou essa polarização. Ao contrário, ela vem sendo acirrada à medida que as contradições da lógica capitalista vão ficando mais explícitas. Além disso, para falar sobre o processo histórico da Educação do Campo deve-se enfrentar e superar a lógica de organização capitalista da sociedade, onde, a terra, o trabalho, o alimento e a vida estão se transformando em mercadoria (MOLINA, 2015).

Sobre as novas demandas de educação no espaço rural, destacam-se o fechamento das escolas no campo e redução do número de escolas que existem nesse território. Segundo Camini (1998, p. 35) “o descaso com a educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudo.” Ou seja, tentam diferenciar o campo e cidade além dos aspectos da sua paisagem, ao colocar a cidade como um espaço para formação intelectual do indivíduo.

No Brasil o fechamento de escolas ou abandonos ocorre desde a década de 1960, levantando a um questionamento sobre quais são os impactos causados no sistema educacional e na sociedade. As grandes transformações na educação no campo sempre estiveram ligadas a mudanças no modo produção, nessa perspectiva, as mudanças curriculares e a forma de organização escolar não são suficientes. É necessário inovar e colocar a educação a serviço da sociedade a fim de provocar mudança estrutural que se contraponha ao agronegócio e se constitui enquanto uma proposta contra hegemônica, para que se efetive é preciso defender a existência de escolas no campo (SOUZA, 2012; SAVIANI, 2013, p. 113).

Retomando o processo histórico, em 1997 ocorreu o ENERA I (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária), promovido pelo MST com apoio de Universidade de Brasília, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB. Nesse encontro participaram aproximadamente 700 pessoas, em sua maioria educadores de assentamentos e acampamentos. Esse marco histórico permitiu reflexões sobre os problemas econômicos, sociais e educacionais de acampamentos ou assentamentos e ainda permitiu conhecer

experiências pedagógicas desenvolvidas pelos militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) (MOLINA, 2003).

A história, o percurso, a compreensão do Movimento, conduziu-o à percepção de que a escola presente na sociedade com todo o seu aparato não correspondia às necessidades dos sujeitos e tampouco do MST. Nasce, então, a luta por uma educação que atendesse aos interesses dos sujeitos inseridos no campo, assim, este percurso acabou contribuindo na construção da concepção de educação do campo e pela apreensão desta pelos órgãos governamentais (RITTER, 2016, p.29).

Em 1998, ocorreu a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reinsertando o campo e a educação na agenda pública do país. No que diz respeito às lutas pela Educação do Campo, Molina (2003, p. 64), ressalta que um aspecto chave a ser analisado nos encontros e na conferência, enfatizando o quanto é imprescindível construir um debate sobre as dificuldades de acesso e sobrevivência na terra, inserindo a questão da educação de forma ampla, a estrutura fundiária, a política agrícola: “só há sentido em se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades do homem do campo se houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo, que seja parte de um projeto nacional”.

A continuação do debate referente as questões levantadas nos encontros e na conferência se deu em 2002 no I Seminário Nacional Por uma Educação do Campo permite ampliar a participação dos movimentos e entidades, incluindo outras organizações para além do MST e da CONTAG, envolvendo agora o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR e a Pastoral da Juventude Rural – PJR. Entre 2003 a 2010 foram realizadas em âmbito nacional ações na construção do paradigma da Educação do Campo, com destaque para algumas delas: Em 2003 a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), que possibilitou maior aproximação entre os movimentos sociais organizados do campo, o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (SANTOS, 2012; COSTA, 2017).

Essa percepção do campo, segundo Arroyo (2004, p. 15), confere “à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto”. O conjunto de lutas; mobilizações; Seminários e Conferências protagonizadas pelos coletivos do campo, acabaram contribuindo muito para fazer avançar a conquista de políticas públicas de Educação do Campo e os marcos legais que as viabilizam.

Conforme Molina (2012):

Merecem destaque (...) alguns dispositivos legais conquistados que reconhecem as condições necessárias para que a universalidade do direito à educação se exerça respeitando as especificidades dos sujeitos do campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC nº 1 e nº 2, de 2002 e 2008 respectivamente), expedidas pela Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE); o parecer nº 1, de 2006, também expedido pela CEB, que reconhece os dias letivos da alternância; e, mais recentemente, o decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA¹) (MOLINA, 2012, s/p.)

Para Stédile (2013, p.31), este cenário, as disputas entre latifundiários e camponeses fazem do campo um território de conflito de interesses. Além disso, “dominar a terra passou a significar dominar a própria economia”, nessa circunstância, uma das estratégias do sistema capitalista para beneficiar o agronegócio e enfraquecer a luta dos camponeses é o fechamento das escolas no campo.

Nessa acepção, Arroyo (1999), ressalta que o espaço rural exige novas demandas de educação. A educação formal brasileira por se tratar de um direito subjetivo, o Estado é responsável por todos os níveis e modalidade de ensino. No contexto histórico, as escolas do campo são vistas como um anexo para as escolas urbanas. Na visão do Estado essas escolas vão desaparecer devido à expansão agrícola, pois o trabalho no campo está se tornando mecanizado e desta forma, a população do campo seria reduzida diante das especificidades do trabalho no campo. Com isso, leva a uma reflexão sobre a dualidade paradigmática do território dominado pelo agronegócio e o território camponês.

Segundo Abramovay (1992), a superação do campesinato pode ocorrer, contanto que o desenvolvimento do capitalismo alcance um determinado estágio, nos quais as relações sejam determinadas tanto pelas estruturas de mercado quanto pelo controle feito pelo Estado. O que tem contribuído para uma análise dicotômica entre campo e cidade que foi muito difundida no século XX, visão construída sob a perspectiva de análise a partir do paradigma do capitalismo agrário.

Porém, apesar destes avanços, a Educação do Campo hoje é um conceito em disputa. As novas necessidades do capital no campo, em função do avanço das tecnologias de produção exigem um novo tipo de mão de obra. É preciso observar que a necessidade

¹ O governo do presidente Jair Messias Bolsonaro em fevereiro de 2020 extinguiu a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Inviabilizando o PRONERA voltado para a formação de estudantes do campo. A medida foi mais um ataque do Governo Bolsonaro aos movimentos populares e aos trabalhadores do campo.

da educação se recoloca “devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo, e ironicamente chamada pelo nome que representa o polo hoje subordinado (por isso nosso sentimento de conceito ‘invadido’)”. Todo o processo histórico visa compreender como tanto a médio prazo, quanto a longo prazo, processos específicos de educação e escola fazem parte de uma totalidade em “movimentos”, resultado de mudanças conservadoras que constitui-se em “sustentações” (FONEC, 2012, p. 2).

A prática educativa por si só não é suficiente para transformar a sociedade, todavia transformar a prática educativa, com uma perspectiva crítica e emancipadora pode fazer uma grande diferença. Dessa forma, a escola, a partir dos vínculos que é capaz de produzir, pode articular-se tanto em prol do capital ou da classe trabalhadora funcionando como:

[...] um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isto, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais [...]. Nisto se expressa o caráter diferenciado da prática educativa escolar em relação à prática fundamental de produção social da existência e sua especificidade mediadora (FRIGOTTO, 1984, p. 24).

Dessa maneira, apesar da precariedade da escola no meio rural, a partir das coletivas dos trabalhadores ela passa a ser um horizonte do campesinato a partir de suas expressões das necessidades organizacionais e socioculturais que garantam a permanência de seu modo de vida.

1.2 Importância da Educação do Campo na construção do protagonismo camponês

Muito se falou, nessa dissertação, de escolas localizadas em áreas rurais e de uma Educação do Campo. Vale destacar que, as escolas não são espaços neutros por se tratar de instituições sociais que reproduzem paradigmas e se constituem como um ambiente de socialização de cultura. Vesentini (2010) adverte que:

[...] a escola não é apenas uma instituição indispensável para a reprodução do sistema. Ela é também um instrumento de libertação. Ela contribui -em maior ou menor escala, dependendo de suas especificidades- para aprimorar ou expandir a cidadania, para desenvolver o raciocínio, a criatividade e o pensamento crítico das pessoas, sem os quais não se constrói qualquer projeto de libertação, individual ou coletivo. (VESENTINI, 2010, p.16)

Segundo Souza (2012), ao considerar que as escolas recebem alunos camponeses tornam-se territórios propensos a desfazer a dicotomia entre o espaço rural e o espaço urbano e com isso desfaz a sobreposição da cidade sobre o campo. São nessas escolas que diversos alunos reafirmam sua identidade coletiva e o convívio com o aluno campesino faz uma construção de experiências. Nessa mesma perspectiva Caldart (2003) afirma que:

[...] não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo (CALDART, 2003, p. 64).

A luta por uma educação que seja protagonizada para os camponeses surge juntamente com a luta pela terra e a partir de ações empreendidas através dos movimentos sociais. A origem conceitual de Educação do Campo tem como ponto de partida a compreensão maneira pela qual essa educação deu início as demandas, frente aos movimentos camponeses em busca de uma política educacional para os assentados da Reforma Agrária (FERNANDES, 2006; SOUZA, 2011).

Vale destacar que, historicamente, o conceito educação rural esteve atrelado a uma educação precária, atrasada, de baixa qualidade e poucos recursos. Programas voltados para a educação rural ocorreram no Brasil de tímida e foram pensados e elaborados sem a participação dos sujeitos do campo, porém, já estavam prontos para eles. Quando se fala em Educação do Campo essa visão é recusada, pois o campo é concebido como um espaço de vida e resistência e permanência (FERNANDES, 2004).

É essa a visão que foi adotada nessa dissertação, de uma Educação do Campo onde o protagonista seja o morador do campo, uma educação feita por ele, com ele, e para ele, pois um princípio fundamental da Educação do Campo, é que os sujeitos camponeses são os próprios protagonistas do processo de transformação social.

Durante muitos anos se pensava em uma educação rural direcionada para que seus estudantes fossem trabalhadores da cidade, ou mesmo por uma educação voltada exclusivamente para a exploração do meio rural, sem levar em consideração suas particularidades, seus moradores, suas tradições, sua cultura. Mesmo com a Constituição Federal de 1988 determinando que a educação é um direito de todos, os moradores de áreas rurais ainda não são atendidos conforme é estabelecido, mesmo na capital do Brasil o número de escolas rurais é insuficiente para atender a demanda que se apresenta,

levando muitos estudantes a exaustivas e longas viagens até suas escolas ou mesmo ao abandono da vida escolar.

Conforme CALDART (2002) os povos do campo têm direito a uma educação no e do campo:

Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (CALDART, 2002, p. 26).

A busca por uma efetiva Educação do Campo é fruto da luta política dos trabalhadores do campo e por direitos sociais há muito negados, essa luta iniciada principalmente por trabalhadores que buscavam o direito à terra, desencadeou, além de outras reivindicações, o direito por uma Educação do Campo onde ela possa respeitar suas identidades e seus modos de vida.

De acordo com Molina (2002), a Educação do Campo aqui pensada comunga com as ideias que:

É indissociável da reflexão sobre a construção de um novo modelo de desenvolvimento, e de um novo papel para o campo neste modelo, deve trazer elementos que contribuam na construção desta nova visão. Elementos que fortaleçam a identidade e a autonomia das populações do campo, e que ajudem o conjunto do povo brasileiro a compreender que a relação não é de hierarquia, mas, de complementariedade: a cidade não vive sem o campo e vice-versa (MOLINA, 2002, p. 27).

Entender essa simbiose, e perceber que o campo é lugar fértil de ideias, culturas, estéticas, é a grande razão desse trabalho, por isso do intuito de verificar como se dá a realização do Inventário Participativo nas Escolas do Campo.

A Educação do Campo possui diversas raízes sob esse prisma, todavia, esse projeto educativo talvez seja uma melhor síntese no que se refere a preposição “dos”, segundo Caldart (2012, p. 261) “a Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”.

De acordo com Munarim (2012, p. 78), “a opção pelo adjetivo campo colado ao substantivo educação (acompanhado da preposição ‘do’) foi feita, naquela oportunidade, para marcar uma clara ruptura com a concepção e prática da educação rural no Brasil”. Incorporou-se, historicamente, na especificidade do que é a Educação do Campo, pelo seu enraizamento na Educação Popular e na luta social “dos” oprimidos. No

protagonismo camponês, cabe a luta sociopolítica para manter vivo um processo revolucionário, apesar das adversidades.

O projeto de Educação do Campo tendo como protagonismo os sujeitos do campo fortalece ações coletivas além de materializar o compromisso com um processo de transformação. As reivindicações e os embates por parte das lutas desses sujeitos resultaram em movimento pelo direito a educação e diversas conquistas da Educação do Campo. O PRONERA fez parte do marco de reivindicações o qual constituiu um exemplo de experiência mediante ao diálogo entre todos os sujeitos (movimentos sociais, sindicatos, instituições de ensino etc.) servindo de inspiração para que se construam um projeto de educação que seja verdadeiramente dos sujeitos do campo, contrapondo à concepção tradicional de cidadania, abandonando uma participação passiva na sociedade e levando para dentro da estrutura do estado o seu protagonismo, emancipação e cidadania efetiva (DIAS, 2016).

Ainda de acordo com Arroyo (2014), a Educação do Campo tem revelado “outros sujeitos” (trabalhadores no campo, povos tradicionais, assentados, entre outros), os quais passam a ocupar os espaços de conhecimento e cultura, e através de ações coletivas atuam na luta pelo direito à educação.

Para projetar a transformação da escola de modo que ela possa provocar uma mudança na sociedade é preciso conhecer a trajetória de diversas escolas do campo no Brasil e ir além das possibilidades e contradições que representam este processo. “Esse conhecimento tem sido amplamente sistematizado pelos próprios sujeitos deste processo em diversas instituições de diferentes localidades” (SOUZA, 2018, p.49).

A Educação do Campo sob o ponto de vista conceitual das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede de Ensino do Distrito Federal:

“Emerge da luta empreendida pelos sujeitos do campo e suas organizações, visando à superação da situação degradante na qual o meio rural se encontra imerso. Essa luta envolve, também, a busca da garantia do direito a uma educação do e no campo, ou seja, pretende-se que as “pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve se dar a partir de sua própria história, cultura e necessidades” (SEE-DF, 2019, p. 19).

1.3 Construção identitária da Escola do Campo

Para Pires (2012, p.24) lembra que “as desigualdades, inclusive as educativas e escolares demonstram que há uma dívida histórica por parte dos poderes públicos quanto ao aporte dessas políticas para os povos do campo”.

Fazer uma discussão acerca da Educação do Campo é de suma importância conhecer âmbito escolar e os sujeitos que ali estão inseridos, as questões vivenciadas, as lutas e de que forma a dinâmica no campo tem contribuído para reduzir as desigualdades. Não tratar dessas particularidades torna-se contraditório, pois a partir desse reconhecimento é possível estabelecer requisitos para que o direito a educação seja produzido e reproduzido de forma mais elementar (ARROYO, 2006).

Necessário entender que o parâmetro de uma escola do campo aqui estudada passa pela definição corrente tanto por meios jurisdicionais quanto por meios educativos. As normas jurídicas definidoras da categoria escola do campo foram alcançadas após longos períodos de luta por reconhecimento das práticas pedagógicas implementadas durante muitos anos pelos coletivos camponeses em luta, tanto nas áreas de Reforma Agrária quanto em áreas de agricultura familiar tradicional; de escolas famílias agrícolas, entre outras tantas experiências.

MOLINA e SÁ identificam essa conceituação no verbete Escola do Campo, no Dicionário da Educação do Campo onde uma dessas normas jurídicas foram as “Diretrizes operacionais para educação básica das Escolas do Campo”, de abril de 2002, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), onde a escola do campo está definida em seu artigo 2º, parágrafo único como:

“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 (MOLINA; SÁ, 2012, p.x).

Além dessa definição, é preciso entender que as Escolas do Campo não necessariamente estão localizadas no campo, haja vista que, a demanda por educação em áreas rurais é muito maior que o número de escolas e vagas, esses dados já foram mostrados nesse projeto, então é preciso ampliar a conceituação das Escolas do Campo e extrapolar a ideia de que Escolas do Campo estão localizadas apenas no campo. Desta forma será possível proporcionar aos jovens do campo que estudam em áreas urbanas

uma educação voltada para o campo, caso contrário vamos impelir nossos jovens a um modo de viver que os desterra de suas tradições, crenças, e trabalho, afastando-os de sua identidade campesina, transformando-os apenas em mão de obra barata e alienada a serviço do capital. Arroyo (1999), fornece uma definição de Escola do Campo de possibilita ampliar a Educação do Campo onde quer esteja o morador de campo:

Uma Escola do Campo é aquela que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa (ARROYO, 1999, s/p.)

Assim, a partir da luta pelo reconhecimento de Escolas do Campo fora do campo, foi obtida uma grande vitória, no que se refere a construção identitária quando houve a publicação do Decreto 7.352\2010, que em seu Artigo primeiro, Parágrafo um, inciso II, reconhece essa característica onde se entende por 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, 2010).

Para Caldart (2012), essa base leva a clareza do entendimento e dos limites impostos pelo projeto de campo em curso e a reflexão integrada entre campo e educação traz o novo sentido para esse debate orientando para uma lutar por direitos no campo sem esquecer que o futuro das escolas rurais está entrelaçado ao futuro do campo.

Ainda de acordo com Caldart (2015), a escola é desafiada diante de um trabalho complexo que é transformar projetos de educação, campo e de sociedade. Há uma insuficiência para lidar com as demandas, principalmente no que diz respeito a oferecer uma formação alinhada as necessidades da agricultura camponesa garantindo desenvolvimento sociopolítico dos estudantes a fim de ampliar o debate sobre questões básicas ligadas ao modo de vida (alimentos, recursos naturais, terra, água etc.).

Para falar sobre a construção identitária da Escola do Campo, faz-se necessário citar a epistemologia dos Movimentos Sociais do Campo para compreender o processo de luta e resistência pelos direitos ao conhecimento e da terra. Pois são experiências sociais que produzem uma epistemologia alternativa, pautada na dignidade humana rompendo lógicas de dominação étnico-raciais, de gênero, econômicas, de classe, territoriais (nas questões territoriais há dicotomia de que o urbano é sinal de progresso e o rural é atrasado), sociais, e sobretudo epistemológicas. Essa afirmativa não é uma

generalização: é totalidade de que todos os movimentos sociais do campo se enquadram nessas perspectivas, todavia, trata-se de pontuar esses movimentos como campo de possibilidades contra hegemônicas que devem fazer presentes para a transformação das relações de dominação. Além disso, os movimentos vêm se constituindo e buscando uma alternativa para a Educação do Campo (FARIAS, 2018).

Por estar inserida no contexto de interação social, a construção identitária da escola ocorre de forma dinâmica e permanente. Tanto que a identidade da Escola do Campo é construída no meio social que está inserida. Com base nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, especificamente no parágrafo único do artigo 2º:

[...] a identidade das escolas 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, p. 1).

Ou seja, a identidade da Escola do Campo deve ser construída com base na realidade vividas pelos sujeitos, levando em conta os saberes, as instituições e os movimentos sociais. Na sociedade capitalista a dualidade fundamenta-se na existência de duas classes sociais (o proletariado e a burguesia). Nesse contexto, a educação possui contornos dualísticos visando atender aos indivíduos de acordo com sua classe social. Essa dicotomia dentro da escola faz com que a educação seja pensada em duas formas distintas, a intelectualizada para ricos e uma educação voltada para a formação de mão-de-obra operária. Em outras palavras, a educação era instrumentalmente separada, uma direcionada para formação cultural/científica e, a outra para a formação técnica (GRAMSCI, 1982).

A resistência na luta vem ganhando forma a partir das disputas existentes, por exemplo, entre educação rural e Educação do Campo, agricultura familiar camponesa e agronegócio. De um lado o campo é visto apenas como um lugar que produz mercadorias, de outro lado o campo é visto como a valorização do território com um sentido mais amplo voltado para a existência da vida. São perspectivas opostas em relação à natureza e a sociedade, na lógica do capital entendidas como mercadoria e o seu produto como *commodity*, e na lógica camponesa entendida como vida e seu produto como alimento (BERNARDES, TARLAU, 2017; CAMACHO, 2017).

1.4 Projetos Políticos Pedagógicos alinhamento aos princípios da Educação do Campo

Uma educação transformadora deve estar pautada na vida da comunidade onde a escola está inserida. Deve-se levar em consideração as culturas locais e seus valores como ponto de partida para a reflexão e o aprendizado. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico - PPP² de uma escola do campo necessita privilegiar a formação teórica, técnica e cultural que se reverta na atuação e seja investimento do próprio campo, contribuindo para o aperfeiçoamento das atividades rurais e para a melhoria das condições de vida dos camponeses, a fim de valorizar o espaço rural e a existência de um projeto de sociedade baseado na potencialização de um rural contextualizado (COSTA, 2010).

Ao tratar da natureza processual do Projeto Político Pedagógico, Veiga (2010) destaca que:

Para nortear a organização do trabalho da escola, a primeira ação fundamental é a construção do projeto político-pedagógico. Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico (VEIGA, 2010, p. 1).

Para Souza (2018a):

Na busca pela superação da fragmentação do conhecimento implantado nas escolas, é importante compreender teorias de construção do conhecimento que se colocam a favor da realidade social, incluindo a vida e o trabalho, de modo que esses elementos sejam pressupostos para definir o que será estudado e qual conhecimento será produzido (SOUZA, 2018, p. 41a).

A construção de um Projeto Político Pedagógico leva em consideração os olhares dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, seja em uma Escola Campo ou em uma escola da cidade. Corroborando com essa afirmativa, Souza (2018b) ressalta que:

O Projeto Político Pedagógico é um dos principais documentos para o planejamento e gestão do trabalho pedagógico, por ser o documento que expressa a realidade da comunidade escolar e orienta as práticas pedagógicas

² Há uma diversidade de terminologias atualmente. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) se refere ao documento como “proposta pedagógica” ou “projeto pedagógico” (SILVA, 2004). Já em outras instâncias se refere como “projeto político pedagógico” ou “projeto institucional”. Porém, nessa dissertação optou-se por utilizar Projeto Político Pedagógico. Haja vista que a compreensão da Educação do Campo enquanto Movimento, construído coletivamente e historicamente, traçando diversas ações em prol da população do Campo. Ademais, entende-se como Movimento pelo fato da Educação do Campo não ter como foco apenas a luta pela educação, mas ser um fenômeno de dimensão educacional, política, social, cultural e econômica que almeja consolidar um projeto de campo e de sociedade emancipatório.

e administrativas da escola, em sintonia com o marco normativo educacional (SOUZA, 2018, p. 2b).

Segundo as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a Educação do Campo é fundamentada em abordagens e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação escolar, com base em um currículo que concebe a aprendizagem como parte do todo, ou seja, de um processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos articulados com a dimensão empírica da vida e da cultura dos sujeitos do campo. Por isso, é necessário considerar para além da lógica moderna e do senso comum que os sujeitos do campo desenvolveram ao longo de suas gerações ocupadas com o trabalho com a terra, conhecimentos dos seus espaços de produção da existência consolidando um modo de vida específico sendo protagonistas de soluções inovadoras no que se refere a utilização de recursos naturais e produtores de uma rica cultura camponesas em seus aspectos mais amplos (SEE-DF, 2019).

Ainda de acordo com essas Diretrizes, os temas que fazem uma abordagem teórica e metodológicas previstas para a Educação do Campo, apresentam um destaque para a realização do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, a fim de conhecer o lugar que a unidade escolar está inserida, além de compreender as relações socio-ecológicas que envolvem a comunidade escolar e local e fornecer subsídios para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas Escolas do Campo que seja coerente as características e as necessidades de seus sujeitos (SEE-DF, 2019).

É fundamental reconhecer os principais elementos para a construção da identidade escolar, em especial a Escola do Campo, a vista disso, constitui-se também em um instrumento essencial para a organização do trabalho pedagógico. Da mesma forma, o Inventário Social, Histórico e Cultural constitui-se em uma ferramenta para o levantamento e registro de uma determinada realidade seja ela material ou imaterial e ao mesmo tempo uma proposta pedagógica. A Escola do Campo como um lugar de concepção, realização e avaliação do trabalho pedagógico voltado para os sujeitos do campo, exige que a organização das ações ocorra com base na realidade em que está inserida, bem como naquilo que os atores sociais expressam. Para tanto, é indispensável que o Projeto Político Pedagógico esteja alinhado, mais que isso, embasado no Inventário Social, Histórico e Cultural (CALDART, 2016; DISTRITO FEDERAL, 2016). Seguindo os pressupostos legais e de Políticas Públicas para a Educação do Campo é preciso

ênfatizar a Portaria 419/2018 no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde:

A publicação da Portaria nº 419/2018-SEEDF³, de 21 de Dezembro de 2018, que instituiu a Política Pública de Educação do Campo no Distrito Federal, os aspectos pedagógicos e sociais, representados por meio do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, adquiriram 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. A definição da identidade escolar como Escola do Campo deverá ser espelhada no Inventário e no Projeto Político-Pedagógico da escola, documentos imprescindíveis para viabilizar a implementação da política pública da Educação do Campo (Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2019, p. 23).

Uma política de Educação do Campo deve reconhecer que as práticas pedagógicas devem apoiar-se no modo de vida do camponês, visando a superação dicotômica entre rural e urbano. Para isso, é importante que o Projeto Político Pedagógico esteja alinhado ao Inventário Social, Histórico e Cultural e aos princípios da Educação do Campo. O Inventário Social, Histórico é definido como:

Uma a ferramenta a ser utilizada pela escola do campo para conhecimento da sua realidade, a partir do levantamento e do registro sistematizados de informações sobre a história, a cultura, a natureza e a biodiversidade, as formas de produção e o trabalho e as organizações coletivas, em determinado território. O estudo acerca da comunidade, a partir de onde vivem as/os estudantes, as famílias com seus laços sociais e o que produzem por meio do trabalho, é a base para a delimitação do espaço a ser inventariado (Cadernos RCC#15, p. 161).

Outra categoria que foi adotada neste trabalho é a de identidade. Para se falar de identidade é necessário falar do ato de inventariar, nesse caso específico o Inventário Participativo nas escolas. Ele nasce de uma concepção maior, que seria o inventário de bens patrimoniais realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, que tem por função produzir conhecimento sobre determinados bens culturais, o que justifica a seleção de determinados patrimônios culturais como objetivo da proteção pelo poder público. Assim o inventário tem como função primordial identificar e proteger bens patrimoniais. A definição de patrimônio, para esse trabalho, é a mesma do Artigo 216 da Constituição de 1988, ou seja: “bens de natureza material e imaterial, tomados

³ A Portaria nº 419/2018 Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Essa Portaria define os princípios da Educação do Campo em seu artigo segundo. Nesta dissertação ao falar sobre os princípios da Educação do Campo, a estará alinhada com base nos princípios definidos por esta Portaria.http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/see_prt_419_2018.html

individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (BRASIL, 1988).

A referência identidade citada na Constituição é o que interessa agora, sendo ela que se quer identificar na construção dos inventários participativos. Essa referência a identidade é ferramenta que também justificativa a manutenção, valorização e ampliação da Educação do Campo. A identidade que se quer definir é a relação “que o indivíduo tem de si mesmo e do seu pertencimento e sua afiliação a grupos além da relação com seu patrimônio, desta forma: “as práticas de preservação do patrimônio cultural passaram a ser apropriadas como instrumento de construção de cidadania e afirmação social de identidades de grupos que demandam visibilidade social e acesso a direitos (BRANDÃO, 2015)

No documento “Currículo em Movimento da Educação Básica”, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014b), no que se refere aos pressupostos teóricos, encontra-se o seguinte caminho a ser seguido pelas Escolas do Campo:

O inventário deve identificar as lutas sociais e as principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial; as formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial; as fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural, incluindo a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local; as formas de trabalho socialmente úteis. Este Currículo é o primeiro passo do caminho proposto, para que seja possível elaborar, a partir dos projetos político-pedagógicos das escolas, os Complexos de Estudos, sem ferir as Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse processo deverá ocorrer em dois níveis: no primeiro, para o conjunto de escolas do campo do DF e no segundo nível, para a escola no local. O planejamento ocorrerá no âmbito de cada escola, garantindo sua autonomia e sua vinculação a seu meio local e regional (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 49-50).

A Portaria nº 419/2018 que fala sobre a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em seu Artigo quarto, institui o Inventário Social, Histórico e Cultural como instrumento basilar na construção identitária da Escola do Campo, tendo como fundamento os processos sociais estabelecidos no território, os saberes próprios dos estudantes, como sujeitos do campo, a memória coletiva local, os conhecimentos historicamente estabelecidos pela sociedade e pelos movimentos sociais (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Ainda de acordo com a Portaria supracitada, em seu artigo segundo, estão os princípios da Educação do Campo. Estes princípios referem-se a:

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

II - Desenvolvimento das Unidades Escolares que atendem aos sujeitos do campo como espaços públicos de formação, pesquisa e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, reconhecendo suas diferentes formas de organização;

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, 2018, p.1)

Estes princípios são de suma importância para a construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo no DF. Segundo Souza (2018b), o Projeto Político Pedagógico e o Inventário Social, Histórico e Cultural, são instrumentos cruciais para a construção da identidade da Escola do Campo, como também são utilizados para o planejamento e gestão do trabalho pedagógico. E há evidências que esses instrumentos têm grande importância na construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

1.5 Aspectos metodológicos

Seguindo os objetivos desta dissertação de mestrado, fez-se um levantamento bibliográfico a fim de aprofundar sobre a história da educação no meio rural do Brasil, a importância da Educação do Campo na construção do protagonismo camponês. Também fez-se um levantamento sobre a construção identitária da Escola do Campo, o Projeto Político Pedagógico e o seu alinhamento aos princípios da Escola do Campo. Também adotou-se como metodologia a análise documental do Inventário Participativo do Centro Educacional Taquara, localizado na área rural de Planaltina-DF e do Projeto Político Pedagógico.

O inventário é um instrumento que possibilita apreender as questões da atualidade e dessa maneira vincular a construção do conhecimento dos elementos que estejam presentes. O inventário trata-se de um estudo etnográfico da comunidade, seguindo um

roteiro, onde sugere questões de identidade, contradições, problemáticas, trabalho, auto-organização ou ainda questões internas da própria escola como: metodologias, conteúdos, estrutura física e humana, relações com a comunidade e projeto político pedagógico (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015).

A pesquisa documental foi realizada a partir da seguinte fonte: Secretaria de Educação do Distrito Federal, onde os documentos produzidos por essa instituição identificaram-se informações relevantes sobre a temática. Além disso, a análise documental do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Taquara teve o intuito de observar os parâmetros e a forma que foi adotado e se foi construído a partir de uma ação coletiva ou não. Essa análise também foi feita para tentar fazer um diagnóstico da Escola em questão e do seu território e se existe alinhamento aos princípios da Escola do Campo e se o PPP foi construído com base no Inventário Social, Histórico e Cultural.

O método de pesquisa utilizado foi o estudo de caso que teve como objetivo conduzir o pesquisador na busca para as respostas necessárias ao problema de pesquisa que se propõe. O estudo de caso se apresenta como uma das muitas estratégias de pesquisa dentro das ciências sociais. A sensibilidade em relação ao contexto proporcionada pelo estudo de caso possibilita e encoraja pesquisadores a considerar questões que podem não ser averiguadas com outras abordagens de pesquisa (YIN, 2005).

A segunda fase dos aspectos metodológicos consistiu em observações e entrevistas com o gestor do Centro Educacional Taquara, os professores e os alunos⁴. Considerando essas especificidades essa pesquisa fez uma abordagem qualitativa, tendo o texto como material empírico no lugar de números. O roteiro de entrevista direcionado ao gestor e oito professores foi dividido em dois blocos, onde o primeiro bloco teve como objetivo traçar o perfil do entrevistado e o segundo bloco consistiu em fazer a identificação do processo de realização do Inventário Participativo do Centro Educacional Taquara. No CED Taquara tem um total de 76 professores, dessa maneira a entrevista foi direcionada a 10% desse total, justificando as oito entrevistas, os professores participantes da pesquisa foram escolhidos de forma aleatória, e essas entrevistas ocorreram entre outubro de 2020 a novembro de 2020. Em um primeiro momento, fez-se uma reunião com o gestor escolar, coordenação, professores e pesquisador para que os objetivos da pesquisa fossem apresentados ao corpo docente e posteriormente, de forma aleatória o docente que manifestasse interesse era feita a entrevista.

⁴ Nesta pesquisa não foi possível entrevistar a comunidade local devido a pandemia do COVID-19.

No que se refere a transcrição das entrevistas, ao longo dessa dissertação optou-se por transcrevê-las com alguns filtros. Cabe ressaltar que, os entrevistados não foram identificados pelo nome devido aos entraves na formalização dos termos de consentimento. Após a transcrição das falas (gestor escolar e professores), fez-se uma análise de dados funcional-descritiva. De acordo com Andery (2010) trata-se de uma técnica que considera a função e a atividade dos pesquisados (as) com base em suas relações sociais, a posição dentro da comunidade local e sua visão de mundo. Desta maneira, as falas foram analisadas dentro do contexto social que ocorreram.

Para complementar as informações coletadas nesta pesquisa, elaborou-se também um questionário com perguntas fechadas e abertas voltado para os alunos do Centro Educacional Taquara a fim de identificar as características gerais dos alunos e se os projetos desenvolvidos no âmbito escolar estão alinhados ao modo de vida deles e se faz parte do contexto da instituição.

Devido alguns entraves por causa do COVID-19 optou-se por aplicar os questionários online para os alunos do Ensino Médio e do EJA (Educação de Jovens e Adultos). O questionário foi elaborado a partir do Google formulário e foi disponibilizado no formato online via plataforma MOODLE⁵. O Quadro 1 apresenta as modalidades de ensino no Centro Educacional Taquara, o número de alunos matriculados e a amostragem de alunos.

Quadro 1: Número de alunos matriculados no Centro Educacional Taquara

Modalidade	Nº de alunos matriculados	Amostragem
Pré escola	70	x
Anos iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano)	219	x
Anos finais (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano)	173	x
Ensino Médio	122	12
Educação de Jovens e Adultos	144	14
Total Geral	728	26

Fonte: INEP, 2018; PPP, 2020.

A amostragem apresentada no quadro 1 trata-se da quantidade de alunos que foram selecionados de maneira aleatória para responder ao questionário e essa amostragem foi definida no mínimo em 10% do quantitativo de alunos do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O questionário foi aplicado entre outubro de 2020 a novembro de 2020. Sendo que o tratamento desses dados foram a partir de uma abordagem quantitativa.

⁵ O questionário foi disponibilizado na plataforma MOODLE sob a supervisão da coordenação do CED Taquara.

1.6 Caracterização e localização da área de estudo

A Capital Federal foi proposta em 1956 pelo presidente Juscelino Kubitschek. Houve uma desapropriação de 108 propriedades rurais pertencentes a 154 fazendeiros, correspondente a 51% das áreas originais pertencentes aos municípios goianos de Planaltina, Formosa e Luziânia. Devido a diversos entraves imobiliários a situação oportunizou a atuação de grileiros e falsificação de documentos de propriedade, dando início a uma especulação imobiliária que se instalou em todas as Regiões Administrativas do Distrito Federal, de modo que atualmente em todas as áreas há algum tipo de invasão às terras públicas (BERTOLINI, 2015). Para Souza (2018):

A valorização de lotes urbanos desencadeou a especulação do mercado imobiliário em relação às áreas rurais, na expectativa de que essas viessem a se tornar solos urbanos. Em seu primeiro Plano Diretor de Ordenamento, realizado a partir de 1992, o Distrito Federal definiu o macrozoneamento do território criando as seguintes categorias de uso do solo: urbana, expansão urbana, interesse ambiental e rural, segundo este surge possibilidade de parcelamento dos solos pelos particulares (SOUZA, 2018, p. 56).

É importante salientar que Lúcio Costa inicialmente projetou Brasília para 500 mil habitantes. Contudo, o crescimento populacional tem sido denso e, atualmente, essa população está estimada em 2.974.703 habitantes. Isso tem levantado a um debate sobre as ações dos movimentos sociais de luta pela terra e tem mobilizados ações do governo para tentar promover a redução na concentração de terras no DF, porém, há uma disputa devido a especulação imobiliária causando conflitos principalmente em áreas direcionados ao agronegócio (SOUZA, 2018; IBGE, 2019).

O Distrito Federal nomeia suas cidades satélites por Regiões Administrativas, Planaltina, a maior e mais antiga delas é denominada Região Administrativa IV. A Região Administrativa de Planaltina (RA VI) foi criada em 19 de agosto de 1859 pela Lei nº 03 da Assembleia Provincial de Goiás. Criou-se, então, o Distrito de Mestre D'armas, que nos termos da lei pertencia ao município de Formosa. Mais tarde, esta passou a ser a data oficial da fundação da cidade, conforme o disposto no artigo 2º do Decreto "N" nº 571, de 19 de janeiro de 1967. Outro aspecto que se destaca é que mais de 66% da população rural do DF está localizada nas RAs Brazlândia, Planaltina, Gama, São Sebastião e Ceilândia; Brazlândia e Planaltina se sobressaem com mais de 30% desse contingente (CODEPLAN, 2018).

A região rural de Planaltina é composta por Núcleos Rurais, assentamento e por Colônias Agrícolas, sendo eles: Núcleo Rural Mestre D'Armas, Núcleo Rural Olhos

d'Água, Núcleo Rural Santos Dumont, Núcleo Rural Rio Preto, Núcleo Rural Tabatinga, Núcleo Rural Monjolo, Núcleo Rural Rajadinha, Núcleo Rural Pípiripau, Núcleo Rural Taquara, Colônia Agrícola São José, Núcleo Rural Bonsucesso, Assentamento Fazenda Larga, Núcleo Rural Retiro do Meio, Núcleo Rural Córrego do Atoleiro, Núcleo Rural Quintas do Rio Maranhão, Núcleo Rural Quintas do Vale Verde, Núcleo Rural Jardim Morumbí, Núcleo Rural Sarandi, Assentamento Sítio Novo, Núcleo Rural Córrego do Meio e Comunidade Riacho das Pedras. O Núcleo Rural Taquara trata-se de uma localidade que é reconhecida como um dos principais polos de produção de hortaliças do Distrito Federal, e um dos mais importantes do país em produção de pimentão. Condição está estendida nas regiões vizinhas, co-participantes do processo, tais como os Núcleos Rurais Pípiripau, Santos Dumont, Rio Preto, Tabatinga, São José, Jiboia etc. (COOTAQUARA, 2020).

Vale ressaltar que a região sofreu várias modificações físicas e espaciais, com mudanças no ecossistema e mudanças estruturais do ponto de vista socioeconômico, vista que a grande parte da vegetação nativa do bioma Cerrado sofreu ações antrópicas e foi substituída pela agricultura e áreas de pastagens. Com isso, as Escolas do Campo estão inseridas em territórios educativos com a presença de populações camponesas, suas formas de trabalho e produção de bens materiais e imateriais, sendo que sobressaem suas contradições de base social e econômica, como a agricultura camponesa, o agronegócio e manifestações culturais locais (SEE-DF, 2019).

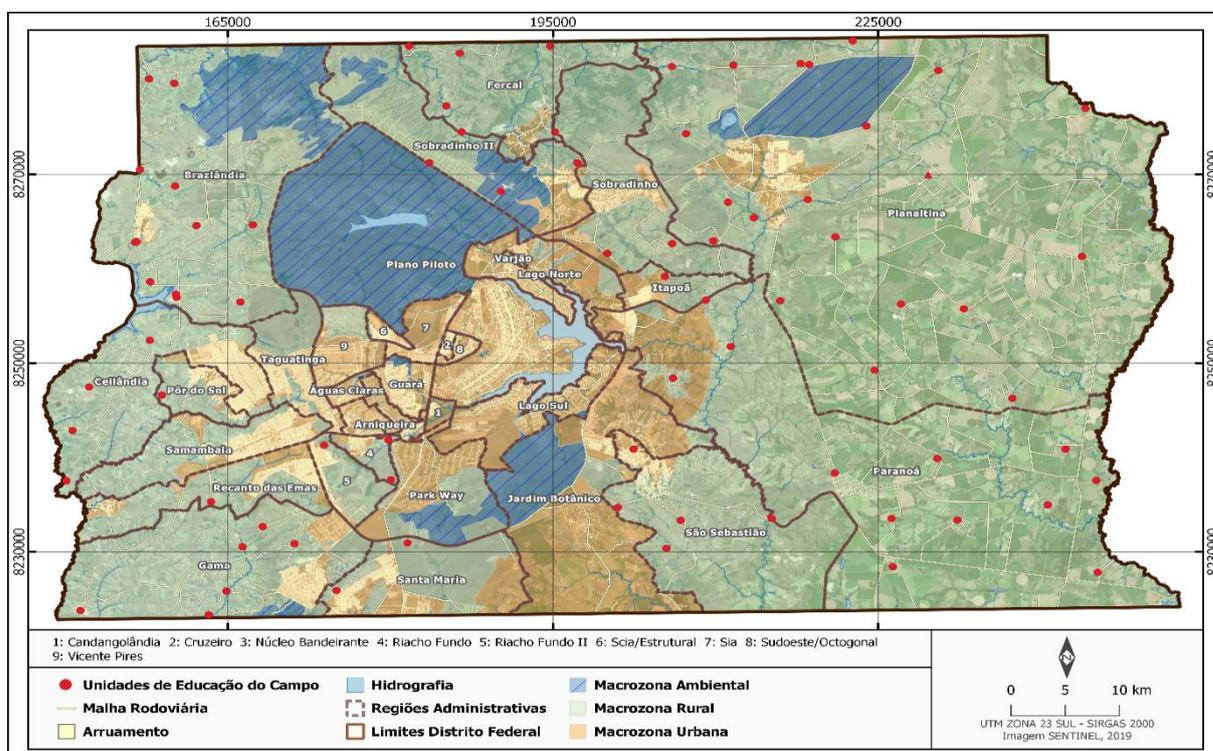
A expansão do agronegócio tem diminuído o número de alunos nessas escolas e a população camponesa tem se deparado com grandes desafios nos últimos anos, no que se refere a educação, a territorialização, a disputa por terra e a educação, servindo como base explicativa um dos pontos principais para o fechamento das escolas no campo (SAVIANI, 2013). Conforme já citado anteriormente, a institucionalização da Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) iniciou no ano de 2011 por meio da criação do Núcleo de Educação do Campo, sendo neste instituída a gerência de Educação do Campo. Desde então vem buscando construir a Escola do Campo através de aproximações e diálogos nas Unidades de Educação do Campo do DF.

Diversas ações já foram implementadas: Diagnósticos nas escolas, Circuitos Pedagógicos, Dias de Campo, Formação Continuada de Educadores, Reuniões Pedagógicas, Círculos de Diálogo, Fórum de Educação do Campo do Distrito Federal (BARBOSA, 2016). São 79 Escolas do Campo no DF, que concentram mais de 24 mil estudantes nas mais diversas modalidades de ensino. Em Planaltina, são 20 Escolas do

Campo que atendem mais 4 mil estudantes, e que, conforme também já apresentados na introdução deste trabalho, são mais de 14 mil o número de crianças e jovens em idade escolar entre 05 a 19 anos residentes na área rural, de acordo com a pesquisa realizada pela Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal – CODEPLAN, através Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD de 2018 em Planaltina (CODEPLAN, 2018).

A Figura 1, retrata a geolocalização das Unidades de Educação do Campo no Distrito Federal apontando a malha rodoviária, a hidrografia, macrozona urbana, rural e ambiental. E partir desse mapeamento pode-se constatar que as 79 Unidade de Educação do Campo estão localizadas nas Regiões Administrativas: Brazlândia, Ceilândia, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Santa Maria, Gama, São Sebastião e Sobradinho.

Figura 1: Unidades de Educação do Campo no Distrito Federal



Fonte: GEOPORTAL-DF/SEDUH, 2020; SEE-DF, 2020.

Elaboração: Fabiane Ferrão; Oliveira Júnio, 2020⁶; Leonio Matos, 2020.

Há um déficit de vagas nas Escolas do Campo em Planaltina, haja vista que pouco menos de 30% das crianças e jovens que residem nas áreas rurais de Planaltina tem acesso a rede de educação pública em escolas próximas as suas residências. O número é ainda mais alarmante quando se fala da modalidade de Ensino Médio, ondem existem apenas

⁶ Fabiane Ferrão – Mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília; Joubert de Oliveira Júnio – Técnico Ambiental pelo Instituto Federal de Brasília – IFB; Cientista Ambiental pela Universidade de Brasília – UnB.

três escolas em Planaltina que oferecem essa modalidade, ofertando quase 300 vagas onde a demanda é de mais de 1300.

Os estudantes que moram nas áreas rurais se deslocam a distâncias muito grandes para estudarem em Escolas do Campo ou para estudarem em escolas de áreas urbanas, o que seria uma grande maioria. Percebe-se que essa distância residência-escola pode agravar a evasão escolar aos moradores das áreas rurais. A Educação do Campo do DF precisa ser mantida, valorizada e ampliada para que os estudantes residentes nas áreas rurais possam permanecer estudando em escolas da própria comunidade e próximos das suas casas.

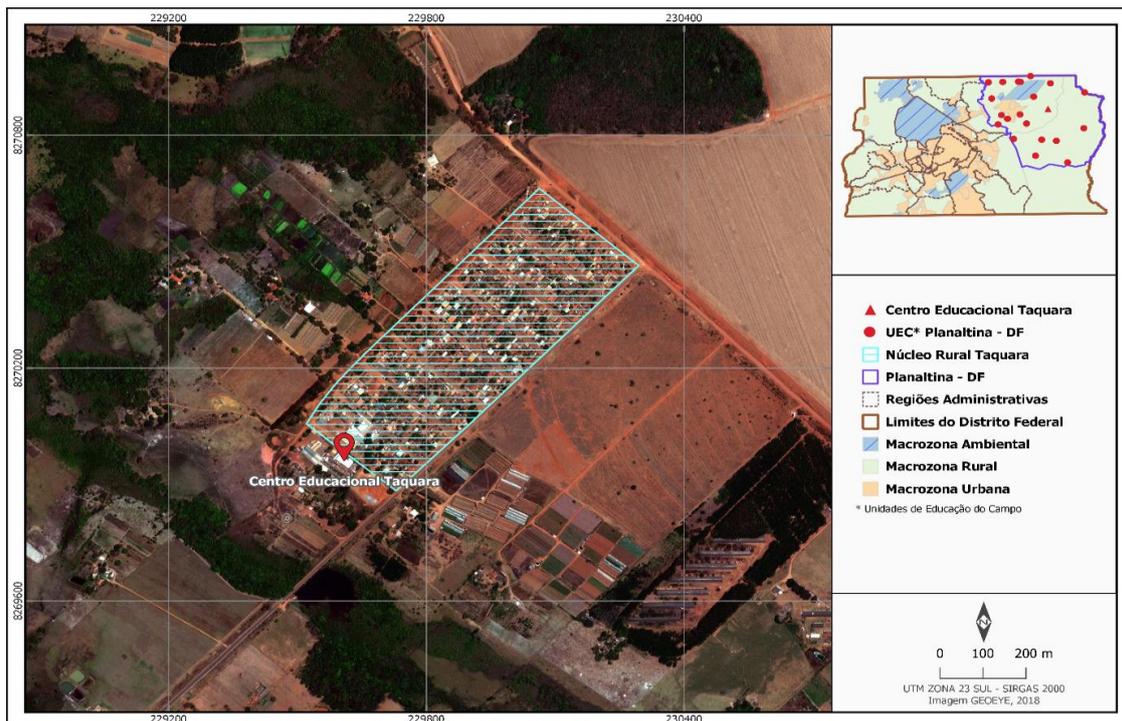
Existe uma demanda por vagas escolares na área rural de Planaltina, assim como em todo Distrito Federal. Entender qual é a importância dos inventários para as comunidades que foram pesquisadas pode servir para incitar novas iniciativas de outros inventários em outras comunidades, levando a uma maior participação social na tomada de decisões, na orientação de políticas públicas e na luta por mais Escolas do Campo.

1.7 Centro Educacional Taquara

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Centro Educacional Taquara é uma instituição de ensino localizada na zona rural de Planaltina-DF. Escola criada no ano de 1969, que atende cerca de 733 alunos. Tem três turnos: matutino, vespertino e noturno; ofertando todas as modalidades de Educação Básica: Educação Infantil Ensino Fundamental - séries Iniciais e Finais (Educação Integral) Ensino Médio (Ensino Médio em Tempo Integral). Em 2004, através da Portaria nº 228 de 20 de agosto de 2003, alterou o nome para Centro Educacional Taquara, visando garantir o atendimento de alunos do Ensino Médio dessa localidade e vizinhança. O acesso até é feito, principalmente, pela BR 020, DF 410, Km 19, representando assim, o seu endereço oficial (PPP CED TAQUARA, 2019).

A Figura 2 mostra a localização do Centro de Ensino Taquara em Planaltina-DF, objeto deste estudo. No mapa estão as 20 Unidades de Educação do Campo (UEC) de Planaltina-DF e vale ressaltar que o Centro de Ensino Taquara, está localizado na zona rural, especificamente no Núcleo Taquara e atende aos Núcleos Rurais: Taquara, São José, Rio Preto, Pipiripau, Cerâmicas Reunidas Dom Bosco, Estância do Pipiripau e Movimento dos Sem Terras (BR 020).

Figura 2: Centro Educacional Taquara

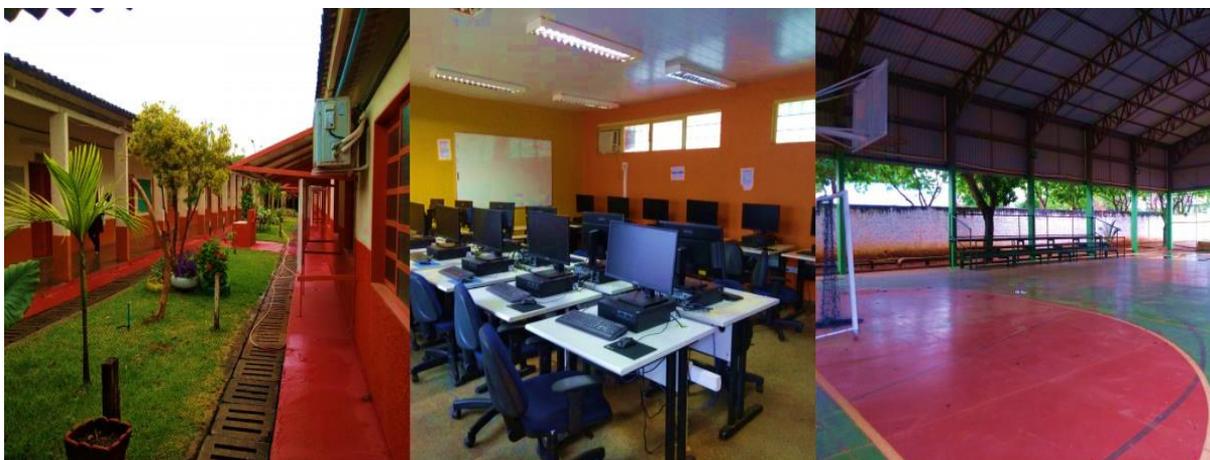


Fonte: GEOPORTAL-DF/SEDUH, 2020; SEE-DF, 2020.

Elaboração: Fabiane Ferrão; Oliveira Júnio, 2020; Leonio Matos, 2020.

No que se refere ao contexto físico e espacial do Centro Educacional Taquara também possui um sistema de reaproveitamento da água da chuva, viveiro, sala de informática e para as atividades de Educação Física, a escola dispõe de uma quadra esportiva coberta e utiliza o pátio para recreações. As atividades culturais, tais como: apresentação teatral, musical, shows e algumas palestras são realizados no pátio, nas dependências internas, na quadra coberta ou dependendo do evento, no Salão da Igreja São João Batista, localizado no Núcleo Rural Taquara.

Figura 3: Estrutura física do Centro Educacional Taquara



Fonte: Leonio Matos, 2021

CAPÍTULO 2

2. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os resultados da análise documental e os resultados da pesquisa de campo realizada no Centro Educacional Taquara em Planaltina-DF, objeto do estudo.

2.1 Inventário Social, Histórico e Cultural do CED Taquara

Este bloco inicial dos resultados tem como objetivo apresentar o resultado da pesquisa documental, ou seja, analisar os parâmetros que foram utilizados no processo de realização do Inventário Social, Histórico e Cultural do Centro Educacional⁷ Taquara, em Planaltina-DF.

O processo de elaboração do Inventário Participativo do CED Taquara teve início em 2016 e foi realizado pelo coletivo da escola representado pelos: docentes, gestores, pais ou responsáveis, discentes, representantes da comunidade, orientador educacional, supervisor pedagógico, coordenadores, servidores/pessoal administrativo e apoio técnico.

O Inventário analisado nesta pesquisa está composto por eixos norteadores o qual visa (re) produzir conhecimentos de caráter etnográficos sobre o entorno da escola do campo e vários outros de aspectos teóricos, culturais, linguísticos, midiáticos, comportamentais, avaliativos e de reflexão. O Inventário Participativo de acordo com Hammel, Farias e Sapelli (2015, p. 74), “consiste em [um] diagnóstico etnográfico preciso e detalhado da realidade na qual estão situadas as escolas e sua construção”.

Este documento visa, portanto, reunir informações e disponibilizá-las às comunidades e aos profissionais do CED Taquara, dessa forma vai de encontro com a afirmativa de Caldart: “[...] uma fonte de dados e de materiais de pesquisa para o conjunto da comunidade e para variados usos”. (CALDART et al., 2016, p. 1). Para concluir essa breve descrição a luz da análise documental do Inventário, a escola não pode desempenhar seu papel apartada de vida, porque há luta, cultura, organização social e histórica, por isso precisa de uma formulação pedagógica consistente.

⁷ Nesta dissertação, o Inventário Social, Histórico e Cultural foi tratado como Inventário Participativo.

2.2 Identificação do processo de realização do Inventário CED Taquara: gestor escolar versus docentes

Neste bloco, primeiramente, será apresentado a entrevista com o gestor escolar em questão. O roteiro de entrevista teve como objetivo compreender o processo de realização do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara em Planaltina-DF e foi dividido em dois blocos. O primeiro bloco buscou traçar o perfil do respondente e o segundo bloco foi elaborado para a identificação do processo de realização do Inventário Participativo na escola.

De acordo com as informações prestadas, o gestor do CED Taquara trabalha há mais de dez anos na escola e antes de exercer as funções da escola relatou que:

Eu entrei na secretaria de educação como agente administrativo, eu atuei nesta área em 1993 no centro de ensino fundamental 03. Em 1997 passei no concurso para professor e continuei lá até o ano de 2007. Em 2007, fui diretor aqui (Centro educacional Taquara) por um ano, em 2008 fui atuar na regional de ensino como assistente do coordenador na época e em 2012 voltei aqui para o C.E.D. Taquara por meio de um processo eletivo. Daí desde então, já participamos de três processos e estamos já no terceiro mandato (Informação verbal).

A luz das reflexões ao longo dessa dissertação, a presente pesquisa debruçou-se sobre a proposta de identificar de que modo a confecção de um inventário participativo pode intervir nas categorias de fortalecimento da identidade campesina, na participação popular e principalmente na afirmação de uma educação do campo efetiva. Desse modo o segundo bloco do foi elaborado a fim de identificar como se deu o processo de realização do Inventário Participativo no C.E.D Taquara.

Neste sentido, a entrevista realizada com o gestor escolar do Centro Educacional Taquara nos permite identificar a construção deste processo, bem como a identificação das categorias supracitadas. Então perguntou-se ao gestor escolar “Como foi o processo de realização do Inventário Participativo realizado no Centro Educacional Taquara?”

O processo de inventário, ele teve início no ano de 2016 com a nova legislação das escolas do campo. Nós seguimos as diretrizes da educação básica e demos início a construção do inventário participativo. Nós levantamos todos os problemas da comunidade, levantamos todos as características dos nossos alunos e demos início com a participação dos alunos e de todos os professores através de projetos onde foram caracterizadas a localidade, bacias hidrográficas, forma de vida de cada comunidade... Apesar de ser um Núcleo Rural onde nós temos uma população, uma comunidade que tem comércio, residências e tudo... A gente tem também em volta as chácaras e os assentamentos. Então tem muita diversidade de vida do camponês aqui (GESTOR ESCOLAR, 2020).

O inventário é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte. Mas à medida que a escola organiza e disponibiliza as informações levantadas, ela passa a ser uma fonte de dados e de materiais de pesquisa para o conjunto da comunidade e para variados usos (CALDART et al., 2016, p.1).

De acordo com Di Lorenzo Et. Al (2010), para se obter êxito nas ações educacionais é necessário que estas sejam embasadas no papel do campo na política, na economia e na sociabilidade. Ou seja, enxergar a terra como o instrumento de democratização na sociedade brasileira. Além disso, os autores enfatizam a importância da percepção que a identidade campesina se constrói a partir de um processo contínuo de formação.

Neste sentido é necessário que exista uma relação de mão dupla entre as instâncias institucionais (C.E.D Taquara) e a comunidade, a fim de explorar características como solidariedade, cooperação, conhecimento para garantir confiabilidade e unidade e a constituição de um território por meio do poder simbólico.

Então, o inventário é contínuo?

Então nos demos início, aí em 2016, demos continuidade em 2017, 2018 e não para mais. O inventário passou a ser um norte para todos os projetos da escola...? – Sim, ele é contínuo e já faz ser um norte para todos os projetos da escola...? – Sim, ele é contínuo e já faz parte do PPP da escola e todo ano tudo que se vai trabalhar na escola em níveis de projeto tomamos como base o inventário. Ou seja, o conhecimento da própria sociedade sobre o bairro onde se reside (GESTOR ESCOLAR, 2020).

Entendimento quanto a necessidade de adaptações e especificidades da aplicação das ações afirmativas e projetos da escola. Compreensão que a instituição é e deve ser um espaço de reconhecimento da posição social do grupo, do potencial intelectual do mesmo e da possibilidade mesmo e da possibilidade de ascensão tanto do grupo, como da escola e da comunidade por meio do trabalho desenvolvido. Durante a entrevista também perguntou-se: “A realização do inventário contribui para o fortalecimento da identidade campesina na região? Se sim, de que forma?”

Com certeza contribui bastante, porque quando a comunidade e principalmente os alunos conhecem o local onde moram a vida é outra... Os nossos alunos aqui hoje sabem do que o pai trabalha, ou produz na chácara, ou no assentamento e o que a escola contribui, e o que ele traz de casa para a escola. Então a contribuição, é imensa (GESTOR ESCOLAR, 2020)

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural do Brasil (2016), o patrimônio cultural se forma a partir de referências sociais presentes na história de um grupo entre várias gerações. Assim, infere-se que as referências ligam as pessoas aos seus pais, avós e todos aqueles que vieram antes. O instituto reforça que um patrimônio cultural bem como uma identidade, são traduzidos por meio de uma história compartilhada, costumes e elementos dos quais muitas pessoas de um mesmo grupo se identificam. Para além, é importante saber “Quais os principais elementos do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara que contribuem com a materialização da Escola do Campo?”

Inicialmente foi a característica de identificar que os alunos são camponeses, e que estão situados em uma área rural. Depois foi caracterizar que tipo de produção e trabalho são desenvolvidos nesta área rural. E aí sim, nós fomos buscar parcerias para contribuir com o desenvolvimento desses alunos. Um exemplo claro que nós temos é a educação de jovens e adultos. Nós fizemos todo esse levantamento e as parcerias que a gente tem buscado vem a contribuir para que esse aluno não precise sair da área rural para ir para a cidade. Então as parcerias hoje são, Sebrae, IFB, EMBRAPA, EMATER... Locais onde os alunos junto com os professores vão valorizando o trabalho desse aluno no campo para que ele possa ganhar dinheiro, se sustentar, sustentar a família sem precisar sair do campo (GESTOR ESCOLAR, 2020).

A Educação do Campo é o resultado do acúmulo das experiências de diferentes sujeitos sociais nos seus territórios e temporalidades, constituindo uma extensa caminhada marcada por avanços e retrocessos, lutas e resistências dos/das trabalhadoras/es camponeses. Representa a síntese de experiências socioeducativas que resistem às políticas de consolidação da sociedade marcadamente urbana e o fim das populações camponesas (BICALHO; SILVA, 2019, p.5). E para finalizar a entrevista, perguntou-se ao gestor se a “A comunidade valoriza as ações da escola?”

Sim! Bastante, nós temos um grande respeito da comunidade. Nossas reuniões de pais chegam pertinho de 100% da participação dos pais, já tivemos reunião com 98% de presença de pais. Tem turmas de professores que 100% dos pais vem, que participam de tudo (palestras, atividades, reuniões etc. (GESTOR ESCOLAR, 2020).

Para Lüchmann (2008), as categorias de participação e representação são sinônimas. Neste sentido a autora afirma que participação se refere a auto apresentação e representação a forma de se tornar presente quando ausente. Rua e Abramovay (2000), apontam que a abertura para participação expressa autonomia e envolvem posições como enfrentamento, colaboração e composição de interesses. Desta forma percebe-se que a participação vem de uma natureza política por envolver processos coletivos, atitudinais e decisórios facilmente identificados na fala do gestor do C.E.D Taquara.

Ao analisar como foi processo de realização do Inventário Participativo do CED Taquara, sob o prisma do gestor escolar, percebeu-se que existe a compreensão da necessidade de a educação integrar um projeto de emancipação social por meio da articulação das necessidades e interesses da comunidade local. Além disso, a partir da análise documental do Inventário Participativo viu-se que há uma preocupação em articular a teoria, assim como a compreensão da realidade local.

Segundo o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal:

O inventário deve identificar as lutas sociais e as principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial; as formas de organização e de gestão dentro e fora da escola em nível local, nacional e mundial; as fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural, incluindo a identificação das variadas agências educativas existentes no meio social local; as formas de trabalho socialmente úteis (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 49).

O procedimento orientador para a realização de Inventários nas Escolas do Campo do Distrito Federal é o Complexo de Estudos de Pistrak (2011), onde:

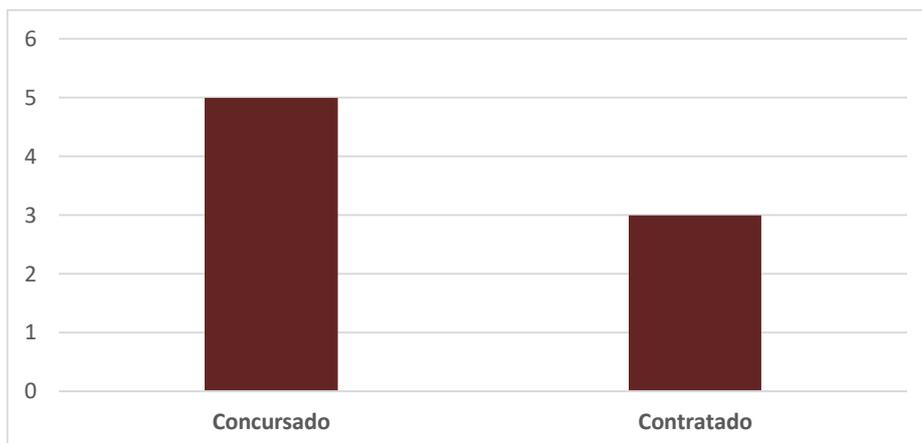
(Se) apresenta (como) estratégia para superar a fragmentação das disciplinas, articulando-as para explicar a realidade e transformá-la por meio do trabalho. O Complexo de Estudo, construção teórica da didática socialista, é um espaço onde se pratica a tão desejada articulação entre a teoria e a prática, pela via do trabalho socialmente útil (PISTRAK, 2011, p. 48)

Corroborando com análise funcional-descritiva da entrevista com o gestor escolar e as reflexões apresentadas até o momento, a construção do Inventário Participativo abrange diversas categorias de estudo: a promoção e preservação identitária dos sujeitos campo, a materialização da Escola do Campo, entre outras categorias.

A fim de contemplar os objetivos dessa dissertação e ampliar os achados da pesquisa fez-se entrevista com oito professores do CED Taquara. O primeiro bloco consistiu em traçar o perfil dos entrevistados. Dos oito professores entrevistados, quatro são do gênero masculino e quatro do gênero feminino. Vale ressaltar que os professores participantes da pesquisa foram escolhidos de forma aleatória.

O Gráfico 1 demonstra que dos oitos professores entrevistados, cinco são concursados e três estão sob regime de contrato.

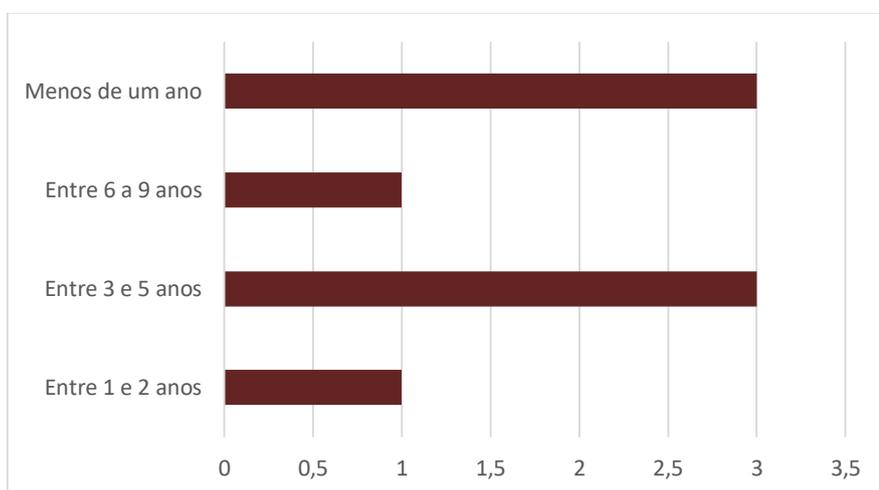
Gráfico 1: Regime de contrato



Fonte: Leonio Matos, 2021

E no que se refere à função, um dos entrevistados desempenha função de supervisor/coordenador, os demais atuam apenas como professor (a). O Gráfico 2 demonstra que 50% dos entrevistados estão atuando no CED Taquara a mais de três anos, ou seja, participaram do processo de realização do Inventário Participativo.

Gráfico 2: Tempo de trabalho no CED Taquara



Fonte: Leonio Matos, 2021

O primeiro bloco buscou traçar o perfil dos professores entrevistados e o segundo bloco do roteiro de entrevista foi elaborado para a identificação do processo de realização do Inventário Participativo na escola sob o prisma dos professores entrevistados. “Como

foi o processo de realização do Inventário Participativo realizado no Centro Educacional Taquara?”

Um processo de construção coletiva na fase de criação dos projetos, de envolvimento dos alunos e da participação dos mesmos (PROFESSOR 1).

O demais professores relataram que o processo de realização se deu de forma coletiva, onde houve a participação da escola/comunidade através de entrevista, pesquisa e documentos. Os professores em regime de contrato afirmaram que acompanham a atualização do Inventário.

Com sua construção prevista no Currículo em Movimento, o Inventário é uma prática a ser defendida nos Projetos Pedagógicos das escolas do campo. Essa institucionalização do Inventário dá ênfase ao seu caráter coletivo e planejado, que envolve educadores e educandas/os no questionamento acerca da realidade na qual estão inseridas/os, relacionando os conteúdos do currículo à vida da comunidade e desenvolvendo atividades pedagógicas com base nessa relação (DISTRITO FEDERAL 2013). Seguindo o roteiro de entrevista, perguntou-se: A realização do inventário contribui para o fortalecimento da identidade campesina na região? Se sim, de que forma?

Contribuiu sim, uma vez que os projetos pensados coletivamente sempre tiveram como objetivo as possibilidades de envolvimento maior dos educandos e educadores. Sempre foi analisado o perfil da região e quais projetos poderiam melhor se adequar e serem desenvolvidos (PROFESSOR 3).

Sim, regaste de memórias, pessoas importantes, fatos antigos (PROFESSOR 4).

Ajudou os alunos a refletir mais na sua vida cotidiana olhar mais para si mesmo e o meio em que estão inseridos (PROFESSOR 5).

O demais professores participantes da pesquisa responderam apenas que sim. Dessa maneira, discutir identidade requer a percepção de que está se constrói através de um processo contínuo de formação sempre em busca de sua plenitude. “A identidade camponesa no Brasil foi sendo construída continuamente juntamente com a história da formação do território brasileiro” (DI LORENZO; BATISTA, 2010, p. 8).

No que se refere ao questionamento: “Quais os principais elementos do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara que contribuem com a materialização da Escola do Campo?”

Fortalecimento da identidade local; valorização dos saberes tradicionais desse meio rural; construção coletiva do que seria desenvolvido e trabalhado (PROFESSOR 7).

Localização, comunidade, família e escola, fortalecendo as Matrizes do Campo (PROFESSOR 8).

Ao analisar o Inventário do CED Taquara os seus elementos contribuem e corroboram com as falas dos professores, pois, todo o processo teve início com o levantamento histórico da comunidade local e da escola.

O Inventário Participativo nasce como um equipamento pedagógico para o Programa Mais Educação⁸, dando ênfase, primeiramente, ao público escolar. Mas segundo o site do IPHAN, outras instituições e a sociedade como um todo se apropriou deste dispositivo de forma espontânea, e foi relatado que vários equipamentos culturais utilizaram o Inventário Participativo, como Pontos de Cultura e Pontos de Memória, e também indivíduos de suas próprias comunidades, em geral nas indígenas e quilombolas, para inventariar suas referências culturais. A partir daí, a linguagem do Manual foi reformulada para que todos os públicos pudessem utilizá-lo da forma mais ampla possível (SILVA, 2020, p. 5). A entrevista com os professores motivou saber: Quais os principais desafios enfrentados na realização do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara?

Sempre houve total apoio didático pedagógico no desenvolvimento dos projetos, mas destacaria como desafios: a percepção dos estudantes quanto a importância dos projetos, o diálogo de envolvimento da comunidade nesses projetos (PROFESSOR 8).

Os demais professores responderam que os principais desafios e entraves na realização do Inventário Participativo foram: a pesquisa, a necessidade de um trabalho coletivo e o envolvimento da comunidade em todo o processo. Segundo Nito e Scifoni (2017, p. 42) o levantamento preliminar define, basicamente, a rede de contatos e a delimitação espacial, a identificação, que delimita as entrevistas e as conversas locais e o produto final ou documentação, que define a forma como o material será socializado ou divulgado. Também perguntou se a construção Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Taquara se deu a partir do Inventário Social, Histórico e Cultural?

Todos os professores ressaltaram que sempre foi muito claro para todos que a escola se constrói de forma coletiva e no que se refere a construção do Projeto Político Pedagógico do CED Taquara não foi diferente.

⁸ O Programa Mais Educação, criado pela portaria MEC nº 1144/2016 é uma estratégia do Ministério da Educação que implementa, por meio de acompanhamento pedagógico, a melhora da aprendizagem em Língua Portuguesa, Matemática e no desenvolvimento de atividades nos campos da Arte, Cultura, Esporte e Lazer, ampliando na jornada escolar e otimizando o tempo de permanência dos estudantes do ensino fundamental nas escolas (BRASIL, 2016). Informação acessada no site do Ministério da Educação.

Corroborando com as falas supracitadas, a construção e/ou a resignificação do Projeto Político-Pedagógico é um momento importante para desenvolver o diálogo coletivo dos segmentos da comunidade escolar, que possam avaliar as potencialidades e as fragilidades de diversos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e jurídicos da unidade de ensino (TEXEIRA, 2014, p. 45).

E por fim, era de interessa nesta pesquisa saber se: “A escola participa das ações desenvolvidas pela comunidade? Quais ações? De que forma participa? A comunidade participa nas ações da escola? Em que momento? De que forma?”

Os participantes da pesquisa relataram que a escola faz parte das ações desenvolvidas pela comunidade, pois a comunidade faz parte de todo esse processo. Em outras decisões conjuntas com outros órgãos, por exemplo, a EMATER, a festa do Pimentão, há sempre um diálogo com o CED Taquara, ou seja, a escola está inserida nas decisões locais. E comunidade local também participa das ações dentro da escola e são beneficiadas por projetos desenvolvidos ali dentro.

Tradicionalmente, a família tem sido apontada como parte fundamental do sucesso ou fracasso escolar. A busca de uma harmonia entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a formação de um indivíduo autônomo. (REIS, 2010, p. 11). O ponto central dos Inventários Participativos são as comunidades e sua ligação com o patrimônio. São elas que irão descrever e definir o que lhe afeta como patrimônio e que, a partir dessa construção, além de exercer sua cidadania e sua participação social, vão contribuir com o Estado no aperfeiçoamento da preservação e da valorização do patrimônio e suas referências culturais brasileiras, o que é imprescindível na sua difusão para as futuras gerações (SILVA, 2020, p. 6).

De acordo com os achados da pesquisa, sob o prisma do gestor escolar e dos professores entrevistados do CED Taquara, o Inventário Participativo é um instrumento fundamental para a comunidade local pois, fez-se um levantamento das informações gerais da região (infraestrutura, historicidade, formas de ocupação e reflexão sobre a transformação do espaço escolar). Corroborando com essa afirmativa, Priosti, 2010 ressalta que:

O Inventário Participativo [...] é um processo que não se resume à aplicação de questionários na comunidade, mas deve ser entendido como uma tentativa de envolver principalmente os atores sociais (moradores, estudantes, artistas, educadores, líderes comunitários, entre outros) e os atores econômicos, com a perspectiva de retomar o desenvolvimento da localidade, gerando riqueza material, cultural e espiritual aos seus habitantes, a partir do patrimônio local (PRIOSTI, 2010, p. 88).

No que tange a promoção da identidade campesina segundo IPHAN (2016, p.8) “o patrimônio cultural faz parte da vida das pessoas de maneira tão profunda que, algumas vezes, elas sequer conseguem dizer o quanto ele é importante e por quê. Mas, caso elas o perdessem, sentiriam sua falta”.

Este processo demanda, necessariamente, a escuta das comunidades que estão em torno do – e que produzem o – patrimônio, nas palavras de Florêncio (2019):

O que se almeja é a construção coletiva das ações educativas, identificando a comunidade como produtora de saberes que reconhece suas referências culturais inseridas em contextos de significados associados à memória social do local e, também, produtora de ações educativas fortemente adequadas às especificidades de seus territórios. É necessário, aqui, substituir a noção de público-alvo das ações educativas para a de público participante. Somente com uma construção coletiva e participativa dessas ações é que se pode alcançar eficácia e efetividade em seus objetivos (FLORÊNCIO, 2019, p. 62).

Segundo a pesquisa documental aliada as entrevistas com o gestor escolar e os professores do CED Taquara em Planaltina-DF, o processo de realização do Inventário Participativo no que se refere o diagnóstico da realidade tanto da escola quanto da comunidade local adotou: a observação e a discussão do grupo sobre o contexto forças internas e fragilidades da realidade escolar, o contexto externo - oportunidade e ameaças da realidade local, chegando ao mapeamento da situação real da Instituição. Por meio de diversas reuniões e momentos de discussões e reflexões é que definiu se os objetivos, as metas e práticas pedagógicas, metodológicas, avaliação, relacionamento interpessoal, organização do trabalho pedagógico, participação da comunidade escolar e ações a serem realizadas.

No que se refere a participação da comunidade junto a discussão e reflexão no processo de elaboração de Inventário Participativo, o autor Pistrak⁹, aponta que a coletividade deve ser uma qualidade desenvolvida pela escola. Essa deve ser uma das características do tipo de homens exigidas pela atual fase revolucionária, homens que saibam dirigir e ao mesmo tempo saibam quando é necessário obedecer (PISTRAK, 2003, p. 40).

Um estudo feito por Souza (2018), onde o autor faz uma abordagem sobre o “Inventário social, histórico e cultural e o Projeto Político Pedagógico”, como um

⁹ Moisey Mikhailovich Pistrak (1888- 1937). Doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do partido comunista, desde 1924. Foi um dos líderes ativos na construção da escola soviética nas primeiras décadas do século XX. Trabalhou no NarKomPros de 1918 a 1931, dirigindo por cinco anos a Escola Comuna e presidindo a subcomissão de Programas para o nível II da Comissão Estatal Científica. No período de perseguição stalinista, é preso e morre no mesmo ano, em 1937 (Freitas, 2009).

instrumento de organização pedagógica e construção identitária das Escolas do Campo, apontou que: das vinte (20) Unidades Escolares do Campo de Planaltina-DF, quatorze (14) apresentaram alinhamento à política de Educação do Campo em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). E dessas quatorze Unidades, apenas uma indicava o Inventário Social, Histórico e Cultural, como referencial no processo de construção identitária da escola.

2.3 Perfil dos alunos do CED Taquara versus fortalecimento da identidade campesina

De acordo com a metodologia proposta nessa dissertação elaborou-se um questionário voltado para os alunos do Ensino Médio e do EJA do Centro Educacional. O questionário teve como objetivo traçar o perfil desses alunos e contribuir para o fortalecimento da identidade campesina na participação popular nas escolas do campo. O questionário foi aplicado para um total de trinta e cinco (35) alunos, sendo 14 alunos da Educação de Jovens e Adultos e 22 (vinte e dois) do Ensino Médio. O primeiro bloco teve como objetivo traçar o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

O Quadro 4 apresenta o número de alunos matriculados no EJA e no Ensino Médio versus a amostragem mínima para aplicação do questionário, lembrando que a amostra mínima definida nesta dissertação foi de 10%. No Ensino Médio Regular o número de alunos que responderam o questionário foi superior a proposta inicial, porém, não afetou a análise desses dados.

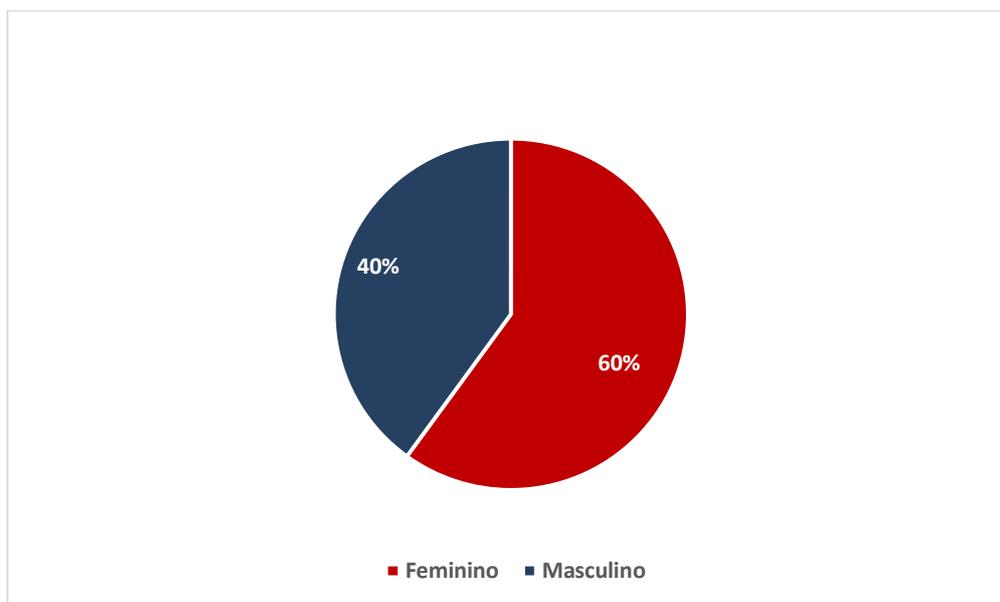
Quadro 4: Número de alunos respondentes

Modalidade	Nº de alunos matriculados	Amostragem	Número de
Ensino Médio	122	12	21
Educação de Jovens e Adultos	144	14	14
Total Geral	266	26	35

Fonte: Leonio Matos, 2021

Segundo os dados coletados a faixa etária dos alunos que responderam o questionário varia de 15 a 25 anos. Todavia, 31.4% dos trinta e cinco alunos têm 17 anos, e os demais estão dentro de uma variação entre 15 e 25 anos. O Gráfico 3 refere-se ao gênero dos alunos que participaram da pesquisa, dessa maneira, 60% desses alunos são do gênero feminino e 40% do gênero masculino.

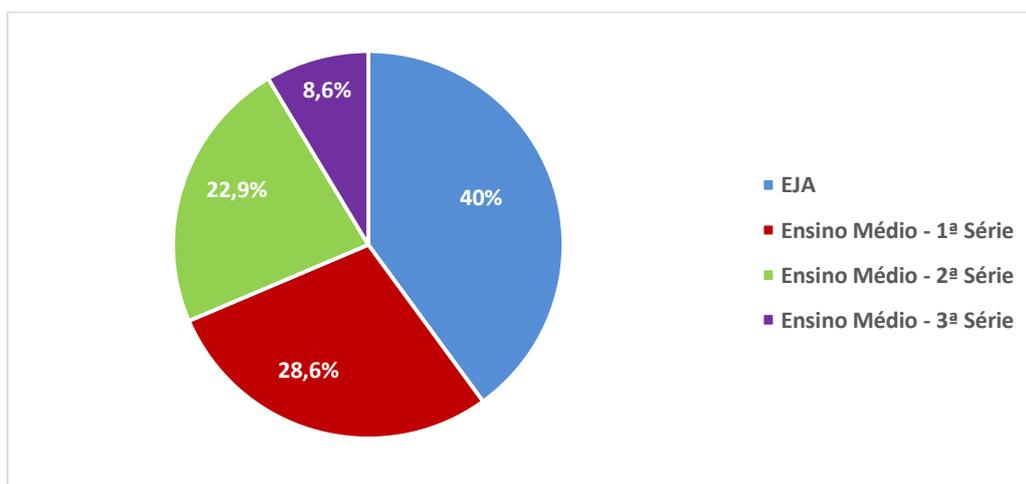
Gráfico 3: Gênero dos alunos respondentes da pesquisa



Fonte: Leonio Matos, 2021

Ao perguntar sobre qual série estavam matriculados, 40% dos alunos que responderam o questionário fazem parte do EJA; 28,6% estão matriculados na primeira série do Ensino Médio Regular; 22,9% na segunda série do Ensino Médio Regular e 8,6% da terceira série do Ensino Médio Regular (Gráfico 4).

Gráfico 4: Série dos alunos participantes da pesquisa

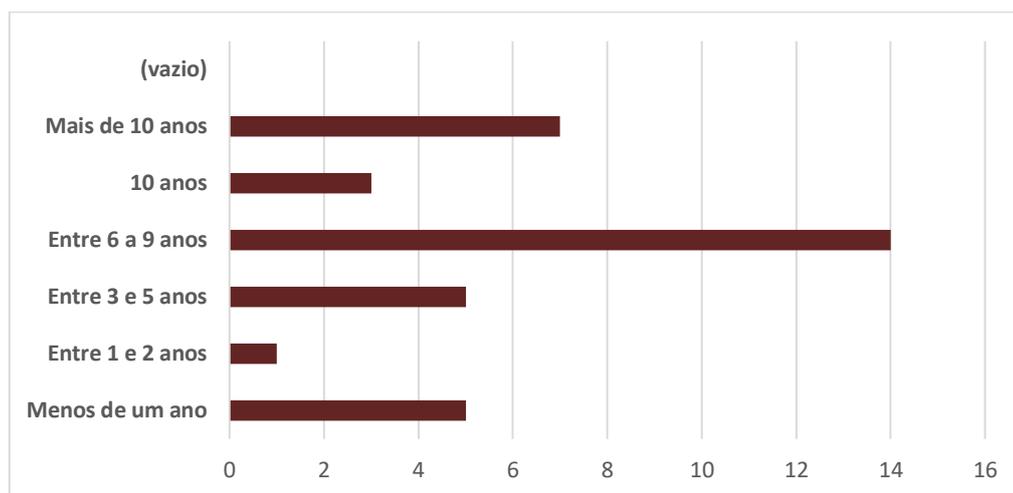


Fonte: Leonio Matos, 2021

Segundo os dados obtidos no questionário todos os alunos moram nas proximidades da escola, como já foi supracitado o Centro Educacional Taquara atende aos Núcleos Rurais: Taquara, São José, Rio Preto, Pípiripau, Cerâmicas Reunidas Dom Bosco, Estância do Pípiripau e assentamentos de reforma agrária do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) nas proximidades da escola. Dos 35 alunos que

responderam o questionário, onze alunos moram nas proximidades do Centro Educacional Taquara entre 6 e 9 anos; sete alunos moram há mais de 10 anos; cinco alunos moram entre 3 e 5 anos; cinco alunos moram a menos de um ano; três alunos moram há de 10 anos e um aluno mora entre 1 e 2 anos. No gráfico 5 aparece o termo vazio, esse termo significa que dois alunos não responderam.

Gráfico 5: Tempo em que moram nas proximidades do CED Taquara

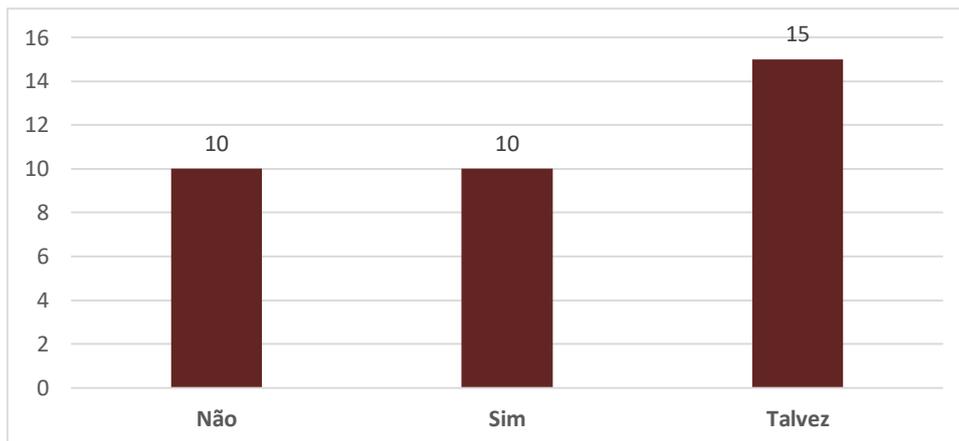


Fonte: Leonio Matos, 2021

Para finalizar o primeiro bloco, perguntou-se qual profissão eles pretendem exercer/ou estavam exercendo. Surgiram diversas profissões, mas vale ressaltar que em sua grande maioria são profissões que tem relação com a vivência desses alunos, ou seja, profissões relacionadas a terra, por exemplo, técnico em agricultura, engenharia agrônômica, veterinária, biólogo (a). Alguns alunos já exercem uma profissão, dentre elas: autônomo, electricista, agricultor etc.

O segundo bloco do questionário foi construído com o intuito de analisar a importância da Escola do Campo na construção da identidade do aluno e sua permanência no campo. Para isso, buscou-se verificar se esses alunos pretendem continuar morando no campo. Conforme os dados do gráfico 6, dos 35 alunos participantes da pesquisa, quinze alunos responderam que talvez; dez alunos responderam que não pretendem continuar morando no campo e outros dez responderam que pretendem continuar morando no campo.

Gráfico 6: Pretensão dos alunos em continuar morando no campo

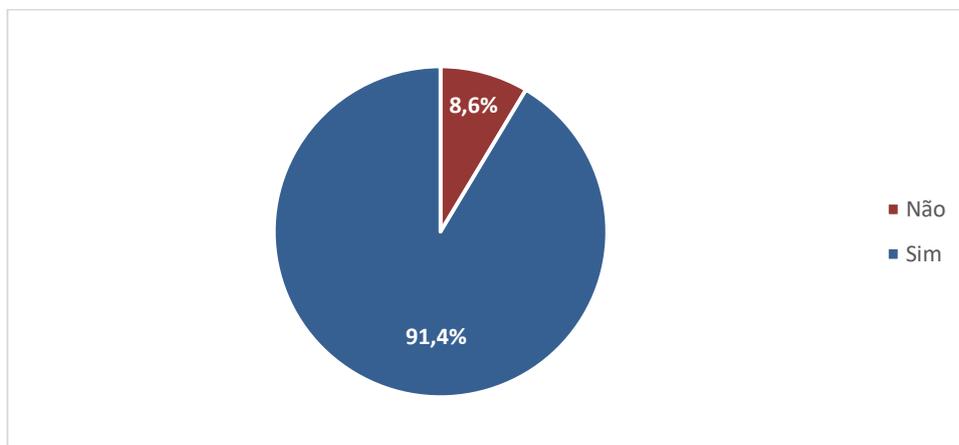


Fonte: Leonio Matos, 2021

A permanência desses sujeitos no campo vai de encontro com o paradigma do capitalismo agrário, onde, o campo no Distrito Federal não vem sendo compreendido como território das diversidades sociopolíticas e econômicas, particularmente, como um espaço de territorialização. Isso ocorre porque o campo ainda é visto como um espaço arcaico.

Para compreender a importância da construção identitária do aluno do CED Taquara, conseqüentemente, analisou-se os processos formadores envolvidos até mesmo para entender as várias significações e compreensão. Por isso, busca-se uma Educação do Campo que valorize a identidade cultural dos sujeitos que vivem ali. Perguntou-se para esses alunos se os professores trabalham temas que estejam ligados à sua vivência no campo, conforme foi apresentado 91,6% dos alunos responderam que sim e 8,6% responderam que não.

Gráfico 7: Professores trabalham temas relacionados a vivência no campo



Fonte: Leonio Matos, 2021

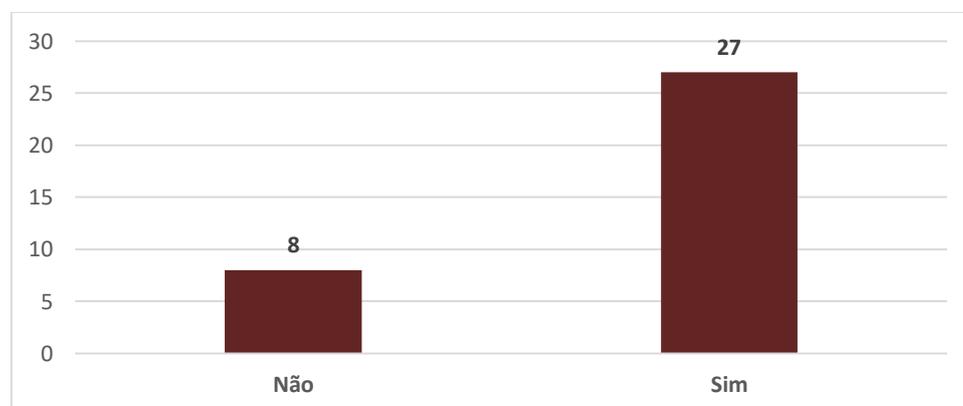
Na percepção de professor-pesquisador, a Educação do Campo tanto os professores quanto os alunos são considerados sujeitos em construção. Contudo, cabe aos educadores perguntar quem são esses sujeitos, haja vista que cada aluno tem sua identidade, sua história e suas diversidades. Dessa forma, o Inventário Participativo se mostra uma potencialidade nas escolas do campo, visto que, a sua construção exige o envolvimento de toda a comunidade: equipe escolar, alunos, pais e demais moradores. E isso foi constatado ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com Alves (2020), o inventário na proposta pedagógica da Educação do Campo, tem um papel fundamental no que se refere a caracterização da escola, da comunidade local e do seu entorno, pois, faz parte de tudo isso. Dentro dessa perspectiva, o inventário é um documento no qual se apresenta um registro organizado na configuração material ou imaterial da comunidade camponesa.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do CED Taquara o educador, deve desempenhar o papel de mediador de conhecimento, de estar sempre se aperfeiçoando em prol do bom desempenho das suas funções. E ao longo das entrevistas feita com o gestor escolar e com os professores, eles sempre frisaram que o Centro Educacional Taquara enquanto instituição escolar sempre buscou atender e contemplar as Diretrizes Pedagógicas para a formação plena dos seus alunos.

Ainda dentro da perspectiva da importância da Escola do Campo na construção identitária do aluno, perguntou-se para os alunos “Os conteúdos que são abordados em sala de aula têm sido capazes de trabalhar a sua identidade como sujeito do campo?”, dos trinta e cinco alunos respondentes da pesquisa, vinte e sete alunos disseram que os conteúdos trabalham a sua identidade como sujeito do campo e oito responderam que não.

Gráfico 8: Trabalhar a identidade do aluno como sujeito do campo



Fonte: Leonio Matos, 2021

Corroborando com os autores que discutem a Educação do Campo supracitados ao longo dessa dissertação, é relevante incluir a cultura dos sujeitos do campo no currículo escolar e nas práticas pedagógicas. Além disso, constatou-se também pelos relatos orais (gestor escolar e professores) e visita ao CED Taquara que há um interesse da equipe escolar buscar e repensar as necessidades educativas dos sujeitos do campo. Segundo Rocha et al. (2011):

A identidade da Educação do Campo definida pelos seus sujeitos sociais deve estar vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho, entendendo o trabalho como uma produção material e cultural de existência humana. Para isso, a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite conhecimentos potencializadores de modelo de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, produção econômica e relações de trabalho e vida a partir de estratégias solidárias, que garantam a melhoria da qualidade dos que vivem e sobrevivem no e do campo (ROCHA, et al. 2011, p. 04).

Também há um registro no Inventário Participativo do CED Taquara, que a escola conta com viveiro de mudas, um sistema de irrigação por captação da água da chuva e uma parceria firmada com os produtores locais desde 2017, esses produtores locais disponibilizam máquinas agrícolas para preparação da terra e da área destinada para plantio das respectivas mudas cultivadas pelos alunos (Figura 3).

Além disso, o Projeto Político Pedagógico do CED Taquara prevê uma integração da comunidade do Núcleo Rural Taquara e vizinhança com a instituição escolar, buscando sempre meios, formas e caminhos para que o processo educativo aconteça de maneira efetiva e contínua.

Figura 3: Preparação da terra; sistema de captação da água; viveiro de mudas

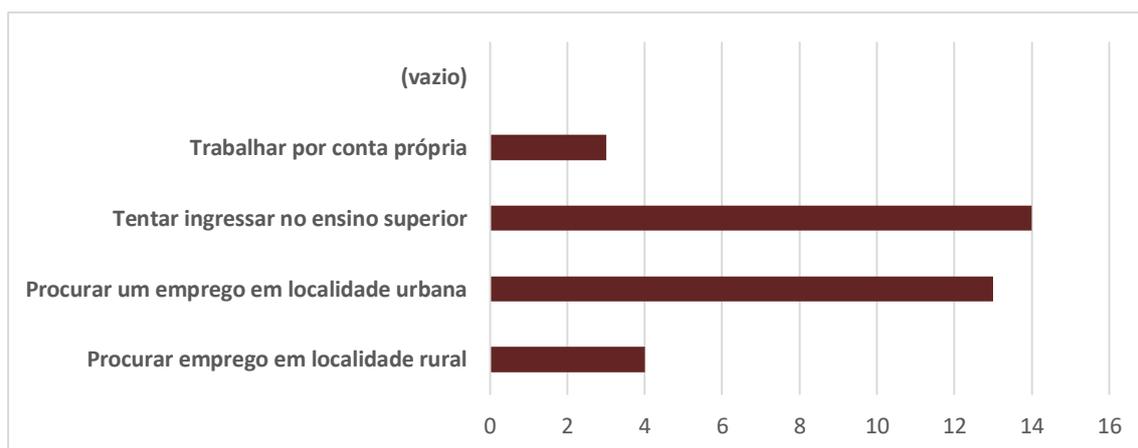


Fonte: Leonio Matos, 2021

Em sua proposta de educação, Pistrak (2003) defende a auto-organização dos alunos enquanto característica principal da escola do trabalho. Por meio dessa auto-organização dos alunos é que se dividem tarefas de interesses comuns, a ação de um beneficia ao coletivo, e é realizada por meio da cooperação. Dessa maneira pode-se afirmar que é a educação pela e para a ação, ação transformadora, emancipadora.

Além de analisar sobre como trabalhar da identidade dentro do contexto curricular, buscou-se verificar a perspectivas desses alunos sobre a tomada de decisão após a conclusão do Ensino Médio Regular/ou EJA, de um total de trinta e cinco alunos respondentes da pesquisa, quatorze alunos querem tentar ingressar no ensino superior; treze alunos pretendem procurar um emprego em localidade urbana; quatro alunos pretendem procurar emprego na localidade rural; três alunos responderam que pretendem trabalhar por conta própria e um aluno¹⁰ não soube responder (Gráfico 9).

Gráfico 9: Principais decisões após a conclusão do Ensino Médio/ou EJA



Fonte: Leonio Matos, 2021

Há um pensamento de que o espaço urbano pode oferecer melhores oportunidades¹¹, cada vez mais, evidenciando um dos entraves no campo, a sucessão familiar, mesmo que a maioria dos alunos que responderam à pesquisa moram no espaço rural. Conforme Spanello (2008), a sucessão familiar do trabalho no campo depende de vários fatores:

¹⁰ No gráfico 9 o aluno que não soube responder apareceu como nota “vazio”, ou seja, não escolheu nenhuma das opções disponíveis no questionário.

¹¹ Não posso deixar de fazer um grifo próprio a partir da minha vivência como educador-pesquisador. Fui professor em duas Escolas do Campo no Distrito Federal e uma grande parte dos meus alunos tinham a visão de que o espaço urbano sempre foi uma questão de progresso e apresenta melhores oportunidades do que permanecer no campo através de sucessão familiar.

A perspectiva de manter assegurada a sucessão dos estabelecimentos familiares está associada as características familiares internas, ao processo de ensino-aprendizagem no trabalho familiar, a internalização da moral e dos valores, mas também das condições do próprio meio rural e da sua proximidade geográfica, econômica e social com as cidades. São razões/motivações que podem afetar a sucessão dos estabelecimentos familiares em função das mudanças de percepção em torno da ocupação agrícola e do modo de vida no meio rural (SPANVELLO, 2008, p.50).

Os dados obtidos nesta pesquisa com os alunos do CED Taquara reforçam o fenômeno de migração dos jovens e certamente terá implicações nos processos sucessórios. Mesmo que a migração desses jovens camponeses se dê em virtude de investimento na formação universitária e das novas exigências do mercado de trabalho.

Em um estudo feito por Zago (2016), sobre a migração rural, juventude e ensino superior observou que a migração do jovem para a cidade com o intuito de ampliar a formação escolar mostra que fixar o jovem campo é mais complexo porque depende de políticas públicas não apenas educacionais. Para entender o êxodo dos jovens na atualidade é necessário analisar as transformações sociais no campo e sua relação com a sociedade de maneira mais ampla.

E por fim, teve como objetivo analisar a percepção dos alunos sobre a participação da comunidade local nas ações da escola e de que forma era essa participação. Os alunos relataram que a comunidade participa de: reuniões, eventos/feiras, opiniões em ações desenvolvidas pela escola, assim como a escola participa de eventos na comunidade. Alguns alunos do EJA no CED Taquara relataram que a escola é a extensão de suas casas, visto que, muitos trabalham durante o dia e seus filhos estudam na mesma escola.

Vale ressaltar que, o processo de construção do Inventário Participativo do CED Taquara se deu de maneira coletiva, proporcionando ao grupo escolar maior conhecimento sobre o ambiente, a história, a realidade dos alunos, assim como, da comunidade que eles pertencem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo principal analisar o processo de realização do Inventário Participativo do CED Taquara e a partir dessa análise pode-se afirmar que todo o processo de elaboração do Inventário aconteceu de forma coletiva representada pelos: docentes, gestores, pais ou responsáveis, discentes, representantes da comunidade, orientador educacional, supervisor pedagógico, coordenadores, servidores/pessoal administrativo e apoio técnico.

Os resultados apresentados nesta dissertação também permitem identificar que o processo de realização do Inventário Social, Histórico e Cultural do CED Taquara é um instrumento fundamental para a construção identitária da Escola do Campo. Observou-se que há uma inter-relação entre o Inventário Participativo e o Projeto Político Pedagógico como um instrumento de organização do trabalho pedagógico dentro do contexto da Unidade Escolar do Campo onde realizou-se o estudo, essa inter-relação é crucial para o planejamento e a gestão do trabalho pedagógico nesta Unidade.

Uma das potencialidades na análise do processo de construção do Inventário foi o envolvimento daqueles que o fazem com a comunidade local, para isso fez um levantamento da historicidade, onde registrou detalhadamente os aspectos que compõem a comunidade tornando-se um recurso de fácil acesso para quem deseja conhecer o contexto local, no caso o Núcleo Rural Taquara.

Ao longo da pesquisa observou-se que não foram todos os professores que participaram do processo de elaboração do Inventário, todavia, o inventário é contínuo, e todo projeto desenvolvido na escola é com base nessa atualização. Dessa maneira, tornando-se um material de consulta para o educador planejar suas aulas a fim de explorar as diversas áreas do conhecimento de maneira contextualizada com a realidade.

No que diz respeito a pesquisa documental, ficou evidente que ao comparar o processo de realização do Inventário Social, Histórico e Cultural CED Taquara com o processo de realização do Inventário de outras Unidades Escolares do Campo, observou-se que são trabalhados em realidades e dimensões diferentes, o que é totalmente compreensível devido a dinâmica territorial de cada local. Todavia, faz-se necessário um cuidado técnico, pois nesse instrumento, que todo o trabalho pedagógico está voltado para a garantia da materialização da Educação do Campo e a construção identitária campesina em todos os seus aspectos: socioeconômicos, culturais, políticos, de gênero e etnia, em virtude da pluralidade do território no qual a Escola do Campo esteja inserida.

A pesquisa de campo que consistiu na visita ao CED Taquara e a realização da entrevista com o gestor escolar e os professores ajudaram a compreender a importância do Inventário Social, Histórico e Cultural para que a Unidade Escolar se firme como Escola do Campo, visto que, faz um levantamento geral da região que vai desde a historicidade, as formas de ocupação e a transformação do próprio espaço escolar.

Já os resultados obtidos a partir dos questionários aplicado aos alunos, constatou-se que as práticas pedagógicas incluem a cultura e o modo de vida dos sujeitos do campo e trabalham temas relacionados contribuindo para a construção identitária. Outro ponto importante é que, o Projeto Político Pedagógico do CED Taquara contribuiu para uma integração da comunidade do Núcleo Rural Taquara com a instituição escolar, possibilitando a participação coletiva na região.

Apesar da percepção de que as práticas pedagógicas incluem temas sobre o modo de vida dos sujeitos do campo, vários alunos responderam que não pretendem permanecer no campo, isso gerou uma indagação, por que esses alunos não querem permanecer no campo? E a partir dessa indagação e dos entraves enfrentado durante a realização dessa pesquisa devido a pandemia, não foi possível responder com precisão se a realização do Inventário Social, Histórico e Cultural de fato promove o fortalecimento da identidade campesina, até porque a permanência do sujeito no campo vai de encontro com o paradigma do capitalismo agrário exigindo uma discussão mais ampla. Dessa maneira, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem nessa discussão.

Para além dos objetivos desta dissertação, elaborou-se um mapa com a geolocalização de todas as Unidades de Escolas do Campo no Distrito Federal, onde foi apontado a macro zona urbana e rural, possibilitando a visualização do crescimento da urbanização sob áreas que estão localizadas a algumas dessas Unidades. Esse mapeamento em estudos futuros poderá direcionar e até mesmo contribuir para a construção e atualização de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo no DF.

Finalmente, no que se refere ao processo de construção do Inventário Social, Histórico e Cultural do CED Taquara em relação a construção do Projeto Político Pedagógico, recomenda-se uma observação mais criteriosa para que esses dois instrumentos estejam mais alinhados, tanto entre si, quanto a Educação do Campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERY, M. A. P. A. Métodos de pesquisa em análise do comportamento. *Psicologia USP (Impresso)*, v. 21, p. 313-342, 2010.

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

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

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

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

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

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

BONA VASCONCELOS SOARES, S. (2018). Estado e educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. *Revista Inter Ação*, 43(1), 240-258. <https://doi.org/10.5216/ia.v43i1.46081>.

BRANDÃO, Joseane Paiva Macedo. Identidade. In: REZENDE, Maria Beatriz; GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Org.). *Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural*. 1. ed. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2015. (Verbetes). ISBN 978-85-7334-279-6.

BRASIL. Constituição de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 03/10/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* – Brasília: SECADI, 2012. p. 39.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2000 Brasília, 2012. Disponível em <www.ibge.gov.br> . acessado em 02 de maio de 2019.

_____. Constituição de 1937. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 03/10/2017.

_____. Constituição de 1946. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 03/10/2017.

_____. Constituição de 1967. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 03/10/2017.

_____. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 03/10/2017.

_____. Decreto N° 19.890 - De 18 De Abril de 1931. Reforma Francisco Campos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931/> - Acesso em 03/10/2017.

CADERNOS RCC#15 - Volume 5 - Número 4 - Novembro 2018. Disponível em <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/download/572/366/>

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e pesquisa – II: questões para reflexão. Brasília: Nead. 2010. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete, et al. Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo Veranópolis/RS (IEJC), 2016.

CALDART, R. S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. Mimeo. 2015.

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

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

_____. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. Porto Alegre, 2015b. Disponível em: <https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?idProducao=280289&key=072c077c4aef39fe4f804a> . Acesso em: 15 ago. 2019.

_____. Escolas do campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/301416870/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia-Roseli-Fev16-1>. Acesso em: 25 mai. 2020.

_____. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun. 2003. Disponível em: < www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 12 de maio de 2020.

CALIMAN, Jéssica Fazolo. Caracterização do potencial agrícola da região rural de Planaltina/DF: explorando o SISATER. 2013. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Gestão do Agronegócio) —Universidade de Brasília, Planaltina-DF, 2013.

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

CAMINI, I. O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: limites e desafios. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 1998.

CANESIN, M. T.; LOUREIRO, W.N. A escola normal nos parâmetros educacionais da república oligárquica em Goiás. Interação, Goiânia.v. 11, n. 1/2, p. 23-56, jan./dez., 1987.

CODEPLAN - Companhia de Desenvolvimento do Distrito Federal. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio – PDAD. Brasília: Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, 2018.

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

DI LORENZO, I. D. N.; BATISTA, maria do Socorro Xavier . Educação, cidadania e identidade no território camponês. In: viii Congresso Latino-americano de sociologia rural, 2010, porto de galinhas-pe. Viii congresso latino-americano de sociologia rural - américa latina: realineamientos políticos y proyectos en disputa. Porto de galinhas-pe: alasru, 2010. V. 1. P. 16-29.

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

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Proposta Didática para Construção de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo da SEEDF. SEEDF: Brasília, 2016.

FARIAS, Magno Nunes. Princípios do movimento de educação do campo: análise dos projetos político-pedagógicos das LEdoC do centro-oeste brasileiro. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

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

FLORENCIO, Sônia. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. *Revista CPC*, v. 14, n. 27, esp., p. 55-89, 2019.

FONSECA, M. T. da. *A extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital*. São Paulo: Loyola, 1985.

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

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

GHEDINI, Cecília Maria. *A produção da Educação do Campo no Brasil: das referências históricas à institucionalização* / Cecília Maria Ghedini. – 2015. 354 f.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

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

MOLINA, Mônica. Legislação da Educação do Campo. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 453 – 459.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Costa Lopes. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abril, 2011, p. 19.

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

MUNARIM, Antônio. *Educação do Campo: Rompendo cercas, construindo caminhos*, 2010. Disponível em: <http://www.fetaemg.org.br/2011/educacao-do-campo-2-edicao.pdfxtensio.ufsc.br>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

NITO, Mariana Kime. SCIFONI, Simone. O patrimônio contra a gentrificação: a experiência do Inventário Participativo de Referências Culturais do Minhocão. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*. n. 5, setembro, p. 38-49. 2017.

PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. 4º: ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

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

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

PISTRAK, M. M. Fundamentos da Escola do trabalho. Expressão Popular, 2003.

_____. A Escola Comuna. Expressão Popular, 2009

PRIOSTI, Odalice Miranda. Memória, comunidade e hibridação : museologia da libertação e estratégias de resistência / Odalice Miranda Priosti, 2010. xx, 245f.

REIS, Liliani Pereira Costa dos. A Participação da Família no Contexto Escolar. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Departamento de Educação – Campus I. Pedagogia/Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2010. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files>. Acesso em 01/11/2020.

RIBEIRO, V. S; SOUZA, F. E. de. A educação escolar no campo em Goiás. In: QUEIROZ, SILVA, PACHECO (Org), Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo. Goiânia: Univers, 2006.p, 139 – 150.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. Educação do Campo: um olhar panorâmico. 2011. In: GEPEC: Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Educação do campo. Disponível em: . Acesso em: 27 de nov. de 2020.

SPANVELLO, Rosa Maria. A Dinâmica Sucessória na Agricultura Familiar. 2008. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAVIANI, D. Aberturas para a história da educação: do debate teórico metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal – 2019. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Educao-Campo-SEEDF.pdf>.

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

SILVA, E. M. V. A Importância do Inventário Participativo na Preservação do Patrimônio Cultural. Revista Ofícios de Clio, v. 5, p. <https://periodi-https://periodi>, 2020.

SOUZA, F. E. As “geografias” das Escolas do Campo em Goiás: instrumento para valorização do território camponês? 380f. 2012. Tese (Doutorado em Geografia). PPGeo UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2012.

SOUZA, F. E. de et al. Do assentamento Mosquito ao assentamento Serra Dourada: as lutas pela conquista e permanência na terra no município de Goiás. 2006. (Relatório de Pesquisa).

SOUZA, Cleide Maria de. Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. 2018. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) —Universidade de Brasília, Planaltina, 2018a.

SOUZA, Sérgio de Oliveira. O Inventário social, histórico e cultural e o Projeto Político Pedagógico: Instrumentos basilares para a organização do trabalho pedagógico e na construção da identidade das Escolas do Campo. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 151-159, nov. 2018b. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/567>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

STEDILE, J. P. (org). A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TEIXEIRA, S. L. Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo: os saberes e os fazeres do campo com a participação da comunidade escolar da Escola Classe Catingueiro. In: II SIFEDOC ? Seminário Internacional e Fórum Regional do Centro e Sul do RS: educação, memória e resistência popular na formação social da América Latina ? out.2014., 2014.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Ed. Contexto. 2010. p 14-33.

ZAGO, N.. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. Revista Brasileira de Educação, v. 21, p. 61-78, 2016.

ANEXO I**PPG-MADER/UnB****QUESTIONÁRIO:**

O questionário tem como objetivo caracterizar o perfil dos alunos do Centro Educacional Taquara em Planaltina-DF.

Responsável: Leonio Matos Gomes

Bloco 1: Perfil do respondente?**1. Idade:****2. Gênero:**

Feminino

Masculino

Outros _____

3. Matriculado em qual série:

Ensino Médio

EJA

4. Mora nas proximidades da Escola? Se sim, quanto tempo?

Menos de um ano

Entre 1 e 2 anos

Entre 3 e 5 anos

Entre 6 a 9 anos

10 anos

Acima de 10 anos

Outros _____

5. Qual profissão pretende exercer/ou exerce?

Bloco 2: Importância da Escola na construção identitária do aluno**6. Pretende continuar morando no campo/zona rural?**

Sim

Não

7. Os professores trabalham temas ligados à sua vivência no campo/meio rural?

() Sim

() Não

8. A escola contribui para a formação do aluno que pretendem trabalhar no campo/área rural?

() Sim

() Não

9. Os conteúdos que são abordados em sala de aula têm sido capazes de trabalhar a sua identidade como sujeito do campo?

() Sim

() Não

10. Principal decisão após concluir o curso de Nível Médio ou EJA?

() Tentar ingressar no ensino superior

() Procurar um emprego em localidade urbana

() Procurar emprego em localidade rural

() Trabalhar por conta própria

11. A comunidade participa nas ações da escola? Em que momento? De que forma?

PPG-MADER/UnB
ROTEIRO DE ENTREVISTA:

O roteiro de entrevista tem como objetivo compreender o processo de realização do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara em Planaltina-DF.

Responsável: Leonio Matos Gomes

Bloco 1: Perfil do respondente?

1. Idade:

2. Gênero:

Feminino

Masculino

Outros _____

3. Função:

Diretor

Professor

Outros _____

4. Se for professor:

Contratado

Concursado

5. Quanto tempo trabalha no Centro Educacional Taquara?

Menos de um ano

Entre 1 e 2 anos

Entre 3 e 5 anos

Entre 6 a 9 anos

10 anos

Acima de 10 anos

Outros _____

Bloco 2: Identificação do processo de realização do Inventário Participativo do Centro Educacional Taquara

6. Como foi o processo de realização do Inventário Participativo realizado no Centro Educacional Taquara?

7. A realização do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara contribuiu para a promoção do fortalecimento da identidade campesina da região? De que forma?

8. Quais os principais elementos do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara que contribuem com a materialização da Escola do Campo?

9. Quais os principais desafios enfrentados na realização do Inventário Participativo no Centro Educacional Taquara?

10. O Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Taquara está alinhado com os princípios da Educação do Campo?

11. A construção Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Taquara se deu a partir do Inventário Social, Histórico e Cultural?

12. A escola participa das ações desenvolvidas pela comunidade? Quais ações? De que forma participa?

13. A comunidade participa nas ações da escola? Em que momento? De que forma?
