



Escola e Educação do Campo no Distrito Federal

Organizadoras

Eliene Novaes Rocha

Clarice Aparecida dos Santos

Maura Luciane Conceição de Souza



UnB | FUP

**expressão
POPULAR**



Escola e Educação do Campo no Distrito Federal



Escola e Educação do Campo no Distrito Federal

Organizadoras

Eliene Novaes Rocha

Clarice Aparecida dos Santos

Maura Luciane Conceição de Souza

1ª Edição



UnB | FUP

**expressão
POPULAR**

**Brasília-DF
2026**



A responsabilidade pelos direitos autorais de textos e imagens dessa obra é dos autores e organizadores.



Universidade de Brasília - UnB

Reitora: Rozana Reigota Naves
Vice-Reitor: Márcio Muniz de Farias
Universidade de Brasília - UnB
Campus Universitário Darcy Ribeiro,
Brasília-DF | CEP 70910-900

Faculdade UnB Planaltina - FUP

Diretora: Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira
Vice-Diretora: Otilie Vercillo
Área Universitária 01, Vila Nossa Senhora de Fátima,
Planaltina-DF | CEP 73345-010

Universidade de Brasília (UnB)

Campus Darcy Ribeiro - Plano Piloto, Brasília - DF, 70910-900. Distrito Federal

Editora Expressão Popular

Alameda Nothmann, 806. Sala 06 e 08, térreo, complemento 816.
CEP 01216-001 – Campos Eliseos – São Paulo

Conselho Editorial:

Eliseu Sposito, Gaudêncio Frigotto, Juvelino Strozake, Luiz Carlos de Freitas, Maria Victória de Mesquita Benevides, Paulo Ribeiro Cunha, Rafael Litvin Villas Bôas, Ricardo Antunes e Walnice Nogueira Galvão

Produção Editorial:

Eliene Novaes Rocha, Miguel Yoshida

Revisão: Eliene Novaes Rocha, Marleide Barbosa de Sousa Rios, Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira, Vitória Ayssa Oliveira Novais de Santana, Gael Gomide e Caroline Suqueira Gomide

Capa: Cristian Lisboa

Ilustração: Anderson Pereira

Projeto Gráfico e Diagramação: Rodrigo Araújo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade de Brasília - BCE/UNB)

E74 Escola e educação do campo no Distrito Federal /
 organizadoras, Eliene Novaes Rocha, Clarice
 Aparecida dos Santos, Maura Luciane Conceição
 de Souza. – 1. ed. – Brasília : Universidade de
 Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2026.
 234 p. : il. ; 23 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-87267-15-9 (FUP).
ISBN 978-65-87389-51-6 (Expressão Popular).

1. Educação do campo - Distrito Federal
(Brasil). I. Rocha, Eliene Novaes (org.). II.
Santos, Clarice Aparecida dos (org.). III. Souza,
Maura Luciane Conceição de (org.).

CDU 37(817.4)

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

LISTA DE SIGLAS

ADASA	Agência Reguladora de Águas, Energia e Saneamento Básico do Distrito Federal
AGEFIS	Agência de Fiscalização do Distrito Federal
APA	Área de Proteção Ambiental
AQ	Custo Aluno-Qualidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEASA	Centrais de Abastecimento
CEB	Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB)
CED	Centro Educacional
CED PAD-DF	Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEFTAM	Centro de Ensino Fundamental Tamanduá do Gama
CIA	Coordenador Intermediário de Apoio
CIL	Centro Interescolares de Línguas
CI	Coordenador Intermediário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CS	Cartografia Social
CTZL	Centro de Tecnologias para Raças Zebuínas Leiteiras
DF	Distrito Federal
DIMESP	Diretoria de Modalidades Especiais

DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC	Escola Classe
ECPAC	Escola Classe Ponte Alta de Cima
EdoC	Educação do Campo
EE	Educação Especial
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa e Agropecuária
EM	Ensino Médio
EPN Braz	Escola Parque de Brazlândia
EP	Escola Parque
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FDE	Fórum Distrital de Educação
FECAMPO	Fórum Permanente de Educação do Campo do Distrito Federal
FETADFE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Distrito Federal e Entorno
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNL	Frente Nacional de Luta Campo e Cidade
FUP	Faculdade UnB-Planaltina
FZDF	Fundação Zoobotânica do Distrito Federal
GAEC	Gerência de Atenção à Educação do Campo
GCAM	Gerência de Atenção à Educação do Campo da SEEDF
GDF	Governo do Distrito Federal
GEMEB	Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para as modalidades da Educação Básica

GT	Grupo de Trabalho
IFB	Instituto Federal de Brasília
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LedoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PAD-DF	Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDE	Plano Distrital de Educação
PDOT	Plano Diretor de Ordenamento Territorial
PET	Programa Escola da Terra
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEIT	Programa de Educação Integral em Tempo Integral
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUI	Parcelamento Urbano Isolado
RA	Regiões Administrativas
RAP	Reforma Agrária Popular
SAB	Sistema de Abastecimento de Brasília
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SIAE	Subsecretaria de Infraestrutura Escolar
SINDJUS	Sindicato dos Servidores do Poder Judiciário e do Ministério Público da União no Distrito Federal
SUAG	Subsecretaria de Administração Geral
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidades de Educação Básica
UPT	Unidade de Planejamento Territorial

SUMÁRIO

11	Apresentação
17	1 A construção da política pública de Educação do Campo no Distrito Federal e o direito à formação continuada de educadores(as)
63	2 Política de oferta das etapas e modalidades da educação básica das Escolas do Campo do Distrito Federal: Uma discussão necessária
83	3 A concepção de educador do campo na perspectiva dos educadores das Escolas do Campo no Distrito Federal
105	4 A potência da Educação do Campo para confrontar a urbanização dos espaços do DF no séc. XXI
121	5 Escolas do Campo periurbanas: Contradições e movimentos potenciais de organização da classe trabalhadora do Distrito Federal
136	6 Uma análise sobre os inventários social, histórico, cultural e ambiental de três Escolas do Campo da rede pública do Distrito Federal

155

7 Auto-organização dos (as) jovens da Escola do Campo CED PAD-DF no estudo das práticas agroecológicas em comunidades: caminhos apontados para a transformação da escola.

173

8 Escolas do Campo no Distrito Federal: desafios e reflexões acerca das experiências no Centro Educacional Vendinha e no Centro Educacional INCRA 09

195

9 Os desafios e avanços nas relações da Escola do Campo Centro de Ensino Fundamental Tamanduá com a comunidade camponesa da Ponte Alta do Gama

211

10 As práticas realizadas pela mulher camponesa e pela Escola Classe Ponte Alta de Cima do Gama-DF na perspectiva dos princípios agroecológicos

229

Lista de Autoras e Autores

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne reflexões, experiências e pesquisas sobre a construção da política pública de Educação do Campo no Distrito Federal, com ênfase no **Programa Escola da Terra** e sua articulação com a formação de educadores. A obra destaca a luta histórica dos movimentos sociais pela garantia de uma educação contextualizada, que respeite a identidade camponesa e promova o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais.

O **Programa Escola da Terra** é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), voltada à formação continuada de professores que atuam em escolas da Educação Básica do Campo. São objetivos do Programa **fortalecer a identidade das escolas do campo; promover a formação crítica e contextualizada**, integrando saberes locais, Agroecologia e práticas pedagógicas emancipatórias e a **consolidação da metodologia da alternância como estratégia estruturante da Educação do Campo**, combinando períodos de formação teórica na universidade (tempo universidade) com atividades práticas nas escolas e nas comunidades (tempo comunidade).

A formação abrange temas como gestão democrática, currículo contextualizado, inventários socioculturais e Agroecologia, visando à construção de projetos pedagógicos alinhados às realidades camponesas. Após a primeira experiência de formação continuada realizada através do Programa, surgiu a partir da proposição das educadoras e educadores envolvidos na formação, a ideia da UnB realizar o curso de Especialização em Educação do Campo para as educadoras e educadores que realizaram a formação continuada. Este foi um grande desafio assumido conjuntamente para que a experiência se consolidasse como parte estrutural da formação para atuar nas Escolas do Campo do Distrito Federal. Assim, em parceria com a SEEDF, a Universidade de Brasília

(UnB) implementou uma **especialização lato sensu** para professores da rede pública do DF, com foco na Educação do Campo, a oferta do Curso realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG Mader). Esta turma, vinculada ao Programa Escola da Terra, destacou-se por desenvolver uma **metodologia participativa**, Integrou teoria e prática, com projetos desenvolvidos em escolas do campo, como a elaboração de inventários socioculturais e intervenções pedagógicas.

O curso foi organizado a partir dos eixos temáticos: Agroecologia, gestão democrática, currículo em movimento e direitos dos povos do campo. Entre os 120 educadores que participaram do processo de formação continuada no período de 2018 a 2020, foram selecionados 50 cursistas interessados em realizar o curso de Especialização. A formação contribuiu para a **institucionalização da Educação do Campo no DF**, para fortalecer a relação entre a Universidade de Brasília e as escolas do Campo do Distrito Federal e a reafirmação da formação continuada de professores e em serviço em diálogo permanente com a política pública no Distrito Federal refletida na Portaria nº 419/2018 e nas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF (2019).

A produção deste livro é resultado do apoio da Emenda Parlamentar, destinada à UnB, pela Deputada Eryka Kokay, de modo a contribuir com os processos de fortalecimento das escolas do campo e a intrínseca relação entre escola, universidade e os território do campo no Distrito Federal.

O livro está organizado em capítulos que abordam dimensões críticas da Educação do Campo, escritos pelos sujeitos, professores das escolas da Educação Básica do campo do Distrito Federal e os professores da UnB, que estiveram envolvidos no curso. As reflexões aqui propostas, representam o resultado das pesquisas realizadas durante a realização da especialização, com a produção das monografias defendidas nos Trabalhos de Conclusão do Curso, em sessões públicas, sob a avaliação de uma Banca Examinadora formando por pesquisadores nas temáticas propostas nos temas diversos. Refletem por si, a diversidade de temas que permeiam os desafios da Educação, mas especialmente, o esforço de construção coletiva sobre a Escola do Campo no Distrito Federal e os desafios de construção e consolidação como política pública de Estado.

No texto intitulado “A construção da política pública de Educação do Campo no Distrito Federal e o direito à formação continuada de educadores(as)”, Clarice Santos, Gabriela Azevedo, Maura Souza e Tatiane Castro analisam a trajetória de implantação da Educação do Campo na SEEDF.

Próximo a esse diálogo, Rejane Moura, Vinícius Marques, Roni Oliveira e Eliene Rocha discutem a “Política de oferta das etapas e modalidades da educação básica das escolas do campo do Distrito Federal: Uma discussão necessária”. Neste texto problematizam a dinâmica espacial do território do Distrito Federal a fim de discutir desafios emergentes, como a nucleação de escolas, transporte escolar e a necessidade de ampliar o ensino médio e a EJA em áreas rurais, com base em dados do Censo Escolar.

Avançando no debate, Clarice Santos, Maria Lucimar Lucena e Ozânia Oliveira, no texto “A concepção de educador do campo na perspectiva dos educadores das escolas do campo no Distrito Federal” desafiam-se a compreender a concepção de formação e o perfil do educador do DF destacando a demanda por formação específica, vinculada à alternância pedagógica, a práxis reflexiva e ampliação do diálogo com as comunidades. Este debate se fortalece com o que apresentam Vinícius Marques, Rejane Moura, Roni Oliveira e Eliene Rocha no texto “A potência da educação do campo para confrontar a urbanização dos espaços do DF no séc. XXI” em que estabelecem um diálogo entre o período de implementação da política pública da EdoC na SEEDF e as dinâmicas territoriais do espaço rural do DF entre 2000 e 2022, apontando que o acúmulo teórico e metodológico construído nesse período é uma importante contribuição para as comunidades escolares na disputa por políticas públicas que afetam os territórios.

Uma abordagem mais direcionada às características de escolas do campo do DF situadas em áreas periurbanas é o debate apresentado por Beatriz Lima, Júlia Fagundes, Simone Rosa, Felipe Canova e Edinéia Cruz, no texto “Escolas do campo periurbanas: Contradições e movimentos potenciais de organização da classe trabalhadora do Distrito Federal”. Nele, o coletivo de autores reflete sobre a pressão urbana em áreas rurais do DF e o papel das escolas na resistência cultural, na organização comunitária e na construção de uma solidariedade de classe entre campo e cidade.

A construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental é objeto de reflexão no texto intitulado “Uma análise sobre os inventários social, histórico, cultural e ambiental de três escolas do campo da rede pública do Distrito Federal”. Nele, Ana Seixas, Kathiemi Nobre, Maria Osanette Medeiros e Rogério Ferreira relatam experiências de mapeamento participativo para construir Projetos Político-Pedagógicos (PPP) contextualizados.

Em sequência, Vanilson Lourenço, Mônica Molina e Cleide Souza apresentam o texto “Auto-organização dos (as) jovens da Escola do Campo CED PAD-DF no estudo das práticas agroecológicas em comunidades: caminhos apontados para a transformação da escola”. O texto se propõe a analisar como a Agroecologia se apresenta nas práticas produtivas de estudantes e suas comunidades, por meio da inserção de categorias da Pedagogia Socialista na construção do inventário escolar e, nele, destacam o protagonismo de jovens do CED PAD-DF na implementação de práticas agroecológicas, integrando escola e comunidade.

As experiências do CED Vendinha e CED Incra 9 são apresentadas por Ana Campos, Kely Ferreira, Adriana Silva e Edinéia Cruz no texto intitulado “Escolas do campo no Distrito Federal: desafios e reflexões acerca das experiências no Centro Educacional Vendinha e no Centro Educacional INCRA 09. Nesta análise, as autoras dialogam os desafios, as tensões, contradições e possibilidades para o fortalecimento e construção das escolas do Campo no DF apontando que as experiências dessas escolas são atravessadas por um processo de fortalecimento da identidade camponesa e da formação continuada dos educadores que trabalham nas escolas do campo.

Também abordando experiências escolares, Araken Ariani, Elizabeth Gonzaga e Eliene Rocha, no texto “os desafios e avanços nas relações da escola do campo Centro de Ensino Fundamental Tamanduá com a comunidade camponesa da Ponte Alta do Gama” buscam dialogar sobre as relações da escola com a comunidade e identificam avanços importantes na materialização de princípios da Educação do Campo, principalmente em relação à cultura e à história, considerando que a visão da escola como espaço de cultura e socialização é uma percepção presente na comunidade da Ponte Alta.

Também dialogando sobre a realidade da escola da Ponte Alta do Gama, o texto intitulado “As práticas realizadas pela mulher camponesa e pela Escola Classe Ponte Alta de Cima do Gama-DF na perspectiva dos princípios agroecológicos” é apresentado por Joselita Oliveira, Josie Alves, Neuza Luz, Caroline Gomide e Sérgio Teixeira. Nele, os autores discutem as práticas da mulher camponesa e suas contribuições à práxis pedagógica da escola. As reflexões apresentadas ratificam a importância dos saberes femininos, a relação com a terra e sua resistência na perspectiva do debate agroecológico.

A que considerar que o envolvimento dos próprios sujeitos em formação, professores e professoras das escolas de educação básica, analisando suas práticas e suas trajetórias pela construção da política pública de Educação do Campo por si só, representa a importância desta obra. Mais que falar de Escola do Campo, o trabalho aqui apresentado representa o pensar e o agir dos educadores e educadoras para a construção da Escola do Campo, como possibilidade material no cotidiano das escolas, na relação com as comunidades, movimentos e organizações populares, e no enfrentamento aos desafios inerentes a construção da política pública.

No entanto, mais que isso, essa obra registra mais de uma década de avanços e desafios na Educação do Campo no Distrito Federal; fortalece o diálogo entre Instituições de Ensino Superior, gestão pública e movimentos sociais e sindicais populares, evidenciando a educação como direito e instrumento de transformação; inspira novas práticas pedagógicas, baseadas na alternância, na Agroecologia e no respeito à diversidade camponesa. Esta é uma obra essencial para educadores(as), gestores(as) e pesquisadores(as) comprometidos(as) com a construção de uma educação pública, democrática e emancipatória. Por isso, convidamos à leitura, ao estudo e divulgação destas reflexões como parte da análise e crítica, das possibilidades e desafios em que consiste a construção e consolidação da Educação do Campo nas Escolas, nos territórios, na vida cotidiana de estudantes, professores(as), gess(as) e de toda comunidade nas Escolas do Campo.

Eliene Novaes Rocha
Clarice Aparecida dos Santos
Maura Luciane Conceição de Souza

A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL E O DIREITO À FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES(AS)

Clarice Aparecida dos Santos
Gabriela da Silva Azevedo
Maura Luciane C. de Souza
Tatiane Ribeiro de Castro

RESUMO

Este artigo tem como objetivo fazer um registro documental e um balanço dos últimos dez anos da construção da Modalidade Educação do Campo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a partir de um panorama histórico do processo de constituição dessa política pública. Para tal, conjugam-se contribuições das diferentes instâncias institucionais da mencionada secretaria (central, intermediária e local), assim como de órgãos, entidades e instituições parceiras, em consonância com a trajetória de construção da Educação do Campo em nível nacional, forjada na luta e conquistas de seus sujeitos coletivos. Nesta direção, considerando a técnica de análise documental, a pesquisa se propôs a identificar necessidades e possibilidades de avanços institucionais e o impacto da Formação Continuada na sensibilização e mobilização da rede de escolas do campo e suas instâncias decisórias, reconhecer as contradições, possibilidades e fomentar a construção coletiva. Ressalta-se ainda, na esteira das opções metodológicas, a realização de entrevistas com educadoras envolvidas na construção da implantação da Política de Educação do Campo do Distrito Federal na SEEDF. A partir desse estudo, sem a pretensão de dar conta da totalidade deste processo, foi possível identificar e registrar elementos preponderantes que revelaram alguns pilares da

estruturação da Educação Básica do Campo, sendo o mais evidente a Formação Continuada, que possibilitou relevantes aproximações entre as Escolas do Campo da Rede Pública de Ensino do DF e a Universidade de Brasília (UnB), especialmente, por meio da implementação do Programa Escola da Terra.

Palavras-chave: Educação do Campo; Direito; Formação Continuada; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para a realização deste trabalho é a trajetória de pouco mais de vinte anos da Educação do Campo no país, materializada pela conquista de seus marcos normativos como resultado dos processos de organização social e de luta dos movimentos sociais por direitos, sobretudo, a defesa da educação dos povos do campo como direito a ser efetivado pelo Estado. Partindo-se da premissa de que a garantia de marcos normativos é relativamente recente, embora a luta pela Educação do Campo seja mais longa, pode-se delinear-la considerando o resgate de ações e conquistas desses movimentos para uma melhor compreensão dessa dimensão histórica, conforme registros já produzidos por diversos autores que tratam dessa construção¹.

A ampliação e mobilização das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, culminou no envolvimento de diversos setores da sociedade e na consolidação dos marcos conceituais e normativos da Educação do Campo que foram ganhando capilaridade e se espalhando pelas Unidades da Federação, uma vez alcançado o patamar regulatório federal.

1 Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, destinado à educação de trabalhadores(as) rurais em projetos de Assentamento da Reforma Agrária, como uma proposta dos movimentos sociais do campo forjada no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em Brasília em 1997, se torna uma das referências de luta social por Educação do Campo, ou mesmo de sua efetivação no Brasil (MOLINA, 2006). A realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, em Luziânia/GO constitui um de seus resultados e foi promovida com o apoio das entidades: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB). A I Conferência Nacional marcou ainda, a questão da escolarização da Educação Básica à Educação Superior, tendo motivado a realização do Seminário Nacional “Por Uma Educação do Campo”, realizado em 2002, Brasília/DF, e a II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, realizada em 2004, novamente em Luziânia/GO. Essa mobilização e a organização coletiva geraram um movimento maior ainda, em que a função social e cultural da educação e da escola é “enriquecida na medida em que se articula organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos” (Arroyo; Caldart; Molina, 2004, p. 13).

No Distrito Federal, em 2012 se deu consequência à boa parte dessas orientações e normativas ao iniciar o processo de implantação da política de Educação Básica do Campo na sua rede pública de ensino. A construção dessas ações e políticas se deu a partir da sensibilização, visibilização e mobilização de recursos e esforços técnicos, políticos e sociais com o objetivo de planejar, organizar e implementar essa política de forma coletiva e territorializada, tendo como ponto de partida e de chegada o campo e seus sujeitos.

Neste trabalho de pesquisa, buscou-se recuperar o percurso institucional que revelou a criação do Núcleo de Educação do Campo em 2011, como unidade executora da Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e parte da Coordenação de Educação em Diversidade. Posteriormente, progrediu-se para constituição da Gerência de Educação do Campo, vinculada à Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade.

O movimento de integração da Educação do Campo com o Currículo foi incorporado às discussões e à construção ampla e democrática do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, que movimentou a rede de ensino no período de 2013 a 2014. Desse movimento emerge a construção coletiva de importantes marcos políticos e normativos, em âmbito distrital, adensados por ações pioneiras de promoção do reconhecimento e apropriação dos princípios e matrizes norteadoras dessa política pública, contornada pelas especificidades e diversidade dos seus sujeitos e territórios camponeses e, substancialmente, vinculada ao modo de vida e à realidade dos povos do campo².

Neste contexto, é preciso dar especial destaque à Formação Continuada como pilar de mobilização, diálogo e construção da Educação do Campo no DF.

Segundo uma das entrevistadas neste trabalho, no início do processo era preciso abrir todos os canais possíveis de escuta, troca e identificação. Para se promover maior articulação com as escolas foi realizado um movimento aliado à formação continuada nas instâncias intermediárias³ por meio dos Coordenadores

2 Para saber mais, pode-se acessar informações complementares no Apêndice 1 disponibilizado com a finalidade de preservar e sistematizar essas ações e marcos regulatórios que integram o mencionado percurso de constituição da Educação Básica do Campo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

3 A Instância Intermediária é o nível institucional regional da SEEDF, composto pelas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) que, no âmbito do acompanhamento pedagógico das unidades escolares,

Intermediários e Locais, diretamente nas escolas. Os processos e formação se davam em diversas instâncias da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) mas, principalmente, pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) e/ou com o seu suporte.

A institucionalização do Dia do Campo⁴ é resultado da mobilização da instância intermediária. Esses espaços foram estratégicos para as escolas das diferentes regiões no território do DF, pois garantiram maior participação coletiva em encontros e reuniões. Esses momentos foram oportunidades de exposição de experiências pedagógicas realizadas nas escolas, debates com convidados(as) da Educação do Campo da SEEDF e parceiros externos. Ressalta-se que foram necessárias muitas ações de formação para alcançar a mobilização.

Vale destacar que as percepções apresentadas partem também da experiência constituída na atuação profissional e na formação continuada em serviço das autoras, constituindo-se como fonte de argumentação e reflexão, em articulação e diálogo com o campo teórico-conceitual e prático que a Formação Escola da Terra promove.

Além da análise documental e a própria vivência das autoras, optou-se metodologicamente pela realização de entrevistas com educadoras que compartilharam suas experiências profissionais e de militância na e pela Educação do Campo, como contribuição fundamental para o trabalho da pesquisa, a partir de suas atuações e vivências.

Outro elemento constitutivo deste trabalho é a possibilidade do diálogo sobre o acesso e a efetividade da formação continuada de educadores(as) que atuam nas Escolas do Campo da rede pública de ensino do DF, na perspectiva de garantir direitos de aprendizagem dos estudantes, sujeitos do campo, bem como da interrelação inerente à Educação do Campo e ao desenvolvimento sustentável do território e das comunidades camponesas em que a Escola do Campo se insere.

possui as Unidades de Educação Básica (UNIEBs), às quais o Coordenador Intermediário (CI) e Coordenador Intermediário de Apoio (CIA) estão vinculados.

4 O Dia do Campo é uma ação político-pedagógica coletiva, que em conformidade com o Art. 3º da Portaria 419/2018 estabelece: “Fica instituído o dia 17 de abril como o Dia do Campo nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em conformidade com o parágrafo único do artigo 5º desta Portaria, de modo a aprofundar o diálogo pedagógico e ampliar o espaço/tempo de formação continuada dos profissionais que atuam em Escolas do Campo, no decorrer do referido mês”. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/see_prt_419_2018 Acesso em: 20 set. 2022.

Nesse sentido, o trabalho traz uma reflexão sobre as possibilidades e os impactos apresentados até o momento, a partir da implantação da **Formação Continuada Escola da Terra** em 2018 sobre a coletividade, a auto-organização e a organicidade que esta Ação tem fomentado no decurso de sua implementação, cujos desdobramentos são dimensionados na epistemologia da práxis pedagógica, que potencializam práticas escolares na produção de elementos de materialidade que contribuem, sobremaneira, para se avançar na transição da escola rural para a Escola do Campo.

Destarte, este trabalho de pesquisa pautou-se pelos seguintes objetivos: realizar um registro documental e balanço dos últimos dez anos do processo de construção da Modalidade Educação do Campo na SEEDF; identificar necessidades e possibilidades de avanços institucionais e ressaltar o impacto da formação continuada nesse processo de estruturação institucional; refletir sobre os impactos e possibilidades geradas a partir da implantação do Programa/Formação Escola da Terra.

Nessa direção, como opção de pesquisa foram realizadas entrevistas com educadoras que tiveram importante atuação na construção da Política Pública de Educação do Campo no DF. A escolha das entrevistadas se deu pelo critério que as legitima por terem ocupado a lacuna existente (tanto na agenda pública e política, quanto educacional) no período histórico analisado. A partir de suas designações, estruturaram os primeiros passos e processos institucionais de constituição da referida política. Com estas educadoras, foi aplicada a técnica “entrevista semi-estruturada”, que abordou questões relativas à estruturação da gestão e da formação continuada dessa política (implantação), abrangendo ainda um levantamento pontual acerca da organização social e popular do Fórum Distrital de Educação do Campo (FECAMPO), com a intencionalidade de realizar uma reflexão crítica em relação à efetividade de sua atuação e de seu papel, enquanto instrumento de controle social no contexto do acompanhamento, monitoramento e avaliação da Política Pública de Educação do Campo no Distrito Federal.

Portanto, torna-se oportuna a apresentação das educadoras que colaboraram com a produção da pesquisa, como precursoras da trajetória da política pública de Educação do Campo no âmbito da SEEDF, sendo elas: as professoras Anna Izabel Costa Barbosa, que é doutora em Educação na linha de pesquisa de Educação do Campo (EDOC) pela UnB, atuou na sede da

Secretaria de Educação na etapa inicial que correspondeu ao planejamento e implantação da EDOC e na Formação Continuada em Educação do Campo pela EAPE e a professora Deborah Moema Campos Ribeiro, que despenderam sua competência ao compartilhar o acúmulo de conhecimentos teórico, prático e pedagógico, possibilitando a sistematização e o registro deste trabalho.

Foi também realizada entrevista com a representante do Fórum de Educação do Campo do Distrito Federal (FECAMPO), a professora Maria Osanette Medeiros, docente da UnB no Curso Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB) e doutora em Educação na linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, que trouxe contribuições no contexto das articulações intersetoriais, bem como reflexões acerca do reconhecimento do papel dos movimentos sociais e da base da EDOC no DF para a instituição do controle social com vistas ao fortalecimento dessa política. Vale sublinhar a realização de registros baseados na experiência vivenciada pelas autoras, no âmbito da SEEDF, em decorrência da atuação das mesmas nos níveis de gestão da modalidade Educação do Campo, quais sejam: central, intermediário e, em alguma medida, local/escolas, bem como no desenvolvimento do Programa Escola da Terra no DF, por meio da parceria vigente com o Ministério da Educação (MEC) e a FUP/UnB.

Em face desse contexto, salienta-se que o presente trabalho foi escrito a seis mãos, mãos de mulheres educadoras. Atuantes em diferentes instâncias pedagógicas da Secretaria de Educação do DF, professoras que passaram por processos de formação inicial e continuada, aos quais se somam as formações em nível de pós-graduação. Em seus caminhos e caminhada contribuíram e seguem colaborando com a construção da Educação do Campo no Distrito Federal. Portanto, o coletivo de construção do presente documento é assim composto:

Maura Luciane Souza, como professora da SEEDF desde 1995, atuou em instâncias da política educacional do Distrito Federal, a saber: docência da educação básica, coordenação pedagógica intermediária e no nível central de gestão dessa política pública. Sob o ponto de vista da gestão de políticas públicas, agrega a experiência federal de participação do processo de construção da Política Nacional de Assistência Social e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), 2004/2005, entre outras pautas e programas federais na área dos direitos humanos e diversidade, assim como de promoção e proteção dos

direitos de crianças e adolescentes. Colaborou ainda, com a organização do extinto Programa Mais Educação, criado e coordenado pelo MEC, em 2007.

Em 2015 iniciou o trabalho técnico-pedagógico no então Núcleo de Educação do Campo da SEEDF, a convite da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), tendo a oportunidade de contribuir com o processo de estruturação e fortalecimento da política pública de Educação Básica do Campo. Partindo-se do pressuposto da coletividade como força propulsora dessa política, a autora integra espaços políticos e pedagógicos relevantes, em uma perspectiva de se assegurar os direitos dos sujeitos do campo. Este cenário foi propício para promover sinergias e encontros profissionais que resultaram, por exemplo, na parceria com as outras duas autoras deste documento, assim como com as entrevistadas.

Tem vínculo com a Gerência de Educação do Campo da SEEDF, sua formação acadêmica se estabelece na área das Ciências Humanas. Exerce a função de Coordenadora Distrital do Programa Escola da Terra, representando a referida Secretaria de Estado.

A professora Gabriela Azevedo viveu parte de sua infância no campo do Distrito Federal, em Planaltina, até se mudar para a Ceilândia com sua mãe. De origem camponesa, pôde vivenciar ao longo da vida a realidade do campo do DF e de Goiás. Estudou toda a vida em escolas públicas do DF e foi a primeira representante de sua família a cursar uma universidade pública, fez Ciências Biológicas e mestrado em Ensino de Ciências na Universidade de Brasília. É professora da Secretaria de Estado de Educação do DF, desde 2008, onde atuou em escolas de diversas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Como coordenadora intermediária na Unidade de Educação Básica (UNIEB) do Paranoá e Itapoá, colaborou com a implementação das políticas públicas relacionadas à Educação do Campo e com a articulação das escolas da região. Atuou na formação continuada na Educação do Campo, em parceria com a EAPE, na promoção dos Dias do Campo, Semana Camponesa (CED PAD-DF) e outros momentos formativos relacionados aos Direitos Humanos, Diversidade, Educação Ambiental e Sustentabilidade, promovidas pela regional de ensino. É integrante da equipe do Programa Escola da Terra (MEC/SEEDF/FUP/UnB) como assessora pedagógica.

A professora Tatiane Ribeiro nasceu e cresceu no solo sagrado da terra, dividindo sua existência entre as planícies do campo e os prédios da cidade, seguindo tradições, professando a fé e estudando. Estudou toda a vida em escolas públicas de Planaltina-DF. Por grande influência da família, cursou o magistério e entrou para os quadros da Secretaria de Estado de Educação do DF em 1999, tendo se graduado logo após em História e se especializado em Psicopedagogia, com ênfase em Educação Inclusiva. Em sua jornada pela SEEDF, atuou como alfabetizadora, coordenadora, vice-diretora e supervisora pedagógica em várias unidades escolares. Em 2007, aceitou o convite para trabalhar na Coordenação Regional de Educação de Planaltina, especificamente na Unidade de Educação Básica. E nesse percurso passou por diversas etapas e modalidades de ensino (da educação infantil ao ensino médio), atuando como coordenadora intermediária. Foi orientadora de estudos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), curso de formação docente ofertado pelo MEC aos professores alfabetizadores dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Foi formadora por meio da EAPE no Curso de Coordenação Pedagógica em nível local e Organização do Trabalho Pedagógico; bem como nos Cursos Anos Finais: A organização escolar em ciclo e Trilhas do Fazer na Educação do Campo em Planaltina. Durante a realização dos referidos cursos, também acompanhou a implementação de cada política pública associada a eles. Faz parte da equipe do Programa de Formação Escola da Terra, como assessora pedagógica e é professora no Centro Educacional Águas do Cerrado/Planaltina.

Em suma, o conteúdo obtido a partir do registro das experiências e entrevistas realizadas dialogam com os dados da análise documental, legislação e diretrizes que influenciam a política de Educação Básica do Campo e de Formação Continuada no DF, bem como com o aprofundamento do estudo dos referenciais teórico-metodológicos que orientaram o percurso formativo da Escola da Terra-DF.

TRAJETÓRIA DE CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA PÚBLICA NO DISTRITO FEDERAL

Propomo-nos, como objetivo principal, apresentar um panorama acerca dos dez anos de construção da Política de Educação do Campo, destacando alguns dos principais elementos constitutivos dessa história. Buscou-se identificar avanços, desafios e perspectivas para a Educação do Campo no Distrito Federal, desde a fase inicial de sua estruturação, incorporando as experiências e práticas resultantes dos processos educativos e formativos, em articulação com os marcos normativos da Educação do Campo, tanto nacionais quanto distritais.

O retrospecto dessa trajetória da Educação do Campo demonstra a luta em defesa da Educação enquanto direito dos sujeitos do campo, em sua diversidade, o que exige ir além, ou seja, ter em perspectiva projetos educativos que partam do próprio campo e dos seus sujeitos como referências para pensar um projeto de sociedade e de educação voltados para a emancipação humana e a inclusão social.

Assim, esse olhar analítico sobre o histórico das ações desenvolvidas e as reflexões por elas suscitadas, possibilita reconhecer os avanços alcançados, bem como identificar os desafios a enfrentar, para que o direito à educação dos povos do campo se efetive.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL

Segundo registros em documentos da gestão central, o processo de institucionalização da Educação do Campo na SEEDF foi iniciado no final do ano de 2011 e teve o seu ápice entre 2012 e 2014. A elaboração de um instrumento para levantar e sistematizar as informações sobre as escolas rurais do DF frente à situação de total desconhecimento por parte da SEEDF acerca da realidade camponesa e das condições da educação e das unidades escolares nessas áreas tornou-se, naquele momento, prioridade.

O início dos debates referentes à Educação do Campo na Secretaria de Educação tinha o desafio de planejar e construir caminhos, levantar e produzir dados e informações, bem como assumir o compromisso de tirar

da invisibilidade as escolas localizadas nas áreas rurais, a partir do fomento a processos coletivos e dialógicos.

Tínhamos a certeza, que também era um princípio moral e ético: não faríamos sozinhas; não o faríamos em um gabinete de temperatura artificialmente amena, às custas de um aparelho de ar-condicionado; não faríamos “de conta”. Respeitaríamos o chão percorrido, o solo plantado, o solo regado - por vezes com sangue, por vezes com a própria vida - dos povos do campo, daqueles que lutaram e lutam pela Educação do Campo (Ribeiro, 2018, p. 03).

O trabalho de pesquisa sobre e nas Unidades Escolares do Campo foi realizado junto às 75 escolas da época e encontrou muitas escolas negligenciadas, com estrutura que não dialogava com a realidade dessas unidades, nem com os interesses da classe trabalhadora.

Esse levantamento realizado nas escolas e na comunidade evidenciou um campo em disputa, com transformações acontecendo em áreas periféricas rurais em torno de cidades, com maior incidência do agronegócio, exploração de camponeses aliada à sua “expulsão” devido à urbanização e construção de condomínios em áreas rurais⁵. As entrevistas evidenciaram que a principal estratégia utilizada para desencadear todo o processo na gestão da política de EDOC foi o diálogo com as diversas instâncias da SEEDF, em âmbito interno, com a finalidade de se construir as bases das políticas públicas, tendo como sustentação a Meta 8 do Plano Distrital de Educação (PDE).

A Meta 8 configurou-se como resultado do diálogo do então Núcleo de Educação do Campo com as diversas modalidades de ensino da Educação Básica, em especial, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Salienta-se que essa construção aconteceu, concomitantemente, ao processo formativo dos sujeitos envolvidos, principalmente junto às regionais de Ensino (coordenadores intermediários) e escolas (docentes, comunidade e estudantes). O diálogo alcançou também os servidores dessas unidades escolares do campo, envolvendo merendeiras, trabalhadores(as) da conservação e limpeza, manutenção geral, entre outros(as) trabalhadores(as) da educação, que muitas

5 Para a sistematização do resultado do levantamento dessas visitas em campo, contou-se com o apoio técnico-pedagógico da Prof.^a Dra. Eliene Novaes, especialista em políticas públicas, que orientou em que categorias de políticas públicas cada questão e dados obtidos poderiam se organizar, por meio de uma oficina pedagógica realizada em 2013.

vezes materializam a relação e a integração com a comunidade, bem como representam os moradores e moradoras dos territórios em que as escolas estão inseridas. A participação desse segmento foi fundamental e desafiador no que concerne à inclusão efetiva nos processos formativos coletivos realizados.

No que se refere a outras parcerias para além dos espaços escolares, entende-se que muitas foram relevantes, marcaram o processo de formulação/construção e contribuíram para a consolidação das estratégias da política⁶.

No bojo dos desafios impostos à estruturação da Educação do Campo no DF, identifica-se um encadeamento de ações institucionais articuladas como resultados importantes para a implantação da política pública de EDOC⁷. Todo este processo não ocorreu sem entraves, conforme é destacado nas entrevistas, mas merece destaque o que se segue: estruturas decisórias hierárquicas, burocráticas e centralizadoras, as quais exigem uma grande capacidade de articulação e negociação para se implementar uma política pública. Outro grande desafio referiu-se ao desconhecimento sobre a Educação do Campo, seus princípios e matrizes, por parte da SEEDF (todas as suas instâncias) e em se tratando da instância local, o desafio demonstrou-se ainda maior. Nesse sentido, a formação continuada ganhou centralidade em todas as ações relacionadas à estruturação da modalidade de ensino.

As normativas nacionais da Educação do Campo, formuladas e conquistadas por meio de ampla participação dos movimentos sociais, sindicais, organizações populares e da sociedade civil, entre outros que lutam pela garantia do direito à terra e a uma educação emancipadora, que permita a permanência no campo aos que assim desejarem, foram os elementos norteadores. Uma educação no campo, do campo e para o campo, que integre e se contextualize nas realidades camponesas, seu modo de vida e trabalho, que contribua para a garantia da sustentabilidade, da justiça social e da dignidade humana.

6 A estruturação da Educação do Campo contou com participações externas no âmbito do DF: a Secretaria de Agricultura, Emater, Secretaria de Saúde, IFB-curso de agroecologia, FUP/UnB da Licenciatura em Educação do Campo, MST, CONTAG e o Sindicato dos Professores (SINPRO). Tanto para ampliar o conhecimento sobre a realidade do Campo no DF, quanto para ampliar os diálogos para a inserção da Educação do Campo nas políticas públicas da SEEDF, alguns passos importantes foram dados, a exemplo da inserção nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento e PDE/Meta 8 (DISTRITO FEDERAL, 2015

7 São citadas como ações imprescindíveis nesse processo de construção, as listadas por Ribeiro na revista Com Censo da SEEDF (2018): diagnóstico inicial das Escolas do Campo do DF com um instrumento elaborado pelo então Núcleo de Educação do Campo, a elaboração coletiva de documentos base para a modalidade, a promoção de diferentes espaços de formação continuada, sobretudo nas Regionais de Ensino, o fomento à construção dos Inventários das Escolas do Campo e seus projetos piloto, a realização dos Dias do Campo, a estruturação do Fórum Distrital de Educação do Campo, a implantação do Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM Campo - Saberes da Terra, a integração de ações da SEEDF (Circuito de Ciências, Feira do Livro), participação no Congresso Latino-Americano de Agroecologia e conquistas como a primeira creche pública do campo no DF.

PROCESSOS DE LUTA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO NO DF

No Distrito Federal se tem registros de escolas inseridas em território campesino, inauguradas e em funcionamento antes mesmo da inauguração de Brasília. Escolas localizadas em cidades do estado de Goiás que foram incorporadas ao território do DF, quando da inauguração da nova capital.

Na cidade de Planaltina, como exemplo ilustrativo, pode-se citar a Escola Rural das Palmeiras, hoje Centro de Educação Infantil Palmeiras, que se encontra em funcionamento desde 1960. A pesquisa aponta que essas escolas foram criadas com a finalidade de atender as populações que viviam no campo, visando à sua permanência no território para estudar.

Partindo-se do pressuposto de que a Educação do Campo tem sua origem na demanda e luta pelo direito à educação de qualidade, referenciada na cultura e na vida dos povos do campo, ou seja, na construção de um projeto de educação que reconheça o campo e seus sujeitos como portadores de direitos, historicamente negados, identifica-se que no Distrito Federal, no que tange à Educação Básica, o processo de construção da identidade tem se revelado desafiador quando se refere à capacidade de produzir redimensionamentos concretos na organização do trabalho pedagógico, a partir de práticas pedagógicas contextualizadas e coletivamente sustentadas.

A realidade das escolas do campo está relacionada diretamente à realidade do campo em que essas escolas estão inseridas, nesse sentido é fundamental conhecer a história do Campo do Distrito Federal e o histórico de ocupação rural no DF. Logo, as pesquisas de Silva (2017)⁸ e Souza (2018)⁹ nos apresentam um panorama sobre o campo do DF, com suas histórias e contradições:

Segundo Silva (2017), o Campo do DF possui uma característica bastante peculiar, com uma vasta área ocupada por propriedades de agricultura não familiar, evidenciando uma enorme concentração de terras na estrutura fundiária da região.

8 Tese de Doutorado: Questão Agrária e Luta pela Terra: a consolidação dos assentamentos de Reforma Agrária do MST no Distrito Federal e Entorno. Marco Antonio Baratto Ribeiro da Silva. Instituto de Ciências Humanas – IH. Departamento de Serviço Social. Programa de Pós Graduação em Política Social, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/23758/1/2017_MarcoAntonioBarattoRibeirodaSilva.pdf Acesso em: 16 set. 2022.

9 Dissertação de Mestrado: Da educação rural à Educação do Campo: Caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. Cleide Maria de Souza. PPG-MADER, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34759/1/2018_CleideMariadeSouza.pdf Acesso em: 17 set. 2022.

Dialogando com essa afirmação, a pesquisa de Souza (2018) afirma que as escolas no meio rural do Distrito Federal caminham a passos lentos na implementação da Educação do Campo. A autora destaca o papel da formação continuada para a maior compreensão da proposta da Educação do Campo pelos educadores, uma vez que em grande parte dos processos educativos, a escola segue descolada das contradições em seu entorno e dos seus sujeitos, não conseguindo conectar os conteúdos escolares às realidades vividas.

Um possível caminho apontado é a capacidade de organização coletiva da escola, de autoformação e diálogo com todos os sujeitos envolvidos. E assim “exercer um dos princípios básicos da Educação do Campo que é a participação coletiva na construção de novas ideias, recuperando valores, virtudes e posturas engajadas na luta por direitos” (Souza, 2018, p. 103).

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

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

Em seu estudo a partir de assentamentos e acampamentos do DF e Entorno, Silva (2017) retrata que os agricultores trazem consigo a necessidade primeira de uma casa, colocando em segundo plano o espaço de organização e produção. Ele evidencia ainda, que em outras regiões, como no nordeste e no sul, os camponeses apresentam maior facilidade de se organizar a partir do trabalho

agrícola, porém o mesmo não ocorre no DF, caracterizando como um dos grandes desafios, aprofundar o grau de pertencimento por parte dos camponeses, não somente em relação à terra, mas como sujeitos políticos de transformação.

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

Conforme destaca Silva (2017), é fundamental trazer para o centro desse debate a questão da Agroecologia como instrumento de contraposição à produção do agronegócio, por meio de suas variáveis políticas, econômicas, sociais, ambientais, educativas e culturais. Embora no DF a Agroecologia tenha caminhado a passos lentos rumo a sua consolidação como matriz de produção, ela se coloca como uma forte alternativa em transformar a maneira com que os próprios camponeses, na maioria das vezes, organizam os seus processos produtivos, os quais subordinados à lógica do agronegócio se tornam dependentes de insumos químicos e de outros métodos implantados pela agricultura empresarial. O autor defende a inserção da Agroecologia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE), como forma de garantir que a mesma se torne disciplina transversal nos currículos escolares do campo e da cidade.

Após o panorama acima apresentado, baseado em sistematizações acadêmicas, e ainda que este trabalho tenha seu *locus* definido pelo caráter norteador e impulsionador de novas reflexões e práticas pedagógicas, em síntese, vale salientar que nas duas edições do Curso de Formação Continuada Escola da Terra, foram apresentadas experiências consolidadas que evidenciaram a identidade camponesa de escolas do campo localizadas no Paraná, quais sejam: a experiência dos Ciclos de Formação Humana com Complexos de Estudo nas Escolas do MST no Paraná, compartilhada pelo educador Valter de Jesus Leite (2010), do Coletivo de Educação do MST/PR; e a do Núcleo Setorial e os Aspectos Interdisciplinares na Proposta Pedagógica dos Complexos de Estudo, por Maristela Solda, professora da Rede Municipal de Cascavel-Escola Municipal do Campo Zumbi dos Palmares, no Paraná, onde se desenvolvem

os Complexos de Estudo que constituem a conjugação de forma e método de organização escolar onde todos os estudantes se envolvem de maneira orgânica no processo educacional.

Os Complexos são construídos e pensados a partir de conteúdos que apresentam um elo com base na vida social e tem como divisão os núcleos setoriais que funcionam como células e são pensados de acordo com a idade e as potencialidades de cada estudante, onde os estudantes se organizam para desenvolver atividades de forma organizada e coletiva, buscando uma gestão participativa com a intencionalidade de um trabalho de auto-organização, orientados pela vinculação da prática pedagógica à categoria da atualidade.

Nesse contexto, e ainda dialogando com as práticas pedagógicas reveladas pela Formação, as experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos da Reforma Agrária do Ceará, foram inspiradoras, pois, até 2010 não havia no referido estado nenhuma escola de Ensino Médio nos Assentamentos. A partir de 2007, por meio das lutas empreendidas pelo MST/CE, conquistou-se junto ao governo do estado o compromisso de construção de escolas de nível médio dentro dos Assentamentos e, até 2016, nove escolas foram construídas, baseadas e norteadas pelos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento.

Na tentativa de se construir essa identidade camponesa junto às escolas e ao arcabouço pedagógico e metodológico que tem a atribuição de nortear as práticas escolares e o seu projeto político e pedagógico, a SEEDF apresenta fragilidades quando de sua organização setorizada, o que favorece a fragmentação de políticas, programas e projetos no bojo das etapas e modalidades da Educação Básica, que não dialogam de maneira a promover a integração de ações.

No que tange à EDOC, quando não se considera a realidade da população camponesa, das escolas e comunidade escolar, e não se leva em conta as especificidades dessas comunidades, provoca-se uma dispersão e indefinições no nível local em relação às orientações e propostas, podendo gerar desdobramentos meramente protocolares e superficiais, sem conotação pedagogicamente consistente e mobilizadora do coletivo escolar.

Sabemos que as funções e tarefas educativas da escola são centrais para materialização da Educação do Campo comprometida com as transformações necessárias (social, da forma e conteúdo escolar). Portanto,

os processos e procedimentos institucionais precisam promover a autonomia da escola e o seu direito de promover o processo de ensino e aprendizagem contextualizado e vinculado à realidade das comunidades escolar e local, que abranja a historicidade, o senso comum, a cultura, os saberes, os fazeres e os valores próprios de cada território.

Por outro lado, pode-se afirmar que a construção do Inventário da Escola do Campo e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) voltada para a realidade das comunidades atendidas, é um caminho que vem sendo fortalecido junto às unidades escolares do campo, afinal a realidade deve constituir a base do conhecimento.

O diagnóstico inicial realizado com as escolas do campo elucidou um total desconhecimento dos gestores e da comunidade escolar sobre a historicidade do local, das potencialidades e fragilidades do território, das demandas do povo ali localizado e das propostas contidas na política de Educação do Campo, desta forma e para sanar essa deficiência deflagrada surge como proposta didática a construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental de cada unidade escolar, visando à inserção sociocultural de estudantes e da comunidade escolar em geral.

Contudo, cabe registrar o que nos informa Barbosa (2022), ao apontar que inicialmente, o Inventário não surgiu como um instrumento, mas como uma estratégia metodológica a ser articulada com as matrizes da Educação do Campo, inspirada em material e no acúmulo de conhecimento sistematizado por Roseli Caldart, bem como nos Complexos de Estudo, entre outros materiais utilizados na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC/UnB), a partir de diálogos e produções acadêmicas desenvolvidas pelo professor Luiz Carlos de Freitas no exercício do que seria a construção do Inventário da Escola do Campo.

A força da demanda por apresentação de um método para a construção desse documento identitário impõe a necessidade de se organizar orientações pedagógicas norteadoras a serem discutidas com as escolas. Cabe registrar que a SEEDF disponibilizou um Guia rápido elaborado a partir de perguntas e respostas, posteriormente, de forma mais consubstanciada, produz-se uma Proposta Didática para Construção dos Inventários das Escolas do Campo da SEEDF, a partir de um movimento coordenado pela instância central, envolvendo a EAPE e os coordenadores intermediários das UNIEBs.

Foi possível verificar que o processo de implementação da EDOC caminhou juntamente com a progressiva abrangência e institucionalização do Inventário Escolar junto à rede de escolas do campo, tornando-se o principal instrumento/ferramenta metodológico para construção da identidade da Escola do Campo, da organização do trabalho pedagógico e, por conseguinte, do PPP das escolas.

O impacto que ainda se espera alcançar e capilarizar é a consolidação da transição da escola rural para a Escola do Campo, em uma perspectiva de desenvolvimento de metodologias e tecnologias sociais capazes de promover a reflexão crítica e a transformação da realidade dos estudantes para que, a estes, seja possibilitado o protagonismo das transformações demandadas por anos de luta dos povos do campo, cujos conteúdos formativos sejam socialmente úteis.

Segundo Rosa e Caetano (2022, p. 23):

Com a implantação do conceito “Educação do Campo”, ocorre uma inclusão e consequente valorização das pessoas que habitam o meio rural, oferecendo-lhes oportunidade de participarem, por meio de suas experiências, de programas produtivos, atuando na sociedade de forma igualitária, estabelecendo uma relação harmoniosa entre produção, terra e seres humanos, com relações sociais democráticas e solidárias.

Dessa forma, quando se pensa em metodologias que contemplem os estudantes do campo, pretende-se promover a equidade dos direitos educacionais e sociais aos sujeitos camponeses na perspectiva da efetivação desses direitos, em consonância com os princípios e matrizes da Educação do Campo. Para tanto, faz-se necessário incorporar aos currículos os conhecimentos e as práticas/fazeres construídos na leitura que os estudantes fazem do mundo, tendo a terra, o campo e o trabalho como princípio educativo - um posicionamento central, considerando-se a sua própria ação nele, de maneira a produzir novos conhecimentos e transformações.

Para que se consiga essa construção metodológica e identitária da Educação do Campo, é necessário formar profissionais que venham do campo, e/ou que compreendam a tensão da dinâmica campesina, que sejam antes de educadores, militantes da causa, que tenham intencionalidade nas suas ações pedagógicas, trazendo em seu interior a histórica e tensa luta das ocupações da terra, que sejam capazes de questionar os currículos, as políticas educacionais, assim como os movimentos sociais sempre questionaram as concepções de terra,

de propriedade, de vida, de direitos, de políticas, de projetos de campo e de nação, bem como de educação.

A construção da Educação do Campo na SEEDF nos ensina que uma política construída por meio de uma ação coletiva depende da intencionalidade de abrir canais de diálogo e escuta com as bases, com os sujeitos envolvidos e afetados por essas políticas públicas. Acreditamos que a inclusão da modalidade de ensino nos documentos orientadores da educação básica, disputando e conquistando espaços que permitam fortalecer a possibilidade de concretude do que se espera da Política Pública de Educação do Campo foi uma importante articulação política e construção político-pedagógica coletiva que conduziu a um avanço significativo.

O contexto pesquisado e trabalhado até aqui, revela que o patamar alcançado hoje corresponde ao “meio do caminho”, pois seguimos criando trilhas para a Educação do Campo na SEEDF, e para o seu alargamento faz-se necessário garantir e ampliar os espaços de escuta e diálogo com as escolas, com os movimentos sociais e sociedade civil organizada.

É preciso continuar fortalecendo, na estrutura da Secretaria, as trilhas e agendas abertas, priorizando a qualificação profissional junto às equipes técnico-pedagógicas que integram os níveis de gestão e acompanhamento pedagógico central, intermediário e local. De modo que a referida qualificação e formação continuada seja pertinente a esse processo de construção de uma modalidade de ensino que guarda suas complexidades e especificidades, muitas contempladas nas orientações e normativas¹⁰ construídas no âmbito da EDOC/DF, tais como: a Portaria nº419/2018 (2018b); Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo (2019b); Currículo em Movimento (2014/2018); Regimento Interno (2017); e o Plano Distrital de Educação-Meta 8 (2015).

¹⁰ Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=22f15cb7822041529f2ab74109468f12

<http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/Diretrizes-Ed-do-Campo-V6-JUL2020-2.pdf>

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf

http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento_Interno.pdf

http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf

Acesso em: 10 out. 2022.

O PAPEL DO FÓRUM PERMANENTE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL - FECAMPO NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DF

O Fórum Permanente de Educação do Campo do Distrito Federal (FECAMPO) é um Fórum Social e Popular, que se constitui como um instrumento de debate, formulação de proposições, construção, acompanhamento e avaliação de políticas públicas da Educação do Campo, cuja composição prevê a participação de instituições e órgãos dos sistemas governamentais, dos movimentos sociais e populares, de entidades sindicais, dos profissionais da educação, das comunidades escolares, entre outros.

O Fórum iniciou suas atividades e atribuições em 2013 e possui uma Coordenação Colegiada composta por representantes do movimento social - MST, do movimento sindical, por meio da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG/FETADFE) e do Sindicato dos Professores (SINPRO-DF), e representantes da Universidade de Brasília e da Licenciatura em Educação do Campo (FUP/ UnB).

Atualmente, participam do FECAMPO, além das instituições listadas anteriormente, representantes do Instituto Federal de Brasília/Planaltina (IFB), da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), da Gerência de Atenção à Educação do Campo (GCAM) e professores e professoras de Escolas do Campo da Rede Pública de Ensino do DF.

O referido Fórum nasce de uma luta pelo reconhecimento da Educação do Campo no Distrito Federal, em especial pela SEEDF. Surge como um espaço de apoio e acompanhamento das políticas educacionais do Campo, articulação de ações interinstitucionais e controle social da Educação do Campo no DF.

A professora Maria Osanete Medeiros, uma das entrevistadas neste trabalho, avalia que o papel desse coletivo vem sendo desenvolvido, ainda que parcialmente, e aponta como desafio a intensificação das ações para que esse papel seja cada vez mais efetivo.

Vale destacar algumas questões que vêm sendo discutidas coletivamente ao longo da existência do Fórum e que são de grande relevância para a Educação do Campo no DF.

Nessa direção, destaca-se a afirmação de um espaço de resistência, em diálogo com a SEEDF, sempre que possível, sem perder de vista a exigência do cumprimento da Meta 8 do PDE. Avalia-se que é preciso fortalecer o espaço de diálogo com a SEEDF, bem como ampliar a mobilização para o adensamento da composição do colegiado em questão, pois a capacidade de organização dos sujeitos coletivos que o integram, determinarão o seu viés de atuação, sendo mais ou menos efetivo no que tange à conformação da sua principal atribuição: a implantação de uma ferramenta de controle social da Política Pública de Educação do Campo no DF, função social extremamente relevante para conferir efetividade ao desenvolvimento de políticas públicas. Contudo, tem revelado algumas lacunas para se alcançar um patamar de organização coletiva com maior incidência social e política no contexto da Educação Básica do Campo.

Por outro lado, cumpre ressaltar o potencial conferido ao FECAMPO, evidenciado pela sua composição representativa pensada na sua origem, prevendo a participação de diversos segmentos, parceiros históricos e fundadores dessa política, que uma vez rearticulado coletivamente, poderá se constituir em instrumento de formação e consolidação da rede de escolas do campo, comunidades, sujeitos, educadores(as), formadores(as), instituições, entidades, movimentos e parceiros comprometidos com as bandeiras de luta e, sobretudo, com a edificação de um modelo educacional/projeto educativo que dê conta e impacte a efetiva construção de um projeto de nação e de campo que contribua para a promoção da justiça social.

A ESTRUTURAÇÃO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA SEEDF

No Distrito Federal, a Política Pública de Educação do Campo foi instituída por meio da Portaria nº 419, de dezembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018b), mas a sua organização já era discutida e pautada desde 2012, por meio de articulações políticas e de formação continuada nas várias Instâncias¹¹ da SEEDF. Um legítimo exemplo disso é a sua incorporação

11 Instâncias institucionalizadas no âmbito da estrutura da SEEDF, em conformidade com os seus níveis de atuação, de natureza técnico-pedagógica e/ou de gestão educacional: a Instância Central-atribuição da Subsecretaria de Educação Básica-SUBEB/SEEDF. A Instância Intermediária-atribuição exercida pela Unidade de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino-UNIEB/CRE. E a Instância Local-atribuição desenvolvida pelas Unidades Escolares do Campo.

no Currículo em Movimento da Educação Básica, especificamente nos seus Pressupostos Teóricos.

Em seguida, começou-se a fomentar junto às escolas a construção de seu Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, documento fundamental na construção da identidade dessa política e da Escola do Campo, pois foi por meio dessa ferramenta político pedagógica que houve abertura nas escolas para o diálogo e debate em torno da Política Pública de Educação do Campo.

No âmbito nacional, a Política de Educação do Campo também vinha crescendo e se fortalecendo como política de expressão educacional nacional, a partir da já sabida luta dos movimentos sociais, sindicais, populares e da sociedade civil organizada. Em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) e, em 2015, conquistou-se a aprovação do Plano Distrital de Educação (PDE), que estabelece em sua Meta 08 a garantia da Educação Básica a toda a população camponesa do DF, abrangendo um total de 41 estratégias para assegurar sua implementação, dentre as quais, destacam-se neste contexto:

8.1 - Garantir a estruturação curricular e pedagógica voltada à realidade do campo em todos os níveis de ensino, enfatizando as diferentes linguagens e os diversos espaços pedagógicos, conforme as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

8.2 - Institucionalizar a Educação do Campo na rede pública de ensino do Distrito Federal, criando condições de atendimento às especificidades que demanda o público a ser atendido [...] (DISTRITO FEDERAL, 2015).

No Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, em sua Seção IV, a Educação do Campo vem estruturada como Modalidade de Ensino da Educação Básica, que compreende as etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio.

Conforme o art. 74 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal:

§ 1º A Educação do Campo destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida-agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, extrativistas, pescadores

artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 2º Escola do Campo é aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Ainda como documentos dessa política, pode-se destacar: o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014/2018) e as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2019b), que norteiam a organização do trabalho pedagógico e docente na construção coletiva da práxis pedagógica, bem como visam assegurar aos estudantes o seu direito à uma aprendizagem que faça sentido em relação às suas realidades, considerando as especificidades, a cultura e o território de cada comunidade que a escola integra. As diretrizes regulamentam, ainda:

[...] as principais políticas educacionais da modalidade, tais como: critérios para estabelecer a identidade das escolas do campo baseados nas normativas federais, garantia da Alternância como possibilidade de criação de calendário escolar específico por Unidade Escolar, relação entre o inventário e o PPP das escolas (DISTRITO FEDERAL, 2019b, p. 18).

O Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017) apresenta as áreas de atuação, as competências legais e a estrutura da SEEDF. O presente trabalho traz, intencionalmente, o foco nas três instâncias técnico-pedagógicas mencionadas anteriormente, neste. *Lócus* de atuação das autoras, em que se correlacionam ou correlacionaram diretamente com as ações vinculadas à Educação do Campo, conforme retomamos a seguir, com a intencionalidade de melhor delimitar esses papéis e a sua influência no processo contextualizado e sistematizado neste documento: Instância Central - SUBEB/SEEDF; Instância Intermediária - Unidade de Educação Básica da Coordenação Regional de Ensino - UNIEB/CRE e Instância Local, constituída pelas Unidades Escolares do Campo.

A INSTÂNCIA CENTRAL

Antes de tudo há que se ter evidenciada a intencionalidade política da Educação do Campo, que se dá não somente por meio dos conteúdos que se vinculam às realidades dos sujeitos, afirmando, reconhecendo,

valorizando e legitimando as experiências e saberes dos educandos para que se reconheçam como sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, mas que se dá também nas práticas escolares que ocorrem ali no contexto escolar. Essas práticas são capazes tanto de subjugar e de oprimir, quanto de libertar e de empreender projetos de emancipação humana (Ribeiro, 2022, p. 8).

Na dinâmica da experiência sistematizada e compartilhada pelas autoras, das informações sistematizadas a partir da entrevista, assim como na esteira da trajetória de implementação da Educação do Campo no DF, foram constituídas parcerias valorosas que muito contribuíram para o seu processo de implantação e implementação.

Desde o princípio, em respeito ao chão de lutas onde se ergueu a Educação do Campo, fez-se o compromisso com a construção coletiva e o diálogo constante com as comunidades escolares. Desse modo, foram estabelecidas articulações e parcerias¹² fundamentais que fortaleceram e legitimaram o processo de formulação e implantação da política pública em tela.

As estratégias principais para constituição das políticas públicas que perpassam a EDOC na SEEDF, por um lado antecederam a elaboração da Meta 8 e por outro estabeleceram as bases para tal. A primeira delas foi também a fundamental: a realização do diagnóstico presencial nas unidades escolares do campo da Secretaria, o que causou surpresa à comunidade escolar e à gestão local em razão da presença do nível de gestão central no espaço escolar, a partir de um posicionamento que a equipe assumia de parceria, de estar junto, estabelecer interlocução, conhecer para ajudar a transformar por intermédio de gestões junto a outros setores, a fim de agilizar o atendimento das principais demandas, muitas vezes com êxito.

Os dados da entrevista revelaram que as reivindicações eram, primeiramente, de natureza estrutural e sequer chegavam às questões pedagógicas. Esta ação de se colocar ao lado, à disposição e realizar a escuta gerou legitimidade e credibilidade ao processo inicial junto às comunidades escolares. A intencionalidade formativa encontrou ressonância e repercussão,

12 Principais parcerias estabelecidas: a UnB, por meio da LEDOC/FUP, MST, CONTAG, MEC/SECADI e a sua então Coordenação Nacional de Educação do Campo, IFB-Agroecologia, EMATER-Agroecologia e GTPA-Fórum EJA, entre outros. Tais parcerias trouxeram legitimidade e força à equipe reduzida do Núcleo de Educação do Campo – NEC (atualmente Gerência de Educação do Campo), posteriormente GCAM, e se somaram às ações propostas no planejamento elaborado pelas equipes da Educação do Campo – EDOC da Subsecretaria de Educação Básica-SUBEB, Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação-EAPE e Coordenações Regionais de Ensino-CREs.

ainda que de forma diferenciada em cada uma das Unidades Escolares, pois naturalmente trata-se de um processo lento e gradativo.

O entrave inicial apontado nas entrevistas foi a inserção da EDOC na pauta e na agenda institucional da SEEDF pelo desconhecimento acerca da política de Educação do Campo, o que levava a equipe central a um estado de atenção constante e redobrada, demarcação de território, posicionamentos e reivindicações para inclusão da EDOC nas ações, programas e projetos da Secretaria.

Paralelamente, havia uma grande confusão relacionada à Educação Ambiental, sobretudo, por compreensões equivocadas sobre não haver necessidade de uma política específica/modalidade por já existir “uma disciplina dessa natureza na Ambiental” o que despertou a necessidade de inclusão dos demais setores¹³ da secretaria nos processos de formação inicial em Educação do Campo.

Segundo Ribeiro (2022), em diálogos informais com a Prof^{fa}. Dra. Mônica Molina sobre o que seria necessário se fazer naquela etapa inicial, leia-se implantação, esta dizia algo que marcou esse processo de construção: “Vocês precisam colocar a Educação do Campo no imaginário desses coletivos - das comunidades escolares”. Esta orientação se revestiu de muita importância, pois quando se atinge o imaginário prescinde-se de personalização ou militância, as coisas caminham e seguem um fluxo, uma vez que os grupos se apropriam daquele conhecimento e passam a reivindicar, incorporando-se à luta pela Educação do Campo e pela efetivação dos direitos da classe trabalhadora do campo.

Portanto, o processo de escuta e diálogo gerou força e reforço à política de Educação do Campo e isso pôde ser demonstrado nos encontros pedagógicos, processos formativos iniciais, primeiras reuniões do FECAMPO, que tiveram grande adesão por parte das escolas de forma que os espaços chegaram a não comportar a totalidade dos participantes, o que repercutia na SEEDF e fortalecia a unidade gestora central da política/modalidade junto às principais instâncias internas da secretaria. Adesão essa que foi alcançada por meio da realização uma vez mais de processos dialógicos na implementação da Formação em

13 Inicialmente, a partir de 2012, havia uma adesão desses setores, tais como: a Subsecretaria de Educação Básica, Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação-SUPLAV, Subsecretaria de Infraestrutura Escolar - SIAE e Subsecretaria de Administração Geral-SUAG, em razão da insistência da equipe do então Núcleo de Educação do Campo, que levantava a bandeira e fincava-a no território sob o lema o que se aprendeu com o MST: “ocupar, produzir e resistir”. Sob a seguinte agenda e pauta: anunciar que a EDOC era sim uma modalidade de ensino com uma proposta pedagógica diferenciada e com demandas de estruturação organizativa e operacional.

EDOC, gerando um diálogo produtivo. Momentos que permitiram capturar e visibilizar as principais demandas relacionadas à estrutura física e elementos para caracterizar o eixo estruturante da construção da Meta 8, que se originou nesses encontros/trocas e que levou ao seu reconhecimento e legitimação junto às comunidades escolares do campo.

Todavia, considerando a análise acerca da inserção da práxis pedagógica pertinente à Política Pública de Educação do Campo, esta nunca foi homogênea. As escolas onde havia maior adesão à EDOC eram aquelas que contavam com os profissionais participantes dos processos formativos ofertados pela EAPE, o que constituía realmente um grande diferencial. Quanto maior o número de participantes da formação, maiores eram as transformações realizadas/observadas naquela(s) escola(s).

Assim, foi possível superar o desafio da desinformação e do desconhecimento sobre a modalidade em tela, por meio da formação continuada que se deu por diversas formas e caminhos percorridos, configurando-a como a principal estratégia que, não por acaso, está presente em mais de uma estratégia na Meta 8/PDE.

A Ação Formativa Escola da Terra constitui a propulsão para a produção deste trabalho o qual ambiciona contribuir para integrar instâncias, experiências, níveis de conhecimento, revelar contradições e caminhos (pois a superação vem pelas contradições), buscando contextualizar a auto-organização coletiva e a atualidade, respectivamente, enquanto elemento e categoria pedagógica da Educação do Campo.

A INSTÂNCIA INTERMEDIÁRIA

Essa instância, também revestida do caráter pedagógico no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do DF, compõe as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e é representada pela Unidade de Educação Básica (UNIEB).

Sua composição é realizada, basicamente, por uma chefia, coordenadores intermediários de apoio, denominados (CIAs), coordenadores intermediários (CIs) e, em alguns casos, um(a) servidor(a) readaptado(a) para atuar como apoio pedagógico. Somam-se à equipe das UNIEBs, as Oficinas Pedagógicas e os Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE).

A Portaria nº 378 de novembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018a) regulamenta a atuação da presente instância e o trabalho é desenvolvido de forma articulada com a SUBEB e a gestão das unidades escolares.

O nível intermediário da Secretaria de Educação atua na implementação das políticas das diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, em constante diálogo com a instância central - SUBEB e a instância local - escolas. Na Educação do Campo, a UNIEB atua na articulação institucional, na formação continuada, no acompanhamento, planejamento e orientação das ações pedagógicas das escolas do campo.

O diálogo e trocas realizadas entre as UNIEBs das Regionais de Ensino que possuem escolas do campo fomentaram a construção de caminhos, participação e apoio nas ações relacionadas à modalidade Educação do Campo e permitiram o planejamento de ações visando-se atender às necessidades específicas das realidades das escolas do campo do DF e, em certa medida, essas necessidades possuíam pontos de convergência.

É importante ter em vista que na implementação das ações concernentes à Política Públicas da Educação do Campo, a instância intermediária é um espaço propício para ampliar o diálogo com as escolas e comunidades e criar espaços de escuta e trocas permanentes. Pode-se destacar ainda a importância do desenvolvimento e realização dos Dias do Campo regionalizados nos territórios educativos e a participação em audiências públicas sobre a EDOC, como espaços de debate, sistematização e encaminhamento das demandas desta área.

A presença do(a) profissional que atua com a atribuição e função de Coordenador Intermediário ou Coordenador Intermediário de Apoio para dialogar e instituir a interlocução institucional com as demais etapas e modalidades e pautar a Educação do Campo, foi e é fundamental. Esta afirmação encontra respaldo no fato de que a atuação desses coordenadores pedagógicos têm fortalecido os passos e fases da implementação das políticas públicas vinculadas à EDOC, promovido momentos de articulação e encontro com e entre as escolas, assim como o fomento de projetos e práticas pedagógicas alinhadas ao projeto educativo (político-pedagógico) dessa política, em contraponto à educação rural. Ressaltando-se, neste contexto, o suporte, a articulação e a participação articulada na construção dos Inventários das Escolas do Campo.

Sem prejuízo de uma compreensão mais aprofundada que se pretende proporcionar mais adiante por meio do presente trabalho, cabe registrar que as ações pertinentes à formação continuada em todas as instâncias até aqui, desde

as regionais/intermediárias até as territorializadas (escolas e comunidades), têm a marca de parcerias imprescindíveis estabelecidas com a EAPE e, posteriormente, com o Programa Escola da Terra, materializada por meio da articulação interinstitucional entre seus agentes públicos: MEC/SEEDF/UnB, o que representa um potente reforço à política de Formação Continuada da Rede Pública de Ensino do DF.

A INSTÂNCIA LOCAL

A Unidade Escolar é considerada a instância local da SEEDF, espaço educativo onde a educação acontece de fato e se configura a coexistência da comunidade escolar. É o foro de atuação direta do educador e do estudante no ambiente da sala de aula, popularmente denominado no meio educacional como “chão da escola”.

As escolas são vinculadas pedagógica e administrativamente às respectivas Coordenações Regionais de Ensino e podem atender e ofertar todas as etapas e modalidades da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio, Ensino Profissionalizante e Técnico, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial. E se classificam de acordo com suas características organizacionais de oferta e de atendimento.

Cada escola tem como atribuição construir o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de sua unidade, os mesmos devem ser elaborados democrática e coletivamente com a participação de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar. O PPP é o documento norteador da escola, é ele quem confere à unidade escolar uma identidade própria, contemplando suas demandas, prioridades, planos e projetos para o desenvolvimento do ensino.

No caso das Unidades Escolares do Campo o Projeto Político-Pedagógico, segundo o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF e a Portaria nº 419/2018 - que institui a Política de Educação do Campo no âmbito da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018b), deve considerar a construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas - que se constitui um instrumento investigativo letivo, dialógico e dialético e que tem como objetivo maior reconhecer os elementos educativos presentes no território camponês, que inclusive servirão como subsídios para a construção do referido PPP.

Além disso, devem ser considerados os períodos de plantio e colheita, fatores geográficos, culturais, sociais e ambientais locais e ampliar a permanência do estudante na escola e na comunidade. Logo, para a construção do “Inventário da Realidade”, parafraseando Caldart (2016), torna-se imprescindível realizar

levantamentos/mapeamentos das comunidades escolar e local, da região/território, das demandas/reivindicações e necessidades sociais, econômicas e ambientais da população atendida - para se conferir materialidade ao processo de construção da identidade da Escola do Campo, bem como definir a sua função social em conformidade com os princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Campo.

Na seara do PPP, faz-se necessário constar os espaços/tempos formativos de cada escola, pois os educadores da SEEDF possuem sua jornada de trabalho composta por 25 horas de regência e 15 horas dedicadas à coordenação pedagógica, espaço este que deve oportunizar momentos de formação, grupos de estudos e planejamento escolar e do trabalho pedagógico de forma coletiva e dialogada.

Com a Lei Nacional do Piso do Magistério, promulgada em 2008 (Lei 11.738/08), um terço da carga horária do professor é destinada à coordenação pedagógica. Aqui no DF, temos uma jornada de coordenação pedagógica maior e o coordenador tem justamente a tarefa de otimizar este tempo de planejamento e formação do professor (BRASIL, 2008).

A partir dessas bases, a Jornada Ampliada representou uma conquista do Magistério Público, o que ampliou as possibilidades de qualificar e avaliar a prática pedagógica e docente. Criada/conquistada em meados de 1996, por ocasião do Projeto Escola Candanga, foi totalmente implementada na rede a partir do ano 2000, quando os estudantes passaram a ter 5 horas de aula todos os dias da semana e os professores conquistaram o espaço/tempo da coordenação pedagógica, avaliado pela categoria de educadores(as) como espaço de grande relevância político-pedagógica, uma vez que promoveu uma ressignificação no processo educativo, transformando a sala dos professores em espaço dialógico, fomentador de práticas emancipadoras e, portanto, privilegiado por se constituir de forma democrática e participativa, onde todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem têm voz, contrariando assim, a política hegemônica dominante, uma vez que a coordenação pedagógica se torna um espaço estratégico, capaz de promover reflexões acerca da gestão democrática, a interação entre docentes e demais educadores que integram a comunidade escolar, oportunizando discussões coletivas, debates e fomentar a interrelação entre os conteúdos curriculares e os saberes e fazeres de cada comunidade.

Portanto, as horas destinadas à coordenação pedagógica devem contemplar atividades didático-pedagógicas individuais e coletivas dos(as) professores(as), momentos de estudo e interação, troca de experiências, integração

com a comunidade escolar, atendimento aos pais, reuniões e, sobretudo, o fortalecimento da formação continuada como direito dos(as) educadores(as).

Com isso, a jornada do trabalho docente é expandida para além da regência, uma vez que a práxis pedagógica educativa não se limita à atuação em sala de aula, o que lança luz à necessidade de aprofundamentos futuros no que concerne ao papel e perfil do(a) educador(a) da Educação do Campo.

No que concerne ao processo em tela, destaca-se que o referido espaço/tempo de coordenação foi fundamental na implantação da Educação do Campo no DF, por ter sido por meio dele que os(as) educadores(as) das escolas do campo tiveram a oportunidade de participar das formações em horário de trabalho, de conhecer a comunidade em que atuavam, de planejar, acompanhar e avaliar todo o processo de ensino e aprendizagem.

As formações que aconteceram fora e dentro do ambiente escolar funcionaram como mola propulsora para o debate e o estudo dos princípios da Educação do Campo e a sua função no contexto escolar e social, visando à transformação da forma escolar e ao incremento e fortalecimento da prática pedagógica conectada à realidade e demandas dos sujeitos do campo.

Assim, os(as) professores(as) puderam participar também de seminários, palestras, oficinas e rodas de conversa sobre temas pertinentes ao processo educativo da modalidade Educação do Campo, além da realização anual de formações coletivas e regionalizadas por meio do Dia do Campo, ação institucional que promoveu e continua promovendo a autogestão e a auto-organização das Regionais de Ensino e Escolas do Campo (comunidade escolar), com o apoio da Gerência de Atenção à Educação do Campo no nível central.

Contudo, é coerente trazer a reflexão acerca dos desafios, contradições e limites desse processo de implementação da formação continuada e da própria coordenação pedagógica coletiva das escolas, tendo em vista o engessamento normativo e a disfunção administrativa, especialmente relacionada à modulação dessa modalidade de ensino, que desconsidera as suas especificidades pedagógicas, territoriais, a sua dinâmica organizacional e concepção formativa.

Por outro lado, todo esse processo possibilitou uma maior visibilidade e o fortalecimento da referida modalidade, bem como contribuiu para a construção de interação, troca e maior aproximação entre a diversidade inerente às realidades das escolas do campo e seus territórios, tendo como perspectivas a constituição de uma rede de escolas do campo e a consolidação da EDOC no DF.

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL E A INTERFACE COM O PLANO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação¹⁴ (PNE) - Lei Federal nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) configura-se como política de Estado que visa à articulação e à integração de ações das diferentes esferas governamentais, conforme disposto no Art. 214 da Constituição Federal, e estabelece, no artigo 8º da referida lei que o institui, que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano a contar de sua publicação, elaborem seus correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no referido plano.

Desse modo, em consonância com o PNE, o Plano Distrital de Educação (PDE) regulamentado pela Lei Distrital nº 5.499/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), é composto por 21 Metas e 411 Estratégias, visando ao desenvolvimento da Educação Básica no Distrito Federal para os 10 anos subsequentes à sua aprovação (2015-2024). O mencionado PDE foi elaborado por meio de ampla participação da comunidade escolar, de representantes da sociedade civil e do poder público.

Para fins de monitoramento da implantação do plano, foi constituída a Comissão de Monitoramento e Avaliação do PDE¹⁵, que produz relatórios anuais de monitoramento.

O 4º Relatório Anual de Monitoramento do referido Plano Distrital (DISTRITO FEDERAL, 2020), o define como um documento que expressa demandas da sociedade; estabelece prioridades e metas; aponta caminhos para a sua efetivação por meio de estratégias; configura-se como referência para a elaboração de planos plurianuais (PPAs) nas diferentes esferas da gestão pública; e visa solucionar problemas, via intervenção planejada, frente às distintas políticas públicas, de modo a tornar-se uma política de Estado.

A concepção que norteia o PDE 2015-2024 compreende a educação como peça fundamental para a construção do Estado Democrático, cuja materialização intenta um projeto de desenvolvimento social,

14 Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PDF

Acesso em: 18 out. 2022.

15 Disponível em:

http://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=cb3d6722bb414327a175d49c834e8308

Acesso em: 18 out. 2022.

político, econômico, cultural e educativo como estratégia de superação da desigualdade social (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 8).

O Plano constitui uma referência para o planejamento das ações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tem a intencionalidade de contribuir para a indução e integração de políticas públicas por meio do estabelecimento de objetivos e metas a serem alcançadas por um conjunto de agentes/áreas institucionais, de forma articulada.

Conforme o Relatório, o PDE está organizado a partir de quatro eixos detalhados a seguir, que serão utilizados para a análise deste trabalho:

- i. universalização do acesso às matrículas obrigatórias até 2016, de modo a garantir a inclusão escolar daqueles que não tiveram acesso na idade própria – no campo, nas cidades e nos presídios –, assim como, o aumento da oferta em creches;
- ii. financiamento compatível para a escola pública, na perspectiva de se atingir o dobro do percentual hoje investido na educação pelo Governo do Distrito Federal, com relação ao seu PIB, e a implantação do referencial de Custo Aluno Qualidade – CAQ;
- iii. valorização dos trabalhadores da educação;
- iv. e a melhoria da qualidade, com equidade, em todas as escolas públicas e particulares do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

Assim, o PDE se desdobra em programas, projetos e ações de curto, médio e longo prazo. Destas diretrizes, metas e estratégias, algumas apresentam demandas que pressupõem intervenção intersetorial e ações integradas no âmbito das políticas públicas, para além da educação, e requerem maior articulação e envolvimento desta com as seguintes áreas/políticas: Assistência Social, Saúde, Ciência e Tecnologia, Mulher, Igualdade Racial, Direitos Humanos e Diversidade, Agricultura, Desenvolvimento Agrário, Meio Ambiente, Habitação e Desenvolvimento Territorial, Trabalho e Renda, Planejamento e Economia, entre outras.

Obviamente, sem desconsiderar a necessária articulação com setores da sociedade civil e dos movimentos sociais e sindicais do campo, principalmente. Neste contexto, identifica-se um processo de participação realizado pelo Fórum Distrital de Educação (FDE)¹⁶ dando-se protagonismo

16 O Fórum Distrital de Educação (FDE) constitui um órgão colegiado formado por representantes do Estado e por 20 instituições da sociedade civil, cujas atribuições são estabelecidas pela Lei nº 4.751/2012 (DISTRITO FEDERAL, 2012), que dispõe sobre os Sistema de Ensino e Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

aos diversos representantes das instâncias educacionais e da sociedade civil organizada que participaram do processo.

Uma das importantes inserções do Plano para a Educação do Campo está detalhado na Meta 8, que estabelece:

Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudos, no último ano de vigência deste plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE ou à Companhia de Planejamento do Distrito Federal-Codeplan, conforme resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Conforme dados do 4º Relatório Anual de Monitoramento do Plano de Distrital de Educação (jan-dez de 2019) no que se refere ao cumprimento da Meta 8, abaixo é possível demonstrar resultados relativos a determinadas estratégias.

Gráfico 1: Demonstrativo da evolução do cumprimento da Meta 8



Fonte: Elaborado pela Comissão de Monitoramento e Avaliação a partir de dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2019).

Considerando o período apurado/comparado, é possível verificar que mais de 50% das estratégias analisadas estão em andamento ou acompanhadas de notas técnicas propondo aprimoramentos. As notas técnicas foram propostas como instrumento de monitoramento e avaliação do Plano, considerando-se,

para o processo de monitoramento, os procedimentos contidos no Caderno de Orientações para Monitoramento e Avaliação dos Planos Municipais de Educação (MEC, 2015)¹⁷.

Gráfico 2: Indicador de execução da Meta 8



Fonte: Elaborado pela Equipe Técnica com dados do IBGE, Censo Demográfico/2010 (IBGE,2012) e Censo da Educação Básica (Brasil, 2015; 2019).

No Gráfico 2, conforme pode ser observado, houve um crescimento da oferta na Educação do Campo de 20,26% no período analisado/referência. Na Rede de Ensino do Distrito Federal, em 2019, registrava-se um total de 651.332 alunos, destes, apenas 4,04% (26.325) estudavam em Escolas do Campo.

Para a efetivação da Política Pública de Educação do Campo é imprescindível o funcionamento de um conjunto de outras políticas para o atendimento das demandas e direitos dos sujeitos do campo, a partir das lutas dos movimentos sociais e demais organizações que forjaram a EDOC como pauta central, juntamente com a da Reforma Agrária, soberania alimentar e justiça social.

Nesse contexto, marco normativo e construções coletivas como o PNE e PDE concorrem para uma configuração mais abrangente da pauta do direito à Educação do Campo, com qualidade referenciada socialmente, tendo

¹⁷ Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/pne_pme_caderno_de_orientacoes_final.PD
 Acesso em: 12 out. 2022.

a categoria da atualidade como centro no processo de garantia de direitos, vinculada às necessidades e potencialidades da vida dos povos do campo e concebida pela vinculação do projeto de educação com um projeto de nação, baseado na humanização, na transformação social e no trabalho como princípio educativo e ferramenta na formação humana.

O PDE e a Meta 8 apresentam-se como uma relevante ferramenta capaz de conferir unidade às diversas demandas educacionais e sociais nele visibilizadas/sistematizadas, de cunho intersetorial em grande medida, aglutinando esforços, institucionalidades e indicando métodos para o alcance das 41 estratégias estabelecidas.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES(AS) QUE ATUAM NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na construção e constituição da Política de Educação do Campo, a Formação Continuada foi estruturante para a criação e promoção da modalidade na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Barbosa (2022), em seus relatos, afirma que sem a formação dos profissionais da educação não seria possível a construção dessa política. Afirmação estendida ao fato que a referida política pública não surgiu de cima para baixo, por meio de um “cumpra-se”, mas foi construída coletivamente, por meio de lutas, diálogos e debates promovidos, uma vez que as formações funcionavam como mola propulsora, desencadeando nos grupos de docentes, amplo debate, levando-os a refletir, questionar e ressignificar suas concepções e metodologias.

Ao resgatar o processo de implantação da Formação Continuada em Educação do Campo na SEEDF, foi possível observar que este se deu para além dos profissionais da educação, sendo aberto espaço para outros coletivos, membros da comunidade escolar, grupos ligados aos movimentos sociais, sindicais, universidades, o que se tornou primordial para fortalecer e enriquecer o debate, uma vez que não se formula e implanta política pública de forma isolada e desarticulada de uma agenda social e política.

Desse modo, tornou-se imperiosa a necessidade de abertura de espaços e oportunidades para que os sujeitos do campo pudessem ter voz, pois a presença representativa e questionadora/crítica destes coletivos desafiaria a todos, sobretudo o Estado, a reconhecer os direitos, repensar as leis, as práticas

e os procedimentos. A dinâmica social precisa penetrar esses espaços para criar a tensão necessária para se repensar e redimensionar prioridades políticas e regulatórias, bem como promover os aspectos teórico-metodológicos e normativos capazes de dar conta do enfrentamento das contradições e daqueles limites institucionais impostos à efetivação do direito à Educação do Campo, outrora mencionados.

Para Arroyo (2007, p. 172):

A formação das pessoas residentes no campo deve considerar a força que o território, a terra e o seu lugar de origem têm na formação social, política, cultural e identitária dos sujeitos que lá residem. Sem essas matrizes formativas não se pode tornar a escola um lugar de formação.

Logo, os(as) educadores(as) precisam enxergar além dos currículos e conteúdos, e a formação continuada tem papel preponderante para fomentar as reflexões e o alinhamento necessário para a constituição do perfil do educador do campo comprometido com os direitos dos sujeitos de direito da Política da Educação do Campo, em consonância com seus princípios e concepção, o que é reforçado a seguir por Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 15):

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedades que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como esse movimento social vem se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto.

Dos dados revelados na entrevista que constitui uma das fontes metodológicas utilizadas neste trabalho, depreende-se do relato de Barbosa, 2022, que a Educação do Campo não estava nos planos da SEEDF até 2012, esse movimento foi iniciado dentro destes espaços formativos nas diversas instâncias da secretaria, se tornando necessário, ganhando força e dinamicidade a cada encontro, configurando-se como essencial para a afirmação da escola do campo na Rede Pública de Ensino do DF, na esteira da ruptura com escola rural.

A partir dessas bases, foram-se desenhando os caminhos da Educação do Campo no Distrito Federal, ao passo que, no âmbito nacional, entre outras

normativas relevantes, destacam-se as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo¹⁸. Portanto, sob o DF, pairava a responsabilidade e a demanda de construir e desdobrar o Marco Normativo federal em ações concretas de instituição dessa política enquanto modalidade da Educação Básica do Campo da SEEDF, em consonância com seus procedimentos regulatórios próprios, com a pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural do Currículo em Movimento da Educação Básica da referida secretaria.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NAS INSTÂNCIAS CENTRAL, INTERMEDIÁRIA E LOCAL

Localizar a Política de Formação Continuada neste trabalho científico que busca sistematizar, analiticamente, o processo de construção, implantação e implementação da Educação do Campo, este último em desenvolvimento, no bojo das políticas públicas educacionais da SEEDF, é uma tarefa obrigatória das autoras.

Uma das opções metodológicas adotadas neste trabalho, a entrevista, se justifica pela legitimidade dos lugares de fala das educadoras entrevistadas, no contexto embrionário de estruturação institucional da EDOC em meio a muitos desafios, poucas informações/dados e fragmentação de ações. Fatores que requerem muito esforço, articulação e mobilização de setores, instâncias decisórias, parceiros e sujeitos coletivos para desbravar o Campo do Distrito Federal sob a égide da garantia do direito à educação de qualidade, referenciada social e culturalmente na realidade, demandas e especificidades da população camponesa que vivia nesse território.

Nesse sentido, Barbosa (2022) corrobora com o contexto acima na medida em que revela na entrevista o cenário de pouco apoio institucional e que foi preciso muita luta e diálogo interno na EAPE e SUBEB para, por exemplo,

¹⁸ Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjim9TPtNX4AhW2qZUCHea2CblQFn_oECAUQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcomponent%2Fdocman%2F%3Ftask%3Ddoc_download%26gid%3D13800%26Itemid&usg=AOvVaw3De05NCrFT8rKxQs X9HtTX

Acesso em: 16 out. 2022.

propor outras formas de organizar os espaços-tempo de formação, como intenta a metodologia da Pedagogia da Alternância¹⁹

Caldart (2002) afirma que a Alternância é mais do que uma simples metodologia. Ela se constitui como um princípio baseado em uma “Educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita sim, através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (Caldart, 2002, p. 18).

Soma-se ainda a experiência profissional e de militância das educadoras envolvidas com a produção em tela, que aponta para a Formação Continuada como um instrumento central para a construção da Educação Básica do Campo e da Escola do Campo. Evidencia o necessário fortalecimento e ampliação de processos formativos em todas as instâncias dessa política como ação prioritária, principalmente por meio da EAPE e da Universidade, visando-se avançar na oferta de formação cada vez mais próxima da instância local, ou seja, garantida de forma descentralizada nos territórios das Escolas do Campo.

A estruturação de uma modalidade de ensino como a Educação do Campo exige estudo, articulação e engajamento contínuos, além de fomentar possibilidades e abrir espaços para que todas as oportunidades de encontro e trocas com outras etapas e modalidades da Educação Básica, mas também do Ensino Superior, bem como com segmentos sociais comprometidos com a luta da EDOC, sejam espaços permanentes de formação continuada.

Portanto, a partir de uma ótica analítica, foi possível compreender que os processos formativos desenvolvidos nos territórios das escolas renderam desdobramentos concretos que passam pelo fortalecimento da identidade camponesa, valorização dos saberes do campo, práticas pedagógicas mais alinhadas aos princípios e matrizes da Educação do Campo, construção dos Inventários e estreitamento de vínculos e integração entre a escola e a comunidade.

Sob a intencionalidade de construção de uma Ação Continuada na agenda pública do DF e da SEEDF, o regime de colaboração e parceria entre agentes públicos intersetoriais e organizações sociais, como os sindicatos, os movimentos sociais e o FECAMPO torna-se imprescindível.

19 Conforme as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo da SEEDF, no que se refere à organização e ao funcionamento das Escolas do Campo, a Alternância pode ser compreendida como princípio, metodologia ou prática pedagógica. É importante caracterizar cada uma dessas dimensões, para que seja possível planejar sua aplicação, caso necessário (p. 68-75).

Disponível em: Diretrizes – Secretaria de Estado de Educação
Acesso em: 19 out. 2022.

Nessa direção, destaca-se um exemplo concreto de parceria interinstitucional e de possibilidades de ações integradas e em regime de colaboração que vem demonstrando resultados positivos: o **Programa Escola da Terra**, implantado do DF em 2018, por meio da articulação e cooperação técnica entre a SEEDF/GCAM, a FUP/UnB e o MEC/SEMESP, norteado pela Portaria MEC/FNDE nº 579, de 02 julho de 2013 (BRASIL, 2013). Esta experiência formativa não só permeia o conteúdo deste trabalho com bastante potência, como justifica a sua construção.

O quadro abaixo destaca algumas ações de relativas à formação continuada realizadas nas/pelas instâncias pedagógicas central, intermediária e local (unidades escolares):

Quadro 1: Ações SEEDF

1	Coordenação Local: regulamentada pelo Regimento da SEEDF. Participação ativa nas atividades pedagógicas e projetos das escolas. Espaço estratégico de fortalecimento do papel de escuta e articulação das e entre as escolas (base), troca de experiências, diálogo permanente e construção coletiva.
2	Formação continuada da Instância Intermediária: A Portaria nº 378, de novembro de 2018, prevê a formação entre a equipe da UNIEB e outras Unidades da CRE.
3	Dia do Campo: Instituído pela Portaria/SEEDF nº 419/2018, tem como objetivo aprofundar o diálogo pedagógico e ampliar o espaço/tempo de formação continuada dos profissionais que atuam em escolas do campo. É uma ampla ação formativa promovida pela instância intermediária da Educação Básica, em articulação com as escolas do campo das Regionais de Ensino e o nível central de gestão dessa política pública.
4	Formação continuada com o apoio e parceria da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE) e instituições parceiras FUP/UnB/: se destaca o Programa Nacional Escola da Terra (MEC), destinado à formação de professores que atuam nas escolas do campo e quilombolas. No Distrito Federal, é desenvolvido pela Universidade de Brasília (/FUP/UnB), em parceria com a SEEDF.
5	Grupos de Trabalho com as demais instâncias pedagógicas da SEEDF, organizados pela Gerência de Educação do Campo (GCAM), com destaque para o Grupo de Trabalho (GT) para a construção das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo; e o referente à elaboração do Caderno do Currículo em Movimento da Modalidade Educação do Campo.
6	Programa de Formação Continuada Escola da Terra e seus desdobramentos (MEC/UnB/SEEDF).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O PROGRAMA ESCOLA DA TERRA E AS SEMENTES LANÇADAS

O Programa de Formação Continuada Escola da Terra, no âmbito do Distrito Federal, além de se somar ao esforço e compromisso da EAPE no sentido de coordenar a política de formação inicial e continuada na rede, se apresenta como um grande e importante passo na direção de concretizar avanços ao processo de Formação Continuada em Educação do Campo de Educadores(as) que atuam nas Escolas do Campo, assim como no âmbito dessa modalidade de ensino.

Representa uma relevante estratégia formativa que envolve a SEEDF, a Universidade de Brasília, por meio da Faculdade UnB Planaltina (FUP/UnB) e o MEC. É uma iniciativa tripartite, que tem levado formação continuada a centenas de professores e professoras das Escolas do Campo da Rede Pública de Ensino do DF, se consolidando como um rico espaço de integração de saberes e áreas do conhecimento, de troca pedagógica entre as diferentes realidades camponesas no DF e no Brasil, na perspectiva do fortalecimento da identidade e da função social da Escola do Campo, e do movimento de emancipação humana e contra- hegemonia.

O Programa, por meio de um percurso formativo que considera e prioriza as práticas pedagógicas e as construções coletivas desenvolvidas pelas escolas e pela rede, vem se desdobrando em diversas ações formativas e de pesquisa, com viés de sistematização de experiências e produção de conhecimentos, referenciado na coletividade - que marca a sua implementação. Portanto, constitui uma importante oportunidade de registro/legado, por meio de produções formativas e acadêmicas que envolvem as escolas e todo o coletivo do curso, as quais trazem as especificidades de nosso território (educativo), das escolas e dos sujeitos implicados direta ou indiretamente no processo formativo.

Não obstante, passa pela formação de um coletivo de educadores e educadoras do campo do DF, tendo como perspectiva a criação e mobilização de redes como um potente caminho para se fazer os enfrentamentos necessários às transformações que almejamos, nos vários âmbitos: pedagógico, institucional, social e político.

O aprofundamento do estudo e da pesquisa na área da Educação do Campo, proporcionado nos cursos de formação continuada, apresenta desafios que ultrapassam as escolas e as práticas. Podem ser citados alguns desafios que

esbarram nos limites institucionais, tais como a garantia do espaço/tempo para a formação dos profissionais - diante da carga horária de trabalho docente; a transformação da forma escolar de forma a contemplar as especificidades da modalidade; o trabalho coletivo e a experiência da organicidade; e a possibilidade de organização metodológica para implementação da Alternância Pedagógica.

Tais desafios também são representados por meio da necessidade de aprofundamento em relação ao preconizado pelo sistema de complexos, que ampliam a percepção sobre os contextos em que estamos inseridos e os processos educativos e coletivos vivenciados na edificação da Escola do Campo.

Os complexos de estudo permitem construir métodos de estudo para a produção de conhecimento e entender as questões da vida real e tornam um caminho de suma relevância para materialização das tarefas educativas da escola, na perspectiva de se construir um projeto educativo humanizador. O que converte esse aprofundamento em essencial aos desdobramentos formativos futuros, sem perder de vista a construção de experiências e práticas pedagógicas pilotos, além de porções da realidade embaladas pela busca da interdisciplinaridade das áreas do conhecimento, tendo o debate no centro do processo de definição da concepção da escola que se quer construir no coletivo.

Na direção de reafirmar a importância de consolidação da Ação Escola da Terra como uma Ação Continuada que integra e fortalece a política de formação continuada da SEEDF e lança-se em perspectiva e progressão da oferta, destaca-se o seu papel fundamental no debate e elevação da consciência crítica do que foi produzido e das lacunas e contradições existentes. A mencionada ação formativa tem se revelado sensível à escuta e ao acolhimento de demandas do coletivo de cursistas/educadores(as).

Assim, torna-se imperioso registrar a demanda desse público, no que tange à oferta/acesso de **curso de Mestrado Profissional em EDOC** - na esteira de construções futuras que poderão ser articuladas pelos agentes do programa em tela.

Perante o desafio de contribuir para a formação de educadores(as) comprometidos(as) com uma escola que assume como função a formação de lutadores e construtores - trabalhadores(as) da educação conscientes da força pedagógica no processo de desenvolvimento humano que a escola pode ajudar a potencializar, cabe relacionar as principais produções acadêmicas e pedagógicas construídas, coletivamente, como recurso didático-pedagógico decorrente dos

percursos formativos instaurados, cuja intencionalidade é reforçar o registro/balanco que ora apresentamos:

- **Produção e lançamento do Livro: Formação de Professores das Escolas do Campo no Distrito Federal:** sistematização da experiência da 1ª edição por meio de relatos, artigos acadêmicos e acerca das práticas pedagógicas das escolas, em consonância com o processo formativo desenvolvido;
- **Organização/produção do Livro 2 Escola da Terra:** produção pedagógica dedicada ao relato/reflexões/registo de práticas/experiências (coletivas) das escolas do campo, em diálogo com a formação/curso Escola da Terra. Tem ainda, a finalidade de reafirmar a perspectiva de construção de redes no âmbito da modalidade de Educação Básica do Campo do DF; e
- **Organização do livro temático** resultante da Pós-Graduação ofertada no âmbito do Programa Escola da Terra - sistematização de artigos produzidos por meio de imersões coletivas e trabalhos de pesquisa - frutos da **Especialização em Educação do Campo.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, é preciso assumir que a Educação do Campo é uma Modalidade de Ensino da Educação Básica em construção e que as políticas que a sustentam ainda não superaram a fase de (re) estruturação. Desse modo, constata-se que o espaço institucional tem limitações e as mudanças e avanços refletem essa complexidade da gestão pública. Embora a instituição seja fundamental, o apoio e a parceria das universidades, movimentos sociais, sindicais e de sujeitos coletivos é imprescindível para o fortalecimento da Educação do Campo.

Avaliações daqueles(as) que participaram ou participam, de alguma forma, desse processo de construção e acompanhamento da EDOC no Distrito Federal, evidenciam os desafios da fase de consolidação dessa política pública, em que pese o reconhecimento de que as raízes estão firmadas em solo fértil.

Para Barbosa (2022), é preciso torná-la mais permeável e pautar as questões específicas da Educação do Campo, constantemente levantadas pelos sujeitos que vivem a realidade do trabalhador camponês.

Deve ser considerado, como servidores(as) públicos(as) e educadores(as) que somos, que nossa tarefa é promover espaços e agendas institucionais articuladas com o “chão da escola” e com a diversidade dos territórios educativos nos quais ela está inserida e, sobretudo, com os anseios, lutas e direitos dos povos do campo.

Por outro lado, é pertinente considerar que os avanços relativos à Educação do Campo no Distrito Federal nos últimos 10 anos são concretos, e podemos verificar esta afirmativa a partir dos registros aqui disponibilizados, mas também pela força orgânica e mobilizadora, os impactos produzidos e a sinergia estabelecida entre a teoria e as práticas sociais e pedagógicas materializadas com e pelos sujeitos coletivos que integram o Programa Escola da Terra.

Uma boa ilustração do que acaba de ser afirmado acima é o fato de, em meio à conjuntura desfavorável à educação no país, a qual denota, inclusive, um cenário de fechamento de escolas do campo²⁰, o DF apresenta um quadro de ampliação do número de escolas nos territórios campestres. De acordo com a SEEDF²¹, são 82 unidades escolares localizadas no campo e, em comparação com as 75 escolas do período referente à implantação da EDOC, representa um aumento de 9,34%.

Esse contexto insere a EDOC no imaginário e no planejamento das ações da SEEDF, que passa a ser pautada, institucionalmente, nas diversas instâncias. Contudo, é preciso reconhecer o “meio do caminho” em que se encontra todo esse processo, conforme mencionado anteriormente. O que significa que há muito a ser garantido como dever do Estado e direito dos sujeitos do campo.

Neste aspecto, ainda que sem a pretensão de detalhar, identificam-se alguns desafios que precisam ser solucionados pelo poder executivo: produção de recursos e materiais didáticos com a centralidade em conteúdos campestres - ante a sua dimensão teórico-metodológica; disponibilização, às escolas e comunidade escolar, de acesso à internet - recursos tecnológicos e de conectividade; transporte escolar que atenda as especificidades do campo e suas comunidades; estrutura e infraestrutura das unidades escolares do campo de forma a atender a demanda de atendimento territorial; recursos humanos - quantitativo insuficiente de efetivos

20 Levantamento atualizado baseado nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que quase 4 mil escolas rurais são fechadas por ano no Brasil.

21 Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas-distrito-federal> Acesso em: 04 mar. 2026.

e com formação adequada; equiparação da estrutura e status organizacional da gestão da EDOC com a das outras modalidades de ensino da SEEDF; e revisão normativa de modo a atender as especificidades da Formação Continuada em Educação do Campo na Rede Pública de Ensino.

No que se refere ao planejamento acima referido, uma expressiva lacuna revelada é a orçamentária, uma vez que, em se tratando de políticas públicas, este fator é fundamental, especialmente por se referir à modalidade Educação Básica do Campo, a qual traz demandas estruturantes que requerem a sua inserção no orçamento público de forma distinta e efetiva.

Observando o enfoque na Educação do Campo e suas memórias carregadas de lições de lutas por direitos, nas mais de duas décadas de sua trajetória de resistência e insistência, pode-se afirmar que nunca foi tão necessário investir na formação docente-educadora que se desenvolve nos contextos de uma educação transformadora, com potencial reverberação na formação de estudantes igualmente engajados em um projeto de transformação social que passa, fundamentalmente, pela construção de outro projeto de campo, de produção de vida e de relações omnilateralmente baseadas na sustentabilidade, humanização e na justiça social.

A implementação da Formação Escola da Terra e seus desdobramentos, materializados por meio da primeira turma da Especialização em Educação do Campo, tem produzido resultados concretos, movimentados pelas trocas e potencialização de práticas pedagógicas escolares, bem como de outros processos formativos precursores, coordenados pela EAPE, em articulação com multiplicadores engajados na mesma direção nas unidades pedagógicas intermediárias e no contexto escolar.

É inegável a elevação da consciência crítica dos educadores e educadoras que vivenciam, como partícipes ativos, e influenciam a dinâmica formativa do Programa Escola da Terra e a produção de novos conhecimentos. É inspirador perceber e participar do movimento de um coletivo que no decorrer de 4 anos tem construído conexões estratégicas e ferramentas potentes, baseadas na realidade e no trabalho que já se desenvolve no chão da escola e do seu território camponês, aliado ao papel social, político pedagógico e acadêmico da Universidade de Brasília, os quais impulsionam, sobremaneira, esse crescente movimento da Educação do Campo nesta Unidade da Federação.

Desta esteira, emergem novas potencialidades, demandas e perspectivas, grande parte já abordadas neste texto. Contudo, é imprescindível considerar que muitos tijolos de conhecimento (e suas áreas) e conquistas, cimentados por demandas e lutas por efetivação de direitos da população camponesa e de nossos estudantes, só se alcança por meio da destinação, funcionamento e concretização de políticas públicas setoriais e intersetoriais de qualidade, inclusivas e restauradoras desses direitos, das quais a Educação do Campo se constitui como um eixo articulador, ponto de partida e de chegada para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 abr. 2022.

BARBOSA, Kátia Maria Nunes. **Inventário da Escola do Campo: orientações metodológicas**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013**. Institui o Programa Escola da Terra. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE [2014-2024]**. Aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 18-30.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html Acesso em: 25 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Educação do Campo no Distrito Federal**: construção de uma política pública. Brasília: SEEDF, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação (PDE) e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 15 de jul. 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf Acesso em: 25 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 21 nov. 2017.

Disponível em: <https://dflegis.df.gov.br/ato.php?p=decreto-38631-de-20-de-novembro-de-2017> Acesso em: 25 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 378, de 14 novembro de 2018**. Brasília, 2018a Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b1a5f1caf0594461b4a6e8342ca7d970/Portaria_378_14_11_2018.html Acesso em: 25 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018**. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal Brasília, 2018b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html Acesso em: 25 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. Aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, p. 15-17, 31 maio 2019a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019**. Aprova as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-> Acesso em: 25 out. 2025

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Relatório anual de monitoramento do Plano Distrital de Educação**. Brasília, DF: SEEDF, 2019c

LEITE, V. J. **Educação do Campo e Ensaio da Escola do Trabalho**: Materialização do trabalho como princípio educativo na escola itinerante do MST do Paraná. Coletivo de Educação do MST/PR. Ciclos de formação humana com Complexos de Estudo nas escolas do MST no Paraná, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

RIBEIRO, D. M. C. A experiência de implantação da Educação do Campo na rede pública de ensino do Distrito Federal - 2012 a 2017. **Revista Com Censo**. Dossiê Educação do Campo Cadernos RCC#15, v. 05, n. 04. p. 176-184, outubro de 2018.

RIBEIRO, Marcia Maria Gurgel. **Educação do Campo no Distrito Federal**: fundamentos e práticas pedagógicas. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2022.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. **Da educação rural à educação do campo**: uma trajetória seus desafios e suas perspectivas. Disponível em: <http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-docampo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SILVA, Marco Antonio Baratto Ribeiro. **Questão Agrária e Luta pela Terra**: a consolidação dos assentamentos de Reforma Agrária do MST no Distrito Federal e Entorno. Tese de Doutorado. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em Política Social, 2017.

SOUZA, Cleide Maria. **Da educação rural à educação do campo**: Caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. p. 102-104. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

2

POLÍTICA DE OFERTA DAS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Rejane de Sousa Moura
Vinícius Batista Pinheiro Marques
Roni Ivan Rocha de Oliveira
Eliene Novaes Rocha

RESUMO

Muitos aspectos influenciaram a dinâmica espacial do território do Distrito Federal. E as escolas hoje localizadas na zona rural das Regiões Administrativas são frutos dessa territorialização. Isso mostra a importância de conhecer o processo de constituição do espaço rural do DF para compreender a distribuição das Escolas do Campo, como elas dialogam atualmente com o território e até que ponto as políticas públicas para a Educação do Campo contemplam as comunidades escolares e os sujeitos nelas inseridos. Assim, a “Cartografia Social” contribui com informações, perguntas e interpretações sobre as interfaces entre Escolas do Campo, gestão territorial e políticas públicas educacionais. Ampliando as informações sobre os territórios onde as escolas se localizam é possível mapear a sua distribuição nos espaços e a oferta das etapas e modalidades da Educação Básica.

Palavras-chave: Escolas do Campo; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal; Cartografia Social; Etapas e modalidades da Educação Básica; Território.

INTRODUÇÃO

O Distrito Federal está dividido em 33 Regiões Administrativas, mas as Unidades Escolares possuem uma organização diferente, ou seja, estão distribuídas não pelo território em que estão inseridas, mas sim de acordo com a Coordenação Regional de Ensino (CRE) a qual estão vinculadas. No decorrer deste texto serão apresentadas informações acerca das Escolas do Campo do Distrito Federal com base em uma cartografia social da Educação do Campo do DF e do Censo Escolar do DF, mapeando a oferta das etapas e modalidades da Educação Básica, bem como acerca das contradições encontradas no decorrer do estudo.

A Cartografia Social (CS) corresponde a um instrumento que privilegia a construção do conhecimento popular, simbólico e cultural elaborado sob os preceitos da coletividade onde os diferentes grupos sociais expressam seus anseios e desejos (Gorayeb; Meireles; Silva, 2015). Lima & Costa (2012) enfatizam que a CS pode ser compreendida como meio técnico, busca registrar relatos e as representações no processo de automapeamento, propiciando a identificação de situações inerentes a conflitos na forma de uso do território em questão.

Já o Censo Escolar DF é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no Distrito Federal. Reúne, entre outros, dados como o cadastro das escolas, número de salas de aula, turmas, matrículas, professores(as) e rendimento escolar. Os indicadores abrangem as diferentes etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional).

Partimos das visões e experiências dos pesquisadores dos trabalhos acima citados, professores que atuaram e atuam nas escolas do campo da rede pública do DF enquanto sujeitos sociais pertencentes à comunidade escolar da Educação do Campo do DF, e reunimos dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) e do Censo Escolar de 2021, fazendo cruzamentos e correspondências com a localização e distribuição das unidades escolares, bem como a oferta das etapas e modalidades da Educação básica pelo território do DF, utilizando-se da geolocalização por registros e imagens de satélites construídas no *Google Earth*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é desdobramento de estudo recente e profundo de Moura e Marques (2022) acerca da distribuição espacial das escolas do campo do DF e suas contradições. O objetivo deste artigo é tecer um diálogo entre a implementação da política pública da Educação do Campo na SEEDF e a oferta das etapas e modalidades da Educação Básica no espaço rural do DF.

Os procedimentos metodológicos se concentraram na pesquisa bibliográfica, tanto acadêmica quanto oficial, análise e interpretação das informações com base na Cartografia Social e no Censo Escolar DF. A pesquisa bibliográfica acadêmica versou sobre as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, textos, livros, artigos e pesquisas acerca da Cartografia Social, além de documentos públicos da SEEDF e da CODEPLAN, como os relatórios da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) /2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021a).

Importa ainda dizer que, sendo educadores da modalidade camponesa, a Cartografia Social nos apropriou de procedimentos da Ciência Cartográfica para trabalhar o espaço como objeto de estudo, permitindo-nos levantar diversos questionamentos sobre o território rural e a modalidade da educação do campo.

A POLÍTICA DE OFERTA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO DF

A Educação do Campo é uma modalidade consolidada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por meio da Portaria nº 419 de 20 de dezembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018). É importante mencionar que este foi um processo longo, de muito estudo, reflexão e debate no âmbito da SEEDF. Essa jornada teve início com base em conhecimentos acadêmicos já consolidados aliados às experiências e vivências junto às escolas do campo, em suas diversas instâncias.

Neste caminho percorrido, deve-se considerar o Currículo em Movimento, em seus Pressupostos Teóricos (2014), o qual apresenta a Educação do Campo como modalidade de ensino. Soma-se ao currículo a publicação

do Plano Distrital de Educação (PDE) (DISTRITO FEDERAL, 2015), que determina metas e estratégias para o planejamento da educação de 2015 a 2024, em especial, a Meta 8 deste documento que dispõe de 42 estratégias ligadas à Educação do Campo e seus desafios para atendimento das populações camponesas do DF. As Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo concluem que:

Instituir uma política pública para a Educação do Campo no Distrito Federal significa reconhecer que a organização dos saberes escolares deve estar vinculada aos saberes e fazeres dos sujeitos do campo, cujo modo de vida contribui para autoafirmar a identidade das populações camponesas e promover o seu reconhecimento. Tal política deverá, portanto, valorizar seu trabalho, sua história, seu modo de existência, seus conhecimentos e sua relação com a natureza, na condição de ser que a integra. Dessa forma, acredita-se que a escola possui um papel central no desenvolvimento das comunidades camponesas e deve contribuir para a percepção da possibilidade de desenvolvimento da qualidade de vida dos seus sujeitos que, ao fim, não precisa ter a emigração como única alternativa, mas perceber o campo e seu modo de vida como lugar de desenvolvimento e futuro para as gerações (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 14).

DADOS GERAIS DO CENSO ESCOLAR DF

Como dito anteriormente, o Censo Escolar DF é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no Distrito Federal, cabendo aqui um apontamento importante de que, mesmo sendo uma modalidade consolidada pela SEEDF e apresentando singularidades, o Censo Escolar 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021b) ou mesmo os anteriores não trazem informações específicas sobre a Educação do Campo, precisando ter seus dados coletados em meio aos dados gerais. Como pesquisadores e estudiosos da área, pensamos ser de grande relevância, por interesse público e acadêmico, que o Censo Escolar DF pudesse trazer informações específicas sobre esta modalidade para que as políticas públicas sejam melhores implementadas e fortalecidas. A oferta da Educação do Campo no Distrito Federal está organizada conforme

explicitado nas Tabelas 1, 2 e 3 abaixo, de acordo com dados do Censo Escolar 2021:

Tabela 1 - Organização da Rede Pública que oferta a Educação do Campo no DF

INFORMAÇÕES GERAIS	QUANTIDADE
Regiões Administrativas	33
Coordenações Regionais de Ensino (CRE)	14
Unidades Escolares (dados do I-Educar 2022)	690
Coordenações Regionais de Ensino que atendem escolas do campo	10
Unidades Escolares do Campo	82

Fonte: Censo Escolar 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021b) - Atualizado em junho/2022.

Tabela 2 - Quantitativo de Estudantes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Escolas do Campo

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERTADAS PELAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL		QUANTITATIVO DE ESTUDANTES
Educação Infantil	Creche	40
	Pré-escola - 1º e 2º período	2.359
Ensino Fundamental	Anos Iniciais - 1º ao 5º ano	10.480
	Anos Finais - 6º ao 9º ano	6.480
Ensino Médio	1ª, 2ª e 3ª séries	2.440

Fonte: Censo Escolar 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021b)
Atualizado em junho/2022.

Tabela 3 - Quantitativo de Estudantes na EJA, Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica nas Escolas do Campo

MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA OFERTADAS PELAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL	QUANTITATIVO DE ESTUDANTES
EJA – 1º segmento e 2º segmento Ensino Fundamental	597
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
EJA – 3º segmento - Ensino Médio	490
EJA – Educação Profissional integrada à EJA	-
Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	-
Educação Especial (EE)*	28*
Total de estudantes matriculados nas etapas e modalidades das escolas do campo do Distrito Federal	22.914

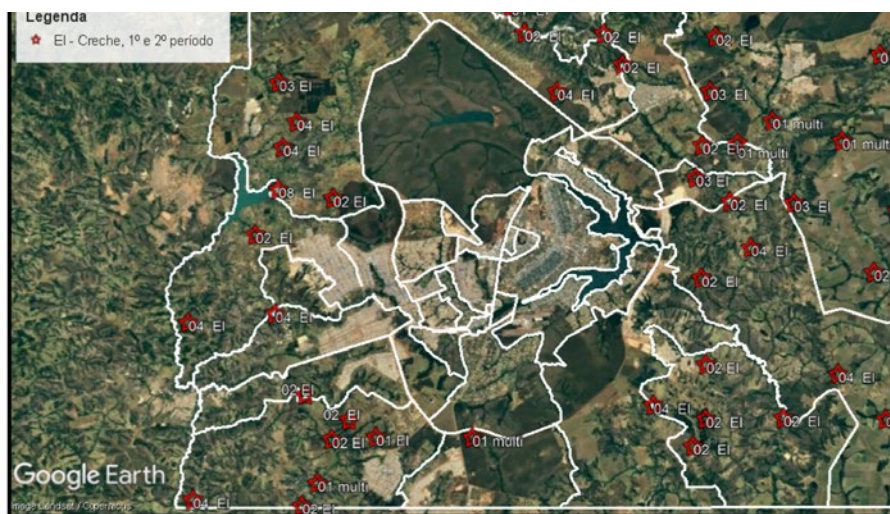
Fonte: Censo Escolar 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021b) - Atualizado em junho/2022.

LOCALIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL

O público atendido nas unidades escolares do campo do DF é bem diverso, fazendo parte desses sujeitos os estudantes indígenas, remanescentes de quilombos, ciganos, filhos de famílias de trabalhadores rurais autônomos, caseiros de chácaras e de trabalhadores rurais assalariados.

Assim sendo, “para garantir o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (trabalhadores do campo, com ou sem terra, e seus familiares), reconhecidos como sujeitos do campo” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 28), a rede pública de ensino conta hoje com 82 escolas do campo, nas diferentes etapas e modalidades, distribuídas por Coordenações Regionais de Ensino (CRE), conforme Figura 1.

Figura 1- Localização e Distribuição das Escolas do Campo no Distrito Federal



Fonte: *Google Earth* (2023). Elaborado pelos autores.

ATENDIMENTO QUANTO ÀS ETAPAS E MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DO DF

Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2019a), Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e Resolução nº 2/2023- CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2023), a modalidade da Educação do Campo deve compreender todas as etapas e as demais modalidades da Educação Básica. Em especial, o Título IV, Capítulo II da Resolução nº 2/2023-CEDF, referente às Modalidades de Ensino da Educação Básica no Distrito Federal, na Seção III – Da Educação do Campo, pontua o seguinte:

Art. 87. A Educação Básica do Campo destina-se ao atendimento à população em suas mais variadas formas de produção de vida e abrange todos os níveis, as etapas e as modalidades da educação.

Parágrafo único. A oferta do ensino deve ser realizada, prioritariamente, nas comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escola e deslocamento do estudante.

Art. 88. A escola do campo é uma instituição educacional situada em área rural ou em área urbana que atende, predominantemente, à população do campo.

Aponta ainda a seguinte ressalva em seu artigo:

Art. 89. A Proposta Pedagógica da escola do campo deve contemplar a diversidade social em todos os seus aspectos, de forma a constituir identidade própria, por meio da vinculação da instituição educacional à realidade comunitária local.

§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo, considerados os recursos didáticos e tecnológicos, devem respeitar as características próprias da população atendida, a atividade econômica, a cultura, a tradição e o estilo de vida.

§ 2º O calendário escolar deve ser adaptado às fases do ciclo agrícola, à condição climática e aos fatores geográfico, cultural e ambiental.

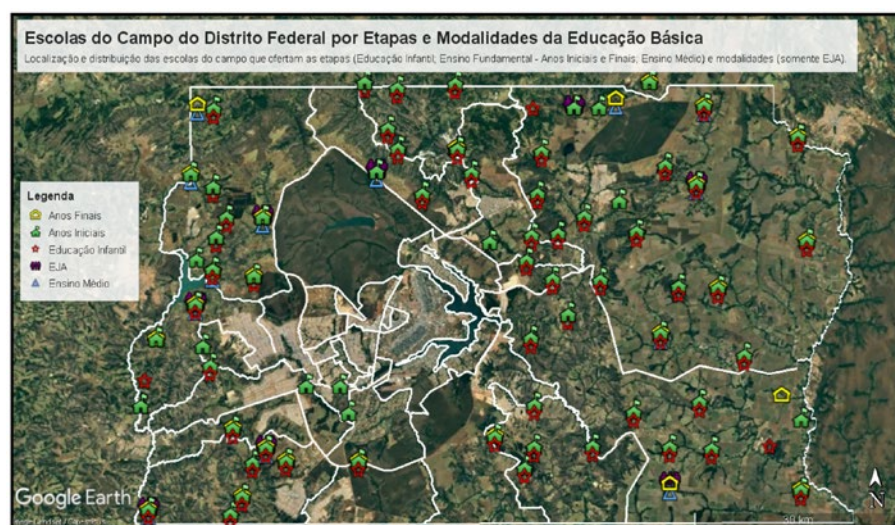
Diante do exposto, é importante frisar que os direitos dos sujeitos das unidades escolares do campo com relação à oferta das diferentes etapas e modalidades não são diferentes daqueles usufruídos pelas unidades escolares urbanas. Porém é preciso fazer as devidas adequações com relação às possibilidades de organização do trabalho pedagógico considerando as peculiaridades locais.

A modalidade da Educação do campo, abriga todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância). No entanto é importante esclarecer, conforme dito anteriormente, que os dados do Censo Escolar DF não trazem informações específicas de quais escolas ou CRE da Educação do Campo atendem determinadas modalidades de ensino, o que dificulta sensivelmente o trabalho de pesquisa.

LOCALIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO POR ETAPAS E MODALIDADES

As 82 unidades escolares do campo distribuídas pelo território do Distrito Federal podem ofertar as mais diversas etapas e modalidades da Educação Básica. Algumas dessas escolas podem ofertar a todas as etapas e modalidades (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, EJA, Educação Especial); outras podem atender somente a educação infantil ou somente ensino fundamental - anos finais; a maioria delas ofertam somente o ensino fundamental-anos iniciais; e assim por diante, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Localização e distribuição das Escolas do Campo do DF por etapas e modalidades



Fonte: Google Earth (2023). Elaborado pelos autores.

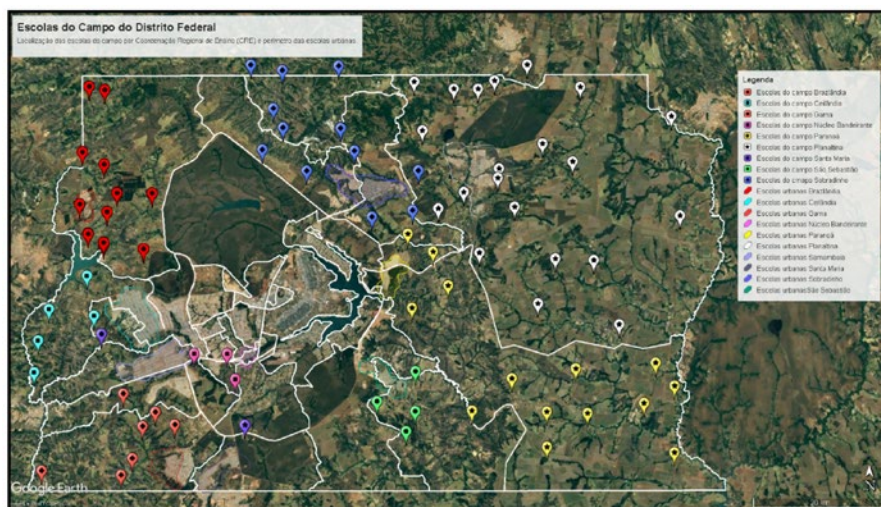
ATENDIMENTO QUANTO ÀS ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), educação básica é formada por três etapas – **educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. A seguir veremos a territorialização dessas escolas em suas especificidades por etapas.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Das 82 Unidades Escolares do Campo, 58 delas ofertam a etapa de Educação Infantil – creche (de 0 a 3 anos) e 1º e 2º períodos (4 e 5 anos), conforme Figura 3.

Figura 3 – Localização e distribuição das Escolas do Campo do DF que ofertam Educação Infantil



Fonte: Google Earth (2023). Elaborado pelos autores.

De acordo com o observado na figura acima, podemos perceber que as escolas de educação infantil estão distribuídas por todo o território camponês do DF. As turmas de EI (1º e 2º período) estão presentes em maior número; 03 unidades escolares ofertam turmas de creche; temos ainda 09 turmas multietárias.

Nesse ínterim, cabe aqui alguns questionamentos válidos, levando em conta as contradições encontradas: Por quê, de 58 escolas, somente três delas oferecem para as famílias camponesas o atendimento de crianças de 0 a 3 anos e apenas na RA VII - Paranoá? Não existe público nas demais áreas rurais das RAs ou não existe espaço físico para a implantação? Ainda existem turmas multietárias na Educação Infantil, onde se juntam crianças de 04 e 05 anos em uma mesma turma, geralmente composta pelo número máximo de 28 estudantes como disposto na Estratégia de Matrícula 2023.

Considerando que a Educação Infantil é uma das mais importantes etapas da formação das crianças, onde elas começam a socializar fora do convívio familiar, o que envolve lidar com diferenças, o desenvolvimento da personalidade e da autonomia, a criação de laços de amizade e as descobertas em diferentes áreas do conhecimento. Sabendo ainda que ela funciona como uma base para as demais etapas da educação formal e o correto aproveitamento desta etapa permite que os pequenos cresçam com mais autonomia e tenham mais sucesso em sua vida escolar e individual, nos parece contraditório manter tais turmas multietárias, pois a experiência nos mostra que esta organização prejudica o trabalho pedagógico que também prejudicam o trabalho pedagógico do professor e o atendimento adequado a estes estudantes.

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Das 82 Unidades Escolares do Campo, 73 delas ofertam a etapa de Ensino Fundamental-Anos Iniciais (1º ao 5º ano). De acordo com Figura 4, podemos ver que as escolas que atendem aos Anos Iniciais estão bem distribuídas ao longo do território das CRE que atendem a Educação do Campo, considerando também que nesta etapa se concentram 48% do total de matrículas. Chamamos ainda atenção para o fato de, assim como na Educação Infantil, ainda existirem turmas multisseriadas em determinados territórios, sendo que só na CRE Planaltina são 04 turmas em escolas diferentes.

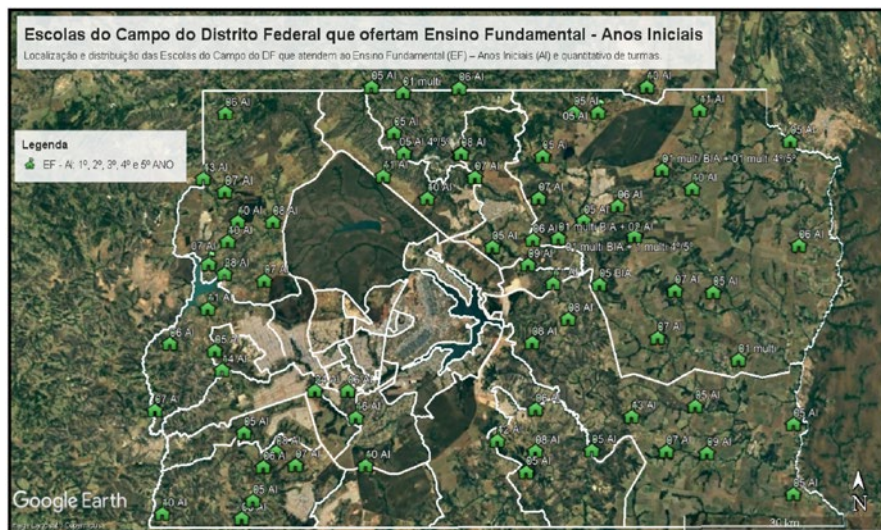
Cabe salientar que o foco desta etapa está na alfabetização do estudante e no desenvolvimento das linguagens e das habilidades sociais, cognitivas e motoras, apontando ainda para uma articulação necessária com as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Um fator político importante a ser trazido é o atendimento das escolas na fronteira com o Estado de Goiás. O Distrito Federal faz divisa com os municípios de Planaltina (GO), Formosa (GO), Cabeceira Grande (MG), Cristalina (GO), Cidade Ocidental (GO), Valparaíso de Goiás (GO), Novo Gama (GO), Santo Antônio do Descoberto (GO), Águas Lindas de Goiás (GO) e Padre Bernardo (GO). Como pode-se observar na Figura 4, certas unidades escolares do campo estão justapostas às fronteiras desses municípios ou próximas a elas.

Destacamos algumas unidades escolares do campo que atendem um quantitativo considerável de estudantes advindos dos municípios goianos, sendo elas: CED Vendinha e EC Almécegas em Brazlândia, localizadas na porção noroeste do DF, acolhendo estudantes de Padre Bernardo (GO); EC Ribeirão, EC Córrego do Ouro e EC Sonhém de Cima em Sobradinho, localizadas na porção norte e que atendem a estudantes de Planaltina (GO); CEF Bonsucesso na porção norte que acolhe estudantes de Planaltina (GO) e CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco na porção nordeste que acolhe cerca de 50% de estudantes do município de Formosa (GO), ambas situadas em Planaltina; EC Itapeti e CEF Jardim II no Paranoá, localizadas na porção sudeste e que muito provavelmente recebem estudantes da cidade de Formosa (GO); CED Engenho das Lages e EC Ponte Alta de Cima no Gama, localizadas na porção sul e nesta última cerca de 50% dos estudantes são moradores de parte da região rural do município goiano de Santo Antônio do Descoberto.

Por fim, a EC Lajes da Jiboia, situada em Ceilândia na porção sudeste do DF e que também atende estudantes de Santo Antônio do Descoberto (GO). Nos perguntamos como se dá o trabalho pedagógico dessas escolas, haja visto que há uma dicotomia entre DF e GO em função do público atendido estar dividido entre os dois estados, especialmente no que se refere a situações de letramento no cotidiano escolar. Além disso, quais são os fatores político-administrativos que esta população enfrenta para recorrer ao acesso à educação pública do lado do DF e quais as vantagens desses estudantes serem atendidos pela modalidade Educação do Campo.

Figura 4 - Localização e distribuição das Escolas do Campo do DF que ofertam Ensino Fundamental - Anos Iniciais



Fonte: Google Earth (2023). Elaborado pelos autores.

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

O Ensino Fundamental-Anos Finais é o momento de fortalecer a autonomia dos estudantes, oferecendo-lhes ferramentas e condições para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Nessa direção, no Ensino Fundamental-Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018, p. 62).

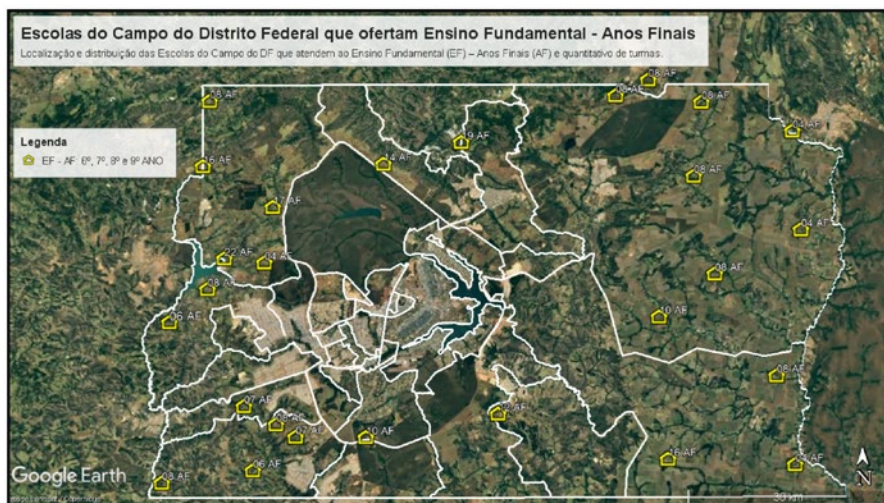
Das 82 Unidades Escolares do Campo, apenas 27 delas ofertam a etapa de Ensino Fundamental-Anos Finais (6º ao 9º ano), cerca de um terço do total. Considerando a Figura 5, podemos ver que as escolas que atendem aos Anos Finais estão distribuídas ao longo do território das CRE que atendem a

Educação do Campo e estão em número bem menor com relação as 73 unidades escolares de anos iniciais.

A princípio podemos considerar um número pequeno, mas quando analisamos os dados do Censo Escolar 2020 compreendemos que o número, de certa forma, contempla as atuais necessidades das escolas do campo. De acordo com o Censo Escolar do DF 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020), o total de matrículas do 5º ano foi de 2.299 estudantes e, considerando que teoricamente todos eles irão para o 6º ano, podemos esperar um número aproximado de matrículas para 2021.

Contudo, de acordo com o Censo Escolar DF 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2021b), o total de matrículas para 6º ano foi de 1.546 apresentando uma diferença de 753 estudantes. Além da pouca oferta do atendimento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é possível verificar na sobreposição das Figura 04 e Figura 05 que a distribuição da oferta não é homogênea em todo o território, tampouco acompanha a localização da oferta dos Anos Iniciais. Verifica-se na Figura 05 um vazio na cobertura da zona central rural do DF sem acompanhar a oferta dos Anos Iniciais.

Figura 5 - Localização e distribuição das Escolas do Campo do DF que ofertam Ensino Fundamental - Anos Finais



Fonte: Google Earth (2023). Elaborado pelos autores.

ENSINO MÉDIO

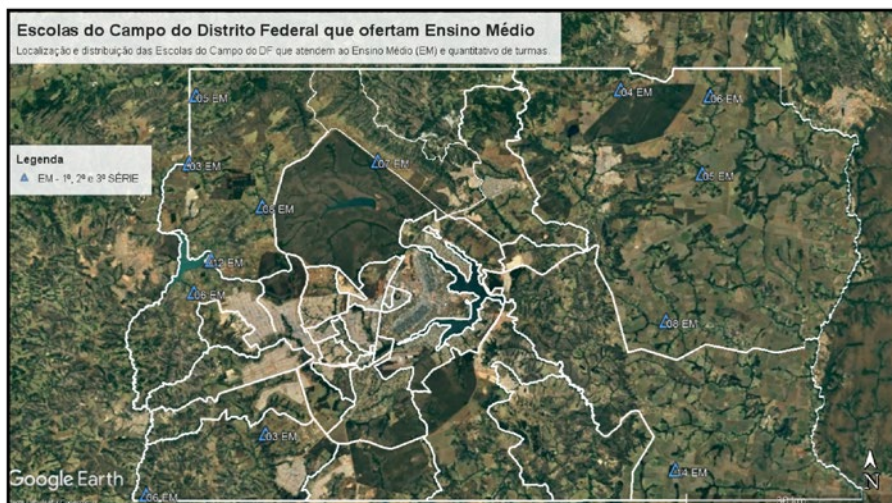
O Ensino Médio tem como propósito aprimorar os conhecimentos obtidos pelos estudantes no ensino fundamental, além de prepará-los para o Ensino Superior e/ou ingressá-los no mercado de trabalho. Segundo a BNCC:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018, p. 461).

Se a última etapa da Educação Básica de modo geral é um desafio, para as escolas do campo ele é ainda maior. Adolescentes, jovens e adultos camponeses são preteridos do acesso aos bens culturais sistematizados pela humanidade em virtude da desigualdade social de classe e de lugar de moradia, em virtude das diferenças econômicas e territoriais. Já se diferenciam por terem acesso desigual aos bens culturais criados pela humanidade em virtude do determinismo e, mesmo sabendo que a escola pública não possa por si só solucionar tais desigualdades, talvez seja possível ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho.

Das 82 Unidades Escolares do Campo, apenas 13 delas ofertam a etapa de Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série). Ao observarmos a Figura 5 e ao compararmos com a Figura 2, podemos inferir que o número de matrículas pode ser elevado, o que significa um grande número de estudantes atendidos em poucas escolas, levando-nos a inferir que as salas de aulas estejam superlotadas. Pode ainda haver uma deficiência quanto ao transporte escolar, visto que algumas RAs contam apenas com uma escola de Ensino Médio para atender toda a população camponesa, como Paranoá e Sobradinho, o que pode tornar os percursos longos e cansativos. E um último fator de evasão, talvez o mais sensível, os estudantes desta etapa evadam para que possam contribuir economicamente com o sustento de suas famílias.

Figura 5 - Localização e distribuição das Escolas do Campo do DF que ofertam Ensino Médio



Fonte: Google Earth (2023). Elaborado pelos autores.

ATENDIMENTO QUANTO ÀS MODALIDADES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme apontado os dados do Censo Escolar DF (2021b) não trazem informações específicas de quais escolas ou CRE da Educação do Campo atendem determinadas modalidades de ensino em todas as suas edições. Sendo assim, trazemos algumas Notas Técnicas importantes que compõem o Caderno de Matrículas 2021 do Censo Escolar DF. São algumas delas relevantes para este artigo, sendo:

- O total de matrículas do DF, de acordo com a metodologia de coleta do Censo Escolar, considera os estudantes matriculados nas Etapas/Modalidades da Educação Básica das Redes de Ensino Públicas Estadual Vinculada a SEEDF e Instituições Parceiras. São excluídos do total das matrículas, os estudantes que recebem atendimento complementar nas escolas de natureza especial (Centros Interescolares de Línguas (CIL), Escolas Parque (EP) e Escola da Natureza) e no Programa de Educação Precoce.

- As matrículas dos estudantes com necessidades especiais, em turmas de Classes
- Comuns Inclusivas e Integração Inversa já estão somadas ao total final.
- Excluídas as matrículas das Escola Parque Inep 53001885 – EP 313-314 Sul (604 matrículas), Inep 53001877 – EP 307-308 Sul (710 matrículas) e Inep 530016220 – EP da Natureza de Brazlândia (810 matrículas).

Dessa forma, temos dados concretos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial (EE), sendo esta última somente informações gerais do estudante com Necessidades Educativas Especiais (NEE) sem especificar o tipo de turma em que é atendido (Classe comum ou Classe Comum Inclusiva ou Integração Inversa ou Classe Especial?). Quanto às demais modalidades - Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação à Distância – sendo elas tão importantes quanto as mencionadas anteriormente, há pouquíssimas informações sobre o atendimento nas Escolas do Campo ou sujeitos do campo nelas matriculados. Quanto a modalidade Educação Profissional e Tecnológica não há informações de matrículas de sujeitos do campo nestas unidades e tão pouco da existência de alguma nas regiões rurais do DF.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

EJA é uma modalidade de ensino destinada ao público que não completou, abandonou ou não teve acesso à educação formal na idade apropriada. Ela foi instituída pelo Governo Federal com o objetivo principal de promover a inclusão social e o acesso de jovens e adultos à Educação.

Das 82 Unidades Escolares do Campo, apenas 08 delas ofertam a modalidade de EJA - 1ª Etapa (1ª a 4ª série do antigo EF), 2ª Etapa (5ª a 8ª série do antigo EF) e 3ª Etapa (1ª a 3ª série EM). Considerando a Figura 6, podemos identificar que as escolas desta modalidade estão inseridas em pontos estratégicos, porém insuficientes, sendo a maioria delas em unidades sequenciais, ou seja aquelas que atendem da Educação Infantil até o Ensino Médio regular.

Considerando o quantitativo geral de escolas do campo, as que ofertam EJA são raras. Fazendo um comparativo dos Censos Escolares de

A cartografia social e a análise de dados de documentos oficiais tornaram possível o levantamento de questões importantes sobre a distribuição espacial das escolas do campo na rede pública de ensino do DF e a oferta de uma educação de qualidade. Ainda emergem dessa discussão diversos questionamentos sobre as escolas do campo no que diz respeito à geolocalização, distribuição no território e atendimento ao público do campo nas diferentes Etapas e Modalidades da Educação Básica. Todas as questões que neste artigo ainda foram levantadas sinalizam uma necessidade de revisão, reorganização e aprofundamento do atendimento por parte da SEEDF.

Levando-se em conta que a nossa realidade não é dada, mas é também construída por meio da produção de conhecimentos que se tornam práticas sociais, históricas e discursivas. Acreditamos que a Cartografia Social se apresenta como uma metodologia capaz de dar suporte para a construção e produção coletiva dos conhecimentos mediante a participação efetiva dos sujeitos das escolas do campo e que contribua com o (re)conhecimento do espaço em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, 4 abr. 2002.

DISTRITO FEDERAL. Lei 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação-PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 15 jul. 2015. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov>.

br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf Acesso em: 15 nov. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018.** Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html Acesso em: 15 nov. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019.** Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-> Acesso em: 25 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Dados e Indicadores da Educação no DF 2019.** Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais-2019/> Acesso em: 15 nov. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Dados e Indicadores da Educação no DF 2020.** Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais-2020/> Acesso em: 15 nov 2025

DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios- PDAD:** Relatório das Regiões Administrativas do Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Dados e Indicadores da Educação no DF 2021.** Brasília, 2021b.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 02 de 12 de dezembro de 2023.** Estabelece normas e diretrizes para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/230a46c26218466fad6d7d2de080213e/cedf_res_02_2023_rep.html#titXIII_art295 Acesso em 15 nov. 2025.

GORAYEB, A.; MEIRELES, A. J. A.; SILVA, E. V. **Cartografia social e cidadania:** experiências do mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais. Rio de Janeiro: Expressão Gráfica, 2015.

LIMA, M. V. da C.; COSTA, S. M. G. da. Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. **Revista Geografares**, Belo Horizonte, n. 12, p. 76–113, 2012.

MOURA, R. de S.; MARQUES, V. B. P. **Cartografia das Escolas do Campo do Distrito Federal.** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

3

A CONCEPÇÃO DE EDUCADOR DO CAMPO NA PERSPECTIVA DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL

Clarice Aparecida dos Santos
Maria Lucimar Matos de Lucena
Ozania Lopes de Oliveira

RESUMO

A pesquisa que deu origem a este texto teve como objetivo compreender a concepção de formação e o perfil de educador do campo do Distrito Federal, a partir da visão dos próprios educadores das Escolas do Campo do DF. A metodologia deu-se por meio de questionários pelo *Google Forms* com 34 (trinta e quatro) professores que atuam em Escolas do Campo do DF, participantes da formação do Programa Escola da Terra, e com estudo documental e bibliográfico das normativas e referenciais teóricos que fundamentam a Educação do Campo. A análise dos dados aponta para os aspectos teóricos e metodológicos da formação e do perfil docente, na visão dos próprios educadores das Escolas do Campo, considerando as especificidades dos sujeitos do campo e a compreensão de que a formação continuada pode impactar positivamente tanto no contexto escolar dessas unidades de ensino quanto no desenvolvimento do próprio território camponês. O caráter emancipatório, constituinte da Educação do Campo em seus pilares fundantes, é referenciado pelas falas dos sujeitos da pesquisa, à medida que vai tecendo um diálogo com a formação docente pensada por esses mesmos sujeitos. A formação em alternância e a práxis reflexiva são destacadas como necessárias à metodologia e à concepção de formação desses educadores, de forma a superar a ausência de vínculo destes com a cultura do campo.

Palavras-chave: Alternância; Formação Continuada; Escola da Terra; Escola do Campo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar a concepção de educador(a) materializada pelos fundamentos da Educação do Campo (EdoC), bem como compreender o perfil do(a) educador(a) das Escolas do Campo do Distrito Federal (DF) na perspectiva dos(as) próprios(as) educadores(as) dessas unidades escolares. Busca ainda entender como esses(as) educadores(as) percebem os desafios de um processo de formação enquanto requisito à sua prática pedagógica nas Escolas do Campo do DF.

A partir de um estudo documental das *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2019) e por meio de pesquisa de campo (formulário *Google*) com 34 educadores participantes da formação no Programa Escola da Terra (PET), buscou-se delinear o perfil de educador do campo e a concepção de formação do educador, pensada tanto pelos princípios e fundamentos da Educação do Campo quanto pela visão dos próprios educadores que atuam nas Escolas do Campo do DF.

Com base em Antunes-Rocha (2018), Arroyo (2007, 2012), Caldart (2019), Freire (2015a), Molina; Hage (2015), Molina; Martins (2019) e Molina; Sá (2012), discute-se a concepção de formação de educadores(as) materializada pela Educação do Campo, bem como a concepção do perfil de educador(a) pensada pelos próprios educadores(as). Debate-se ainda a necessidade de uma política de formação específica para os(as) educadores(as) das Escolas do Campo do DF, de maneira que possam contribuir para o desenvolvimento dos territórios camponeses e para o projeto de sociedade da classe trabalhadora do campo.

Publicado em 2019, visando implementar a Política de Educação Básica do Campo instituída pela Portaria nº 419, 20 de dezembro de 2018, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) (DISTRITO FEDERAL, 2018), o documento *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (DISTRITO FEDERAL, 2019) apresenta como fundamento uma série de princípios e procedimentos políticos, teóricos e metodológicos que possibilitam pensar o processo de formação dos povos do campo a partir das singularidades e das diversidades quanto ao modo de produção e reprodução de vida desses sujeitos em seus próprios territórios.

A organização do trabalho pedagógico das unidades escolares do campo é orientada pelas referidas diretrizes a partir de um alinhamento das políticas educacionais da SEEDF com as normativas nacionais e os princípios que fundamentam a Educação do Campo e com diversos outros documentos que regulam a própria educação pública do Distrito Federal, a exemplo dos apontamentos do Currículo em Movimento, em seus Pressupostos Teóricos, de 2014, do Plano Distrital de Educação (PDE), de 2015, e do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de 2015.

Quando se referem ao desenvolvimento pedagógico nas Escolas do Campo, as citadas diretrizes apontam que este deve ser pautado pela ligação do conteúdo escolar com a vida dos povos do campo e ter como base as seguintes matrizes formativas: “Terra, Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular, Organização Coletiva” (DISTRITO FEDERAL, 2019). Matrizes essas que deverão ser identificadas a partir da construção coletiva do Inventário Social, Histórico e Cultural, por meio de pesquisas realizadas pelos educadores, pelos estudantes e pela comunidade, e que servirão de base para a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar.

Destaca-se, portanto, a importância dada pelas diretrizes ao papel dos profissionais da educação no processo de construção e implementação da proposta pedagógica das Escolas do Campo. O documento aponta ainda que os movimentos iniciais para elaboração do PPP devem se basear em reflexões sobre a função social da escola e sobre o papel dos profissionais da educação, considerando também o tipo de sociedade que deve ser construída a partir do trabalho desses profissionais na escola (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A partir dessas atribuições aos educadores, trazidas pelas diretrizes da EdoC, na implementação das propostas pedagógicas das unidades de ensino do campo, torna-se essencial analisar qual a concepção de formação que os próprios educadores das Escolas do Campo do Distrito Federal entendem como sendo necessária ao processo de formação de um educador com perfil para compreender e se apropriar das bases políticas, filosóficas e metodológicas que fundamentam as ações formativas dos sujeitos camponeses em seus territórios.

A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES QUE FUNDAMENTA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A história da Educação do e no Campo vem se constituindo pela força dos movimentos sociais de luta em prol do direito à educação dos povos camponeses. Esse processo de construção começa a materializar-se a partir em 2002, com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, momento em que a expressão “Educação do Campo” aparece oficialmente materializada na categoria “Escola do Campo” e que se constitui como elemento essencial à construção de um projeto de campo e de sociedade da classe trabalhadora (Molina; Sá, 2012).

As unidades escolares do campo passaram a ser uma exigência na implementação da Educação do e no Campo. Todavia a exigência refere-se a uma Escola do Campo enquanto concepção de formação humana omnilateral, de uma formação para a emancipação dos sujeitos e que se constitui como elemento de transformação social dos territórios camponeses, a serviço de um projeto de sociedade para a classe trabalhadora. Para tanto, a formação específica dos profissionais que atuam nessas escolas dos territórios camponeses passou a ter sentido, à garantia dos direitos dos povos do campo à educação, considerando as especificidades e diversidade do campo e seus sujeitos (Arroyo, 2007).

Segundo Arroyo (2007), a história nos mostra que não temos tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focaliza a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. A prioridade tem sido um modelo de escola que não se adequa às necessidades das populações do campo. O que nos leva a compreender que, numa perspectiva de superação desse contexto apresentado pelo autor, a formação desses profissionais torna-se fundamental para a materialização dos debates e dos princípios que fundamentam a Educação dos povos camponeses, em seus territórios.

Diante da ausência de políticas e de instituições voltadas para a especificidade dessa formação, os movimentos sociais, em sua pluralidade, vêm construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, cursos ^{de} *Pedagogia da Terra* em nível de graduação e de pós-graduação (Arroyo, 2007). Cursos esses pensados

a partir de uma concepção de formação ampliada, que ultrapassa a luta apenas por garantir o direito de aprendizagem e reafirma o direito à educação dos camponeses numa perspectiva de formação integral, plena, essencial à emancipação humana.

Neste sentido, as licenciaturas em Educação do Campo (Ledocs) se estabeleceram como política pública de formação, construída pelos movimentos sociais do campo, de maneira a promover uma formação de educadores por áreas de conhecimento, habilitando-os à docência multidisciplinar nas Escolas do Campo. As Ledocs se afirmaram como uma estratégia potente e uma experiência única, a qual assegurou as especificidades da formação na diversidade sociocultural e do direito universal à educação pública dos povos do campo (Antunes-Rocha; Diniz; Oliveira, 2011).

O Programa Escola da Terra tem se afirmado também como uma política de formação continuada dos educadores das Escolas do Campo, possibilitando a esses profissionais compreenderem a Educação do Campo enquanto projeto de sociedade e a pensarem a transformação social a partir da escola na qual atuam. Contribui ainda para que a formação desses educadores tenha como centralidade a articulação entre a teoria e a prática, como parte do percurso formativo, possibilitando-lhes compreender a realidade na qual precisam intervir.

Estudos diversos sobre a Educação do Campo, entre eles, Antunes-Rocha (2018), indicam que tanto a formação inicial, aquela que irá habilitar o profissional para seu ingresso na profissão (Freitas, 2019). Como a formação continuada dos professores, aquela considerada um processo de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional de acordo com Freitas (2019) precisam ser pensadas como elementos articuladores de uma transformação na educação. Apontam, ainda, que essa formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e consolidar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que atendem à população do campo, rompendo com o modelo hegemônico de educação.

Arroyo (2007) corrobora com esse pensamento ao afirmar que a formação docente é social e complexa, permeia espaço-tempo e incorpora elementos particulares e gerais. Nesse sentido, a materialidade da Escola do Campo encontra-se alicerçada na materialidade da terra como categoria de estudo e na formação dos professores que atuam nessa escola. Logo a Educação

do Campo requer um educador com um olhar mais atento para as questões camponesas, de modo que o conhecimento e as práticas pedagógicas contemplem os saberes locais, a diversidade, os movimentos sociais, a cultura e o trabalho.

Segundo Freitas,

Considerando o caráter público da profissão e o compromisso político com a formação das novas gerações, a formação continuada deixa [...] articular-se, à necessidade da educação básica e do coletivo das escolas, e buscar também a elevação da consciência política dos profissionais frente às transformações sociais em contínuo movimento e às perspectivas de futuro da educação, da escola e da educação (Freitas, 2019, p. 402).

A exigência de processos formativos específicos para os educadores das Escolas do Campo se justifica, especialmente, em função dessas especificidades e pluralidades sociais e culturais que compõem os territórios camponeses. São saberes necessários às lutas e às resistências desses sujeitos para permanecerem em seus espaços, com sua cultura, com seu modo peculiar de produção de vida.

Para Caldart (2019), a construção de uma educação de qualidade e que valorize o campo como espaço de produção de vida está diretamente relacionada a uma formação de educadores do campo que esteja fundamentada na luta dos sujeitos coletivos do campo, no projeto de agricultura camponesa e na concepção de educação emancipatória, ou seja, ancorada nas raízes originárias da Educação do Campo. Para a autora, “se abandonarmos as raízes da EdoC, ela morre como EdoC, porque muda a essência do que ela é” (Caldart, 2019, p. 58). Essência que compreendemos constituir-se nas lutas sociais, nos processos coletivos de organização e na diversidade de sujeitos do campo.

Essa formação, para Arroyo (2007), deve partir de uma íntima relação com a história da educação deste país, pois não se pode dissociar os aspectos que constituíram essa educação dos elementos que compõem a formação de professores, ou a ausência dela, em muitos momentos.

Entende-se, portanto, a partir da compreensão de Arroyo (2007), que a história da educação rural, da negação do direito à educação dos povos do campo e da precária formação de educadores se apresenta como elemento fundamental no currículo da formação de educadores do campo, de maneira que estes possam compreender e se comprometer com o sentido da Educação do Campo em todos os seus aspectos. Portanto, uma formação que objetive

um educador, segundo o pensamento de Paulo Freire (2015b), com capacidade de conhecer e aprender, não apenas para se adaptar à realidade, mas com o compromisso de nela intervir e transformá-la.

Quando se refere à formação de educadores, Molina; Hage (2015) afirma que não faz sentido uma formação que não oportunize aos educadores do campo compreender as contradições e os processos de acumulação de capital no campo. A definição de componentes curriculares que possibilitem uma formação crítica dos educadores, que desenvolvam suas capacidades de ler e compreender a realidade para transformá-la, e do seu papel ético, político e social enquanto educador se apresenta como um dos desafios a ser superado na formação de educadores do campo.

Freire (2015a), ao dialogar sobre a formação do educador, aponta para a necessidade de se considerar a integralidade desse educador enquanto profissional e como ser humano, de tal forma que ele possa se constituir enquanto indivíduo e enquanto sujeito coletivo, a partir de um processo permanente de formação que lhe oportunize conhecer a história, a cultura do país, além de compreender a realidade na sua complexidade. O pensador traz o seguinte questionamento em suas reflexões:

Como é possível a formação de um educador sem uma excelente base de linguagem - não digo língua, porque a linguagem é bem mais que isso - e sem uma excelente base de discurso? E sem o conhecimento de história? Como você pode ser um educador, se não tem noção da história do seu país, da história da sua cultura, se nunca teve informações sobre as raízes autoritárias do país? (Freire, 2015b, p. 241).

Portanto a formação pensada por Paulo Freire (referência dos fundamentos da EdoC) indica a necessidade de o educador ter consciência da sociedade na qual vive, de conhecer os processos excludentes que foram e são base de construção dessa sociedade e de assumir o seu papel histórico de “estar no mundo”, reconhecendo-se enquanto sujeito de autotransformação e transformador dessa sociedade.

Os educandos e educadores do campo têm o direito de conhecer como a negação das suas matrizes de formação (terra, trabalho, vida justa, cultura, história, educação) subtrai as suas humanidades, identidades e suas culturas (Arroyo, 2019). Portanto a formação da EdoC precisa possibilitar aos educadores compreender todas as singularidades do campo e todos esses

processos de desumanização aos quais, historicamente, foram e são submetidos os povos do campo em seus espaços de produção de vida.

Uma formação humana alargada (Caldart, 2015; Molina; Martins, 2019), que pensa o ser humano na sua integralidade, considerando todos os aspectos do seu desenvolvimento, se apresenta, também, como categoria central na formação da EdoC. O que a coloca em disputa com a lógica de formação da escola capitalista, que tem seus processos formativos ancorados na fragmentação do conhecimento e na formação dos indivíduos para suprir a lógica do mercado.

Ao se colocar antagônica à formação pensada pelo capital, a EdoC exige que as especificidades do campo sejam afirmadas, também, nos processos metodológicos da formação de educadores. O regime de alternância tem se apresentado como uma metodologia de formação da EdoC, nas diversas regiões do país, a partir das Ledocs e dos programas de formação, a exemplo do Programa Escola da Terra. Arantes (2019) ressalta o caráter multidisciplinar que caracteriza essa modalidade de formação, à medida que possibilita a construção do conhecimento por meio da práxis reflexiva. E Curado Silva (2017), destaca também a possibilidade de outras formas de pensar a realidade escolar do campo e a sua transformação, a partir da conexão dos conhecimentos científicos adquiridos com o diálogo entre os saberes, as necessidades e as especificidades desses territórios e seus sujeitos: estudantes e professores.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E METODOLÓGICOS

A compreensão de que a formação dos profissionais da educação é um dos elementos essenciais para a materialização da política de formação dos sujeitos do campo se fez presente desde o início do processo de discussão da Educação do Campo no Distrito Federal, em 2011. Nesse período, o Núcleo de Educação do Campo deu origem a um processo de articulação de escolas rurais do Distrito Federal com apenas quatro unidades de ensino, a princípio. A partir de constantes diálogos com esse grupo de escolas, desenvolveram-se diversas ações formativas e organizativas que possibilitaram a essas unidades escolares incorporar a cultura camponesa em seus processos formativos e ampliar o debate dos conceitos fundantes da Educação do Campo para outras unidades

escolares, contribuindo, assim, para o avanço da institucionalização da política de Educação do Campo no DF (Lucena, 2021; Ribeiro, 2018; Souza, 2018).

A ampliação de um processo de formação em Educação do Campo, que abarcasse todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos das unidades de ensino do campo, tornou-se crucial para que se pudesse avançar na materialização de uma política de educação do povo camponês do DF. Processo este que foi pensado a partir da construção de relatórios, produzidos com aspectos da realidade do campo, numa perspectiva de transformação, e fortalecidos com a formação feita pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Desse modo, buscou-se instrumentalizar os educadores para o debate dos princípios e das matrizes da Educação do Campo, quando da construção das propostas pedagógicas das Escolas do Campo (Lucena, 2021; Ribeiro, 2018).

Essas ações formativas, acrescidas de uma articulação de parcerias (movimentos sociais e universidade) e da organização do Fórum Permanente de Educação do Campo (Fecampo), possibilitaram o avanço na construção das diretrizes e das normativas que orientam tanto os processos formativos dos povos do campo, nas unidades de ensino de seus territórios, quanto à formação dos educadores envolvidos na construção e na implementação das propostas pedagógicas das Escolas do Campo.

Segundo Souza (2018), no período de 2012 a 2017, foram oferecidos, pela EAPE, 13 cursos de formação na categoria de aperfeiçoamento profissional direcionados para a Educação do Campo. Desta oferta, 403 profissionais da educação foram habilitados. À época, o Distrito Federal contava com **80 escolas do campo**, distribuídas entre **nove coordenações regionais de ensino**, atendendo aproximadamente **24.458 estudantes**. Nessas unidades, atuavam cerca de **2.200 professores**, evidenciando a amplitude da rede de educação do campo e a necessidade de políticas formativas que considerassem as especificidades desses territórios.

O contexto anteriormente citado, em relação ao número de profissionais atuantes nas Escolas do Campo, aponta para a necessidade de políticas públicas específicas, voltadas à formação desses educadores, de maneira a darem visibilidade e sustentação às especificidades das Escolas do Campo no Distrito Federal. Uma formação integral, com pressupostos teóricos e metodológicos que possibilitem a esses educadores se apropriarem dos princípios fundantes da Educação do Campo (EdoC).

Com a finalidade de avançar na construção de uma EdoC com perspectiva emancipatória e nos processos formativos dos educadores do DF, em 2018 e 2019, foram ofertadas aos professores, aos coordenadores pedagógicos e aos gestores das escolas públicas do campo, 120 vagas no Curso de Formação Continuada, no âmbito do Programa Escola da Terra (PET) 1ª Edição. Essa ação formativa tem se constituído por meio de parceria institucional celebrada entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade de Brasília (UnB) e a SEEDF, tendo continuidade no contexto atual.

O Programa Escola da Terra se constitui em uma formação em Educação do Campo, nas modalidades de extensão e pós-graduação (*lato sensu*), vivenciada em Alternância Pedagógica, em dois tempos formativos: tempo universidade e tempo comunidade. Os professores cursistas (sujeitos desta pesquisa) vivenciam os conhecimentos construídos no tempo universidade e buscam aproximá-los da realidade a partir dos tempos comunidade. Esse tempo formativo constitui-se, portanto, em um espaço de articulação e consolidação entre os saberes já sistematizados e os novos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação.

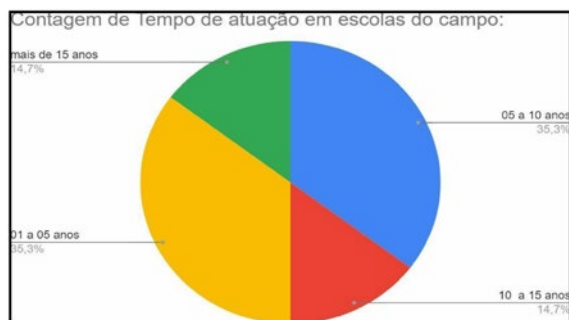
CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E DE EDUCADOR NO OLHAR DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL

O PERFIL DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL

De acordo com os dados coletados na pesquisa com 34 educadores de Escolas do Campo do DF, através de formulários no *Google*, 11,8% dos(as) educadores(as) das Escolas do Campo do DF, participantes da pesquisa, têm menos de 30 anos de idade, 21,6% estão entre 31 e 40 anos e, aproximadamente, 70,6% dos educadores entrevistados encontram-se na faixa etária de mais de 40 anos. Quando se trata de tempo de atuação na carreira do magistério, aproximadamente, 67% dos(as) educadores(as) do campo do DF, sujeitos da pesquisa, exercem a profissão há mais de 10 anos, 24% entre 5 e 10 anos e apenas 9% estão atuando na profissão há menos de 5 anos.

O Gráfico 1 a seguir apresenta o tempo de atuação desses profissionais, especificamente, em Unidades Escolares do Campo do Distrito Federal.

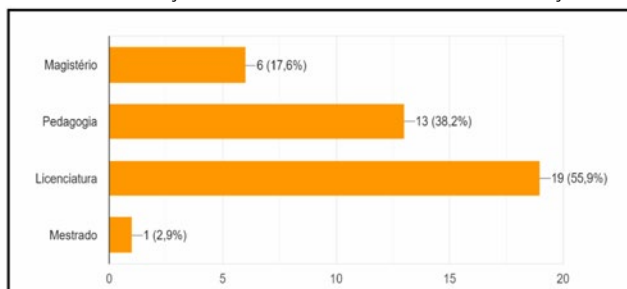
Gráfico 1 - Contagem de tempo de atuação em Escolas do Campo



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Os dados revelam que, dos entrevistados, apenas 14,7% dos educadores de Escolas do Campo do DF estão atuando nessas unidades de ensino há mais de 15 anos, enquanto 85,3% atuam há menos de 15 anos. Esse dado torna-se relevante ao considerarmos que o processo de concepção da política de Educação do Campo, que orienta as Escolas do Campo do país, e que teve início em 2002, já completou 20 anos de sua construção. O que implica perceber que todos esses educadores, ao serem lotados nessas unidades de ensino, já dispunham das diretrizes e concepções nacionais que orientam e fundamentam as ações formativas nas Escolas do Campo e, mais recentemente (desde 2018), tiveram disponíveis às próprias *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*.

Gráfico 2 – Formação acadêmica dos educadores Formação Inicial



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Ao se fazer a análise do Gráfico 2, pode-se perceber que 38,2% dos educadores da pesquisa possuem licenciatura em pedagogia, 55,9% com formação superior em outras licenciaturas e 2,9% já concluíram o mestrado. Entre os educadores entrevistados, 17% tiveram como formação inicial o curso técnico para o magistério, ou seja, esses profissionais iniciaram sua carreira docente ainda com magistério em nível médio, respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) que traz, em seu art. 62, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a formação mínima em nível médio na modalidade normal. Assim, de acordo com as novas exigências para a formação de professores, pela LDB, a partir de 2007 só serão admitidos professores habilitados em nível superior (Menezes, 2001).

Gráfico 3 - Contagem de etapas/modalidade de ensino que atuam nas Escolas do Campo



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

O Gráfico 3 reflete a etapa/modalidade de ensino na qual os educadores pesquisados atuam dentro das Unidades de Ensino do Campo. Ao analisar os dados, percebe-se que a grande maioria dos educadores (47,1%) exerce as suas atividades no ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano), seguida de 23,5% no ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e 11,8% no ensino médio. Os restantes 17,6% atuam em outras modalidades de ensino. Observa-se que há um afunilamento da quantidade de educadores das Escolas do Campo entre as modalidades de ensino fundamental I e II e o ensino médio. É importante compreender se esse número maior de educadores no ensino fundamental I e II

está relacionado a uma maior oferta de unidades escolares dessas modalidades de ensino nos territórios camponeses ou se tem alguma relação com interesse e a necessidade de formação desses educadores, em cada modalidade especificamente.

Outro dado importante apontado pela pesquisa entre esses educadores é que 100% dos(as) participantes afirmaram conhecer ou ter acesso às *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* e que 79,4% desses(as) educadores(as) já tiveram algum momento de estudo e/ou discussão dessas diretrizes na unidade de ensino na qual atuam. Pode-se inferir, portanto, que a formação do Programa Escola da Terra tem contribuído para que os educadores se apropriem das concepções que fundamentam e orientam a educação dos povos camponeses no Distrito Federal, tornando evidente a importância das políticas de formação continuada para as práticas pedagógicas desses educadores e como direito imprescindível para a educação dos povos do campo.

Há de se destacar ainda que 20,6% dos educadores não participaram, nas escolas que atuam, de algum momento de estudo, diálogo e reflexão sobre as diretrizes da Educação do Campo que deveriam nortear as atividades e as práticas pedagógicas na escola. Compreende-se, portanto, que há uma lacuna a ser preenchida no processo de construção do PPP dessas unidades escolares do campo, tendo em vista que os profissionais apontam para uma ausência de debate dessas diretrizes, que são fundamentais para nortear os processos formativos dessas escolas nos territórios camponeses.

OS ATRIBUTOS NECESSÁRIOS AO EDUCADOR DO CAMPO E A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS EDUCADORES DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL

Ao se constituir para mais que uma educação escolar e se afirmar como um projeto de campo para a classe trabalhadora campesina, a Educação do Campo demanda por educadores críticos e reflexivos, conhecedores e transformadores da realidade, portanto conscientes do seu papel social. Esses atributos são necessários à função de todas aquelas e todos aqueles que se colocam na função de educador. Todavia, diante das singularidades culturais, políticas, sociais e educativas dos povos camponeses em seus territórios, os movimentos sociais do campo requerem um educador que se reconheça como sujeito político, com capacidades para pensar e influir na implantação de políticas educacionais do(na) campo. Que tenha como centralidade de sua formação o reconhecimento

dos saberes e da realidade sócio-histórica dos povos do campo e que desenvolva as capacidades necessárias para superar a fragmentação do conhecimento com a perspectiva de uma formação humana para a emancipação (Arroyo, 2012).

Essas singularidades são defendidas pelos movimentos sociais do campo como forma de garantir um corpo de profissionais comprometidos com a implementação dos princípios e fundamentos da EdoC nas escolas em que atuam. Mas o que pensam os educadores das Escolas do Campo sobre as características necessárias a um profissional que se propõe educador nas unidades escolares dos territórios camponeses? E quais concepções de formação esses educadores reivindicam, em seus processos formativos, para se constituírem enquanto um educador do campo? Esses questionamentos foram feitos aos sujeitos da pesquisa (educadores das Escolas do Campo do DF, participantes do Programa Escola da Terra, 2022).

O quadro abaixo apresenta as ideias centrais que esses educadores apontaram como forma de traçar um perfil de educador para as Escolas do Campo do Distrito Federal.

Quadro 1- Dimensões essenciais do perfil do educador do campo (DF)

Dimensão	Atributos e Competências	Fundamentação
1. Raízes Territoriais	Faz-se pertencente ao lugar Conhece profundamente escola/ comunidade Gosta do cotidiano rural	Sem conhecimento do território, não há formação efetiva
2. Diálogo de Saberes	Integra conhecimento local-curricular Relaciona teoria-prática Aberto ao modo de vida da comunidade Traz a comunidade para dentro da escola	
3. Formação Permanente	Curioso e inacabado Participa de formação continuada Pesquisador Crítico das condições do campo	Sujeito em constante processo formativo
4. Compromisso Político	Engajado nas demandas da comunidade Reconhece e valoriza os saberes e a cultura dos territórios camponeses	Defensor dos direitos e das diversidades camponesas
5. Postura Pedagógica	Ensina e aprende coletivamente Humanizador Acolhe e respeita as diferenças e diversidade do campo	Disposto a aprender com os processos de produção de vida comunidades

Fonte: Dados compilados pelas autoras a partir de pesquisa com educadores do DF (2021-2022).

O perfil de educador, com especificidades para atuar nas Escolas do Campo, traçado pelos próprios educadores das Escolas do Campo do DF, aponta para uma diversidade de características que se inserem na concepção de educador, pensada pelos Movimentos Sociais do Campo, como sendo necessário à afirmação da diversidade existente nos territórios camponeses a partir das suas práticas pedagógicas.

Para efeito de análise, destacam-se algumas reflexões que se apresentam em conformidade com os fundamentos da EdoC, outras que permitem problematizar concepções a partir das singularidades do campo do Distrito Federal.

Ao apontar como perfil de educador, “Aquele(a) que não se limita a uma formação engessada, mas que se permita ser reinserido, redescoberto, redescobrir-se e reinventar-se dentro de suas origens e zonas de conforto” (EDUCADORA I, 2022), tem-se aqui a exigência de um perfil de educador consciente do seu inacabamento (Freire, 2015a, p. 55). Portanto, predisposto às mudanças, à aceitação das diferenças, com compreensão de que a inconclusão do ser humano é inerente à vida, consequentemente a necessidade constante de atualização dos seus processos formativos.

De acordo com a Educadora II (2022), o educador das unidades do campo necessita ter, na formação continuada, à construção de sua prática pedagógica e engajamento nas pautas da política pública de Educação do Campo, na perspectiva da educação libertadora, comprometida com a emancipação humana e com o desenvolvimento sustentável do Campo. Coaduna-se, aqui, com a perspectiva de um conceito mais alargado de educador conforme Caldart (2011) que se reconhece como ser político, cujo trabalho principal inclui o fazer e o pensar a formação humana em todos os espaços formativos (escola, família, comunidade etc.), e inclui-se como ser histórico na construção de outro projeto de sociedade para a classe trabalhadora do campo, a partir da educação.

O educador do campo, na compreensão da Educadora III (2022), precisa ter uma trajetória de atuação e vivência no campo, comprometido com as lutas sociais da população camponesa, portanto exige-se um perfil de educador **do campo no campo** pensado por Arroyo (2007). Para o autor, a precariedade da Educação do Campo está relacionada, também, à ausência de educadores que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade

de formas de vida no campo, uma vez que os educadores que vão, todos os dias, “da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes” (Arroyo, 2007, p. 169). Todavia, entre os educadores pesquisados há quem divirja dessa concepção de educador **do campo no campo**, afirmando que,

Para atuar em Escola do Campo o profissional, necessariamente, não precisa ser do campo, mas como princípio precisa conhecer as raízes de uma Educação do Campo, o território, a cultura, ou seja, sem o conhecimento do espaço educativo de Escolas do Campo e da sua escola, comunidade, dificilmente o profissional conseguirá atender e contribuir na formação dos sujeitos do campo [...] (Educadora IV, 2022).

É importante interrogar de que outra forma esse profissional, que não vive no território da Escola do Campo, pode apreender os costumes, os saberes e o modo de produção de vida desses territórios? Que outros atributos são necessários a esse educador, que se constrói na cidade e necessita promover a educação dos povos do campo, de forma a superar uma educação descontextualizada e com centralidade na cultura urbana?

A fala da educadora, anteriormente referenciada, aponta para o papel de uma formação que possibilite a esse educador, de cultura urbana, conhecer tanto os fundamentos da Educação do Campo quanto o território ao qual a unidade escolar do campo está inserida. Compreende-se, portanto, a necessidade de uma formação inicial e contínua que promova a aproximação desse educador com a realidade da comunidade, do território e, sobretudo, que essa realidade e os saberes dos sujeitos em processo de formação sejam a base para construção dos elementos teóricos e metodológicos que orientarão a sua prática.

Outro aspecto levantado na pesquisa refere-se à concepção de formação considerada, pelos educadores das Escolas do Campo do DF, como essencial para que os profissionais de educação possam se constituir enquanto um educador do campo, conhecedor das matrizes que fundamentam a Educação do Campo, contribuindo de tal maneira com a formação dos sujeitos do campo, a partir do respeito à diversidade, à pluralidade e às especificidades dos territórios camponeses.

Destaca-se, para efeito de análise, a concepção de alguns educadores pesquisados que trazem, nas suas falas, as concepções e as matrizes de formação demandadas pela Educação do Campo.

A fala da Educadora V (2022) aponta que os educadores do campo necessitam de “formação política, formação na área das políticas públicas, formação humana, conhecimento do meio, geografia/história etc. Necessitam de cursos que instrumentalizem o educador com as práticas e realidade do campo”. Compreende, portanto, que a formação não pode limitar-se às questões pedagógicas e metodológicas quando se tem como matriz central na EdoC a luta pela terra, pela afirmação dos saberes e das culturas dos povos do campo, pela compreensão do território camponês como espaço de vida e diversidade e pelo entendimento da educação como um direito fundamental que ancora um projeto de sociedade pensada pela classe trabalhadora.

A Educadora VI (2022) destaca a concepção de Formação em Alternância Pedagógica (TE e TC) e a Formação Continuada em Educação do Campo de um modo geral, sobretudo a ofertada pela EAPE. Enfatiza ainda que os espaços formativos coletivos são importantes para o compartilhamento das práticas pedagógicas concretizadas nas Escolas do Campo. As *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* tratam dessa questão ao apontar a necessidade de construção de parceria da EAPE com outras instituições de ensino a fim de garantir a formação específica para os educadores do campo do DF. Orientam ainda que essa formação continuada baseia-se “em metodologias e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 37). Ao mesmo tempo, afirma que:

É importante ressaltar que os profissionais de educação que atuem em unidades escolares do campo, sem formação específica em Educação do Campo, deverão, necessariamente, participar de cursos, ou de outras ações de formação continuada em conformidade com os princípios definidos na Política de Educação Básica do Campo. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 37).

Para Lucena (2021), um dos desafios na formação de educadores do campo do DF está em a SEEDF compreender que o alcance dessa formação a todos os sujeitos envolvidos nos processos formativos das Escolas do Campo depende que ela aconteça no próprio território da escola, a partir das condições reais que se apresentam em seu entorno, facilitando, de tal maneira, aos educadores, conhecerem as especificidades do campo e planejarem as ações pedagógicas em conformidade com as necessidades dos sujeitos e da realidade no território, com vistas a sua transformação.

A Educadora VII (2022) compreende que a formação de educadores das Escolas do Campo do DF:

Deve se dar numa intensa articulação teoria e prática. Deve, portanto, ser organizada na metodologia da alternância, possibilitando imersão nos territórios camponeses e construção de práticas amplamente dialogadas com as comunidades camponesas. De modo a favorecer a construção coletiva de processos pedagógicos, a interrelação escolas e comunidades e principalmente contribuir para construção de uma escola ligada com a vida, que exerce a sua função social como Escola do Campo.

A fala da educadora aponta para a compreensão de uma formação associada à vida dos sujeitos, associada à realidade do campo, ancorada nos princípios, nas metodologias e nas práticas pedagógicas da alternância. Dimensões essas defendidas pelas *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, como forma de organização e funcionamento das Escolas de Educação Básica do Campo, sem, no entanto, se referir ao processo de formação dos educadores dessas unidades escolares.

Diante das especificidades geográficas das Escolas do Campo do DF, bem como do processo de lotação dos profissionais para atuarem nas unidades de ensino do campo, no qual grande parte dos educadores não possuem vínculos com a cultura do campo, a formação por alternância se configura como uma estratégia importante nesse processo. Para além de integrar teoria e prática, a formação por alternância possibilitará a integração de saberes, de vivências, de participação nas lutas coletivas dos povos do campo, na compreensão das especificidades do campo e na possibilidade de construção de um novo olhar desses educadores, de cultura urbana, para a realidade das comunidades camponesas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho concluiu, à luz dos seus objetivos de compreender a concepção de formação de educadores reivindicada pela Educação do Campo, bem como o perfil de educador(a) pensado pelos(as) próprios(as) educadores(as) das Escolas do Campo do DF, que 100% dos participantes da pesquisa já tiveram ou têm acesso às *Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* e que 79,4% desses educadores já tiveram momentos de estudo e/ou discussão dessas diretrizes na unidade de ensino na qual atuam. Pode-se inferir, portanto, que esses educadores têm

conhecimento da necessidade de se construir os processos pedagógicos dessas unidades tendo como eixo as matrizes pedagógicas do e no campo.

Quando se referem ao perfil dos(as) educadores(as), os(as) entrevistados(as) apontam para um(a) educador(a) que tenha as suas práticas formativas ancoradas no respeito à diversidade, à cultura e aos saberes dos territórios camponeses e que, essencialmente, se perceba como um ser em construção, em constante processo de aprendizagem, que busca, na sua transformação individual, o caminho para contribuir para o desenvolvimento de outros indivíduos e a transformação da sociedade.

Há, no entanto, a contradição entre os educadores. Enquanto alguns compreendem a necessidade de um educador do campo com raízes na cultura camponesa como forma de contribuir com o desenvolvimento da educação dos povos do campo; outros negam essa necessidade, apontando para uma formação que supra essa lacuna a partir da apreensão e do conhecimento das matrizes do campo, por parte desses educadores.

A concepção de formação apontada pelos educadores sinaliza para a compreensão de uma formação que ultrapasse o exercício do ensinar e avaliar conteúdos pedagógicos. Uma formação política, ética e humana que possibilite a esses educadores se apropriarem das matrizes formativas da EdoC, compreendendo a educação enquanto direito fundamental dos povos camponeses para sua emancipação e para o fortalecimento do projeto de sociedade da classe trabalhadora. O que fica evidente na fala de umas educadoras entrevistadas quando compreende que a educação deve se dar numa intensa articulação teórica e prática [...] possibilitando imersão nos territórios camponeses [...] nas práticas dialogadas com as comunidades e na construção de uma escola ligada à vida, apontando, para tanto, a formação por alternância como estratégia na formação continuada desses educadores.

Entre os grandes desafios apontados pela pesquisa, está o de pensar uma política de ampliação da oferta de escolas de ensino médio no campo do DF como forma de garantir que o direito à educação da juventude camponesa, em uma fase formativa tão essencial para o seu desenvolvimento humano, se construa em seu espaço de vida, em seu próprio território.

Outro desafio a ser superado, além de garantir políticas de formação inicial em Ledocs, está em compreender a formação continuada como um direito dos educadores ao acesso a uma formação contínua, que os instrumentalize

para além do exercício de ensinar, mas que também os permita se perceberem enquanto sujeito histórico, com a função social, política, ética e cultural de se formar e formar seres humanos autônomos, reafirmando os princípios da Educação do Campo.

A qualidade dos dados apontados na pesquisa, a partir da fala dos(as) educadores(as), reflete a importância da formação continuada do Programa Escola da Terra para a formação dos educadores do campo que passam a se apropriar dos fundamentos e dos princípios que orientam a Educação do Campo no DF, tomando consciência do seu papel enquanto educador(a) de um espaço de vida social com suas especificidades e diversidades únicas.

Um outro desafio que se coloca a ser superado nesse processo de formação está em compreender os tempos e os espaços dessa formação, enxergando todos os sujeitos que integram as unidades escolares do campo como educadores e, portanto, compreendendo a necessidade de aproximar e/ou integrar os processos de formação de educadores nos próprios territórios das escolas, na realidade dos sujeitos em formação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE/UFMG. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Escola da Terra Minas Gerais: relato de uma experiência. *In*: ARAÚJO, Maria de Nazaré Cunha *et al.* (org.) **Programa da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018.

ARANTES, Rigoberto Fulvio de Melo. [Entre] **Tecendo Olhares sobre a Educação do Campo**: avanços e limites do Programa Escola da Terra no Município de Igarassu - uma análise histórico-crítica 201 f.(Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino) Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. As políticas de formação de educadores (as) do campo. Disponível em **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2007. p. 157-176

ARROYO, Miguel. Formação de Educadores. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 359-365.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 ago. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 569-575.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. Rio Grande do Sul: **Mimeo**, 2015. p. 317-366.

CALDART, Roseli Salete. Concepção de Educação do Campo: um guia de Estudos. In:

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.) **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55- 76.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva crítico emancipadora. Revista de Ciências Humanas, [S.I.], v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017. DOI: 10.31512/rch.v18i02 [31].2468. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 6 mar. 2026.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018**. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html Acesso em: 23 out. 2025

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019**. Aprova as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. p. 67-71. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-> Acesso em: 25 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015b.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Resistências e desafios na formação continuada dos educadores. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.) **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 397-411.

LUCENA, Maria Lucimar M. **Educação integral em tempo integral no Distrito Federal**: há tempos e espaços para o campo? Um estudo de caso na Escola Classe Ipê. 2021. 204 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MENEZES, Ebenezzer Takuno de. Formação de professores. In: **EDUCABRASIL**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira-EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/formacao-de-professores>. Acesso em: 28 out 2022

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Samuel Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v.51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de Formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIBEIRO, Deborah Moema Campos. A experiência de implantação da Educação do Campo na rede pública de ensino do Distrito Federal – 2012 a 2017. **Cadernos RCC#15**, v. 5, n. 4, nov. 2018. p. 176-184

SOUZA, Cleide Maria. **Da educação rural à educação do campo**: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

4

A POTÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA CONFRONTAR A URBANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DO DF NO SÉC. XXI

Vinícius Batista Pinheiro Marques
Rejane de Sousa Moura
Roni Ivan Rocha de Oliveira
Eliene Novaes Rocha

RESUMO

O presente artigo é desdobramento de estudo recente e profundo de Moura & Marques (2022) acerca da distribuição espacial das escolas do campo do DF. O objetivo deste trabalho foi tecer um diálogo entre o período de implementação da política pública da Educação do Campo na SEEDF e as dinâmicas territoriais do espaço rural do Distrito Federal entre 2000 e 2022. Os procedimentos metodológicos utilizados se concentraram na pesquisa bibliográfica, acadêmica, oficial, na análise e interpretação das informações com base na Cartografia Social. O Distrito Federal foi criado em 1960 a partir do planejamento territorial. No entanto, desde a inauguração de Brasília até 2022, o rigor do planejamento foi fragilizado. O Estado foi confrontado com processos de ocupação irregular e parcelamento irregular de terras. A esses processos, o Estado reagiu de três maneiras distintas. A partir da década de 2000, fatores políticos e econômicos favoreceram o parcelamento irregular descontrolado do espaço rural limítrofe às cidades do DF. Esse processo gerou sensíveis prejuízos socioambientais. Simultaneamente, a modalidade pedagógica Educação do Campo foi reconhecida no começo da década, institucionalizada a nível federal e começou a ser implementada nas escolas públicas de educação básica do DF a partir de 2012. A modalidade dispõe das competências teóricas e metodológicas necessárias para contribuir com as comunidades escolares camponesas para a análise dos fatores de produção do espaço, compreender o

processo de gestão territorial e disputar politicamente a elaboração das políticas públicas que afetam seus territórios.

Palavras-chave: Educação do Campo; Gestão territorial; Produção do espaço; Parcelamento irregular do solo; Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Até a inauguração de Brasília, em 1960, o espaço rural foi a paisagem original de todo o Distrito Federal. A Figura 01 ressalta em cores as fazendas registradas até 1958 no território goiano que se tornaria o Distrito Federal. Mesmo após o período de intenso crescimento urbano, de 1960 até 2022, o campo ocupou e ocupa grande parte do DF. Durante as seis décadas houve políticas públicas de ordenamento territorial da zona rural, com vistas à produção de alimentos frescos para a crescente população do ente federativo e expansão da agricultura industrial de exportação. Dessa forma, o espaço rural do DF é um ambiente dinâmico, cujas mudanças são influenciadas por diferentes agentes de produção do espaço.

A zona urbana do DF segue a tendência de outros espaços metropolitanos brasileiros, com níveis de crescimento acelerado e descontrolado (Anjos, 2012). As duas primeiras décadas do século XXI são marcadas por um processo intenso de parcelamento irregular das áreas rurais limítrofes aos espaços urbanos (Mesquita *et al.*, 2016). Áreas rurais particulares próximas às cidades são fracionadas em lotes urbanos e vendidas sem planejamento público, tornando-se condomínios residenciais irregulares. Este processo é nocivo ao planejamento territorial, promovendo sensíveis impactos ambientais e sociais (Moura & Marques, 2022; Oliveira, 2020).

Concomitante à transformação da paisagem, na primeira década do novo século, uma nova modalidade pedagógica foi reconhecida e oficializada na esfera da educação federal, a Educação do Campo. Após anos de articulação dos movimentos sociais de luta pela terra, esta *práxis* foi instituída para as escolas que atendem comunidades camponesas. Assim, o Distrito Federal incorporou a modalidade em seu ordenamento jurídico, cabendo à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) a institucionalização e

operacionalização da política pública. A modalidade dispõe das competências necessárias para analisar e dialogar sobre a produção do espaço e a teia de contradições formadas pelas dinâmicas territoriais urbanas e rurais que impactam as comunidades escolares.

Figura 1 - Novo Distrito Federal - Planta índice cadastral (os contornos coloridos indicam as primeiras fazendas da área correspondente ao território do Distrito Federal até o início das obras de construção de Brasília, em 1957)



Fonte: Parada, 2014.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é desdobramento de estudo recente e profundo de Moura & Marques (2022) acerca da distribuição espacial das escolas do campo do DF. O objetivo do texto é tecer um diálogo entre o período de implementação da política pública da Educação do Campo na SEEDF e as dinâmicas territoriais do espaço rural do DF entre 2000 e 2022.

Os procedimentos metodológicos utilizados se concentraram na pesquisa bibliográfica, tanto acadêmica, quanto oficial, análise e interpretação das informações com base na Cartografia Social. A pesquisa bibliográfica acadêmica versou sobre os marcos normativos da Educação do Campo no Brasil e no DF, Geografia Urbana e estudos realizados sobre a cartografia dinâmica do crescimento da mancha urbana distrital. Dos dados oficiais foram extraídas informações sobre o planejamento territorial no DF entre 2000 e 2022.

Uma vez que somos educadores da modalidade camponesa, a Cartografia Social nos apropriou de procedimentos da Ciência Cartográfica para trabalhar o espaço como objeto de estudo. Assim, a Cartografia Social permitiu levantar questões e interpretar as dinâmicas metropolitanas sobre o território rural e a modalidade pedagógica do campo, que se dedica a analisá-lo criteriosamente.

O ESTADO E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO NO DF ENTRE 1990 E 2022

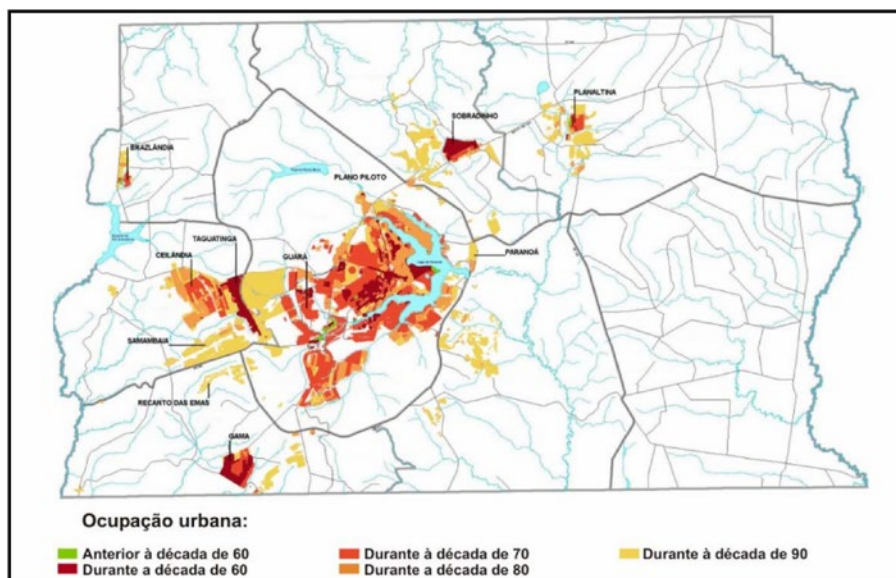
Entre as questões que o ordenamento territorial do DF enfrenta, as mais desafiadoras são as ocupações e os parcelamentos irregulares. Eles estão à margem da legislação federal e desrespeitam os instrumentos locais de regulamentação. As ocupações são conhecidas como “invasões”, termo pejorativo dedicado aos agrupamentos habitacionais produzidos por famílias de baixa renda. Já os parcelamentos irregulares do solo, conhecidos como “condomínios”, são produzidos por particulares para atender famílias cujo nível socioeconômico concentram média e alta renda.

No DF ambos os fenômenos geram graves problemas ambientais, sociais e de infraestrutura. A história do DF registra considerável sucesso na desmobilização das ocupações irregulares. Entre 1960 e 1970, apesar do alto crescimento demográfico, foi efetiva a contenção das ocupações e realocação pública das famílias em espaços regularizados (Vila Planalto, Candangolândia e Metropolitana). O período de 1980 e início de 1990 foi marcado pela explosão demográfica. Como política habitacional, foram criadas novas Regiões Administrativas com doação de lotes urbanos ou venda subsidiada (Castro, 2015).

No início dos anos 1990, o DF alcançou a autonomia republicana. Foi instituído o poder legislativo e o voto direto para eleger o poder executivo. A autonomia política marcou a gestão territorial pelo casuísmo dos governos no comando do executivo. Ora o governo em mandato mostrou-se conivente com

as ocupações e fracionamentos irregulares, ora implementou mecanismos de fiscalização, controle e execução da legislação vigente. O período de convivência é verificado de 1990 até 2022.

Figura 02 - Mancha de Ocupação Urbana no DF: de 1959 a 1999



Fonte: Oliveira, 2008.

A Figura 2 contribui para a representação e análise da expansão urbana nas primeiras quatro décadas do Distrito Federal. Essa expansão é um fenômeno complexo, com muitas variáveis. Por isso, é salutar considerar para a análise as seguintes variáveis básicas: o crescimento populacional, as políticas públicas habitacionais para as ocupações irregulares e as questões histórico-políticas locais do período. Assim, a Figura 2 é um elemento de visualização do processo de expansão urbana a partir da escala temporal. A figura aprofunda a visualização da realidade urbana atual ao mostrar as camadas de políticas públicas territoriais sobrepostas nas cidades do DF. Tal estratégia de análise interrelaciona o conhecimento histórico, a representação cartográfica temporal e a realidade observada. Isso oferece um método para os diferentes cidadãos interpretarem a gestão territorial nas interfaces do campo com as cidades, sobretudo nas ocupações irregulares a partir da década de 90.

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas pela ocupação de terras públicas, falsificação de registros de propriedade e ligação entre agentes políticos distritais com os parcelamentos irregulares. Apesar de haver instrumentos legislativos federais e distritais disciplinando o planejamento territorial, os governos a partir de 2000 herdaram um cenário onde leis e decretos distritais não se alinhavam aos dispositivos federais de ocupação de terras e transferência de propriedades (Sena, 2015).

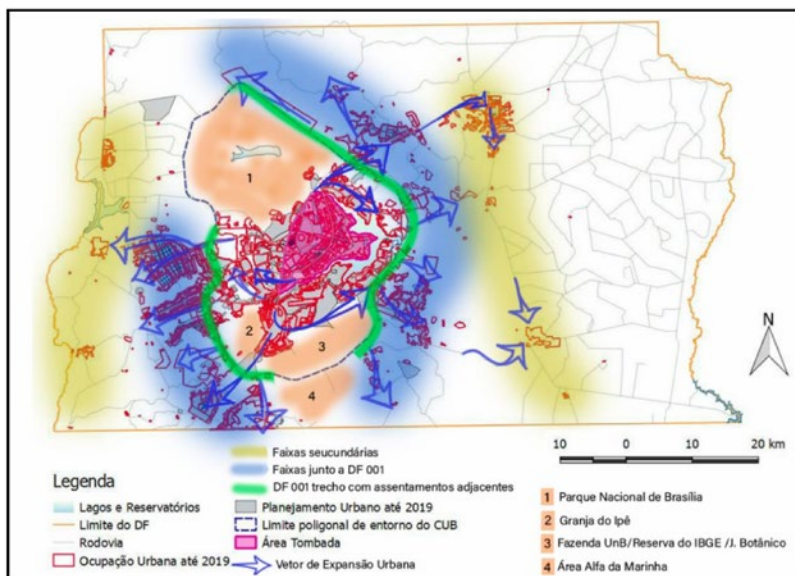
Nesse ambiente de insegurança jurídica, os arranjos da política local sobrepunham o cumprimento das leis fundiárias. Para solucionar os impasses legais, o poder judiciário fora insistentemente acionado neste período. No entanto, os processos não acompanhavam o ritmo dos parcelamentos, os quais seguiam acelerados diante da inércia estatal.

Nos anos 2000, cerca de 500.000 pessoas, ou um quarto da população do DF, residia em áreas irregulares. Este fator tornou inviável a remoção das pessoas e o desmonte do conjunto urbano informal consolidado. Assim, para minimizar os impactos ambientais e urbanísticos, o Estado iniciou processos de regularização fundiária e incorporação dos parcelamentos à malha urbana regular. Nesse sentido, foi aprovada em 2009 a revisão do Plano Diretor de Ordenamento Territorial - PDOT, o principal mecanismo de planejamento territorial distrital (CODEPLAN, 2020; Sena, 2015).

No entanto, Castro (2015) destaca que na primeira década do novo século nenhuma ação efetiva foi empreendida para a execução do planejamento territorial, apesar da vigência de documentos normativos. As únicas ações concretas dizem respeito às regularizações fundiárias, de ocupação, de uso e outras de menor porte. A autora considera que o planejamento urbano do Distrito Federal até 2015 aparentava sem rumo e sem diretrizes, cuja inércia administrativa denuncia a inexistência de ação pública sistematizada e atuante.

Tal cenário de incompetência estatal permaneceu nos governos seguintes, até o recorte temporal do presente trabalho, 2022. Não cabe justificar este contexto pelo adensamento descontrolado ou o crescimento das cidades, pois este processo de caos urbano, suas formas e seu estudo é conhecido há mais de três décadas no DF. Duas outras variáveis são essenciais para compreender as moradias irregulares, a insuficiência das políticas públicas para ofertar novas moradias e a valorização imobiliária acelerada (Castro, 2015; Sena, 2015).

Figura 03 - Vetores de Expansão Urbana em 2019



Fonte: Rocha, 2021.

A Figura 03 mostra os vetores de dispersão do crescimento urbano do DF em 2019. Este processo é fruto do parcelamento irregular e urbanização de imóveis rurais nas imediações das cidades ou às margens de rodovias. Os parcelamentos são organizados na forma de condomínios horizontais fechados de média e alta renda. Os condomínios seguem o conceito de “Selo Alphaville”, cujas características indicam a auto-segregação socioespacial, como o distanciamento dos centros urbanos, terrenos entre 400 m² e 1000 m², casas confortáveis, equipamentos de lazer, segurança privada e transporte automotivo particular (Rocha, 2021; Sposito, 2013).

Os vetores de urbanização são acentuados na zona rural das seguintes Regiões Administrativas: Eixo norte em Planaltina, seguindo para o eixo sudeste em Sobradinho, Lago Oeste, Altiplano Leste, Jardim Botânico, chegando até o Tororó; Eixo oeste, Ceilândia e Brazlândia; Eixo sudoeste no Gama, via Ponte Alta Norte e Casa Grande, e Recanto das Emas, via Água Quente. Esse processo de urbanização mediante parcelamento do solo e criação de condomínios consolidados gerou as Regiões Administrativas de Jardim Botânico, Vicente Pires, Arniqueira, Arapoanga e Água Quente. As duas últimas no ano de 2022.

A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL

A Educação do Campo é uma modalidade pedagógica própria, resguardada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desde 1996. Seus pilares são a discussão sobre o território camponês local, nacional e até mesmo global, a Educação como processo político intencional humano e as políticas públicas ligadas às comunidades.

Até a concretização da modalidade nas salas de aula do Distrito Federal, é importante compreender o processo histórico de construção da Educação do Campo. A gestação nos movimentos sociais, a pressão para a institucionalização nacional, a apropriação pela SEEDF e a adequação da organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas do Distrito Federal localizadas em territórios camponeses.

A Educação do Campo nasceu nos movimentos sociais de luta pela terra nas décadas de 80 e 90. Os acampamentos e assentamentos de reforma agrária, na maioria das vezes eram desassistidos por políticas públicas elementares de educação e saúde. Para garantir o direito de todos, esses espaços iniciaram experiências de auto-organização. Dessa forma, os processos educativos se desenvolveram e identificaram um nítido contraste entre a Educação oficial, hegemônica, institucionalizada pelo Estado e a Educação popular, “informal”, contextualizada com a luta pela terra. Desde sua origem, a Educação do Campo construiu “uma perspectiva contra hegemônica alinhada aos princípios da classe trabalhadora” (Molina & Pereira, 2021, p. 60).

A partir disso, são identificados 3 momentos históricos de construção da modalidade. Primeiramente nas décadas de 80 e 90 a partir da organização coletiva interna dos movimentos sociais, para atender as necessidades de sua população. Destacam-se nesse período as experiências efervescentes da *práxis* pedagógica popular e os encontros de educadores promovidos pelos movimentos de luta pela terra, em especial a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 na cidade de Luziânia-GO (Caldart, 2012).

O segundo momento, na década de 2000, caracterizado pela articulação para a institucionalização. O objetivo dos educadores era conquistar o reconhecimento pedagógico, incorporar a Educação do Campo no ordenamento jurídico brasileiro e a instituir a política pública nacionalmente. Destaca-se a edição do Decreto Federal nº 7.352/2010, na gestão do presidente

Luiz Inácio Lula da Silva, cuja epígrafe “dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”. Importante destacar que o texto delimita,

princípios relevantes para a educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas para a formação de profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais no campo (BRASIL, 2012).

O terceiro momento, nas décadas de 2010 a 2022, marca a reprodução obrigatória e operacionalização da política pública por Estados e Municípios. Recomenda-se leitura de estudo detalhado sobre a implementação da modalidade no Distrito Federal apresentado por Souza & Nogueira (2021). Acerca desse período, destacam-se as seguintes etapas: Em 2012 foi encaminhada a incorporação da modalidade aos documentos normativos da educação distrital, na gestão do governador Agnelo Queiroz. Em 2014, educadores engajados disputaram espaço, mostraram a importância e conseguiram incluir tópico específico sobre a Educação do Campo no caderno “Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica” (DISTRITO FEDERAL, 2014) .

Assim, a SEEDF decidiu iniciar a operacionalização da modalidade mediante formação continuada de educadores e adequação da organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Campo. Os anos que se seguiram foram de mobilização e resistências veladas para a implementação da modalidade nos diversos âmbitos, do administrativo ao pedagógico. Na esfera estratégica, os profissionais da Gerência de Educação do Campo (GCAM) disputaram e disputam importância, recursos e prioridades para execução da política com qualidade. Paralelamente, as educadoras da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE tiveram papel fundamental na formação dos profissionais que atuam nas escolas, apesar da equipe ser em número insuficiente frente à demanda.

Na esfera regional as equipes das Unidades de Educação Básica (UNIEB) trabalharam, ora com protagonismo, ora com dificuldades, para operacionalizar as políticas públicas junto aos gestores das unidades do campo, fortalecendo o diálogo propositivo entre o nível central e as escolas. No âmbito local, a implementação da recente modalidade enfrentou desafios na formação continuada dos profissionais. Muitos se comprometeram a participar e aperfeiçoar suas práticas. Outros foram resistentes ao estudo ou demonstravam discordar da leitura crítica da realidade estimulada pela Educação do Campo.

Em 2015, na gestão Agnelo Queiroz, ocorreu a publicação do Plano Distrital de Educação-PDE - Lei nº 5.499/15 (DISTRITO FEDERAL, 2015), com metas e estratégias para planejar a educação de 2015 a 2024. A articulação de educadores engajados, dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada conquistou capítulo especial no Plano Distrital de Educação. A Meta 8 do plano apresenta o diagnóstico e o desafio para atender as populações camponesas do DF, com ênfase às 42 estratégias para atingir os objetivos.

Em 2018 e 2019, a equipe dedicada a coordenar a política no âmbito estratégico da SEEDF era de apenas três servidores, número insuficiente para a demanda (Souza & Nogueira, 2021). Devido às dificuldades institucionais, apenas em 2018, quase 10 anos após a política nacional, o DF institui oficialmente a Política de Educação Básica do Campo na SEEDF, por meio da Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018, na gestão do governador Rodrigo Rollemberg. Apesar de sua fragilidade jurídica, o documento determina pontos administrativos e pedagógicos importantes para o avanço na operacionalização da política.

Seguindo o ciclo de formações, em 2018 foram iniciadas as aulas da primeira edição do “Programa Escola da Terra”. A iniciativa de formação continuada foi instituída pela Portaria MEC/SECADI nº 579/2013 (BRASIL, 2013), fomentado pelo MEC, executado pelo campus Planaltina da Universidade de Brasília e direcionado aos educadores da SEEDF no âmbito distrital. O programa alcançou 120 professores, de um total de 2.067 lotados no campo em 2018, 25 escolas, de um total de 78, e 180 horas de efetivo trabalho, em regime de alternância. A primeira edição foi concluída no final de 2019.

Em 2019, na gestão do governador Ibaneis Rocha, a SEEDF publica as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo do Distrito Federal. O documento dialoga com os diversos setores do órgão e apresenta orientações pedagógicas importantes, como o “Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da Realidade” (Souza & Nogueira, 2021).

Em 2020 o Brasil entra em emergência sanitária em virtude da amplamente conhecida pandemia de COVID 19-SARS COV2. Em 2022, com a retomada das atividades presenciais, foi iniciada a segunda edição, em nível de pós-graduação *lato sensu*, do Programa Escola da Terra no DF. Foram matriculados 45 cursistas de 25 escolas diferentes.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO TERRITORIAL NO DF

O Currículo em Movimento da Educação Básica objetiva a formação integral do cidadão crítico e consciente. Dessa forma, defende práticas educacionais que promovam a autonomia dos sujeitos e sua liberdade. O documento defende que os conteúdos educacionais científicos sejam imbricados com o cotidiano, a escala social e a realidade vivida pelos sujeitos. Estes pressupostos são uma resposta ao modelo de Educação tradicional, hegemônica, conservadora, que orientou o país desde a chegada dos portugueses até a edição da LDB, em 1996 (DISTRITO FEDERAL, 2014).

No entanto, apesar da vanguarda do Currículo em Movimento, os valores tradicionais, ligados ao sistema de educação para a reprodução capitalista, continuam pujantes na cultura e nas salas de aula da SEEDF. Há educadores que acreditam ser a zona rural do DF um território “sem gente”, ou que a produção agrícola no DF não é expressiva. Há também educadores que questionam “se no DF existe cultura camponesa tradicional”. Como também, a dicotomia entre cidade *versus* campo, que entende este como lugar de atraso e aquela como o baluarte da modernidade humana a ser perseguido.

São muitos preconceitos e tentativas de descaracterizar as comunidades, com interesse velado em subjugar-las e manipular as políticas públicas ligadas à população camponesa para servir ao capital. Para confrontar a ideologia tradicional, discute-se o campo, não apenas a sua paisagem, mas o território onde acontece a produção da vida e do trabalho. Trabalho na perspectiva crítica de emprego de intencionalidade humana para a transformação do mundo, trabalho relevante e respeitado. Essa diferença na consideração do campo, da vida e do trabalho produz uma constelação de significados profundos que necessitam de práticas pedagógicas à altura de sua complexidade existencial.

É nesse sentido que o enfoque da Educação *do e no* Campo vem sendo constituído por aqueles que lutam pelo seu reconhecimento como um território diferenciado, nem melhor, nem pior do que o meio urbano, apenas diferente, outro contexto social, outra escolha, outra possibilidade de vida, igualmente relevante (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 14).

Para a Educação do Campo o território representa a união de duas dimensões, a física e a simbólica. Pela dimensão física estão as relações de

apropriação do espaço mediante processos político-econômicos, funcionais, de trabalho e disputa. Também identifica a dimensão simbólica. Nesta estão as referências identitárias e afetivas dos processos sociais e subjetivos. Portanto são duas frentes de observação aparentemente distintas que se imbricam no mundo real, vivido. Nessa perspectiva o território é multidimensional (Raffestin, 1993; Haesbaert, 2010).

No contexto distrital, desde antes de Brasília, as comunidades escolares camponesas acompanharam o processo histórico das políticas públicas de gestão territorial, a ocupação das terras, a produção do espaço e as diferenças de gestão por diversos governos. Até 2012, antes da modalidade Educação do Campo no DF, a prática pedagógica não apresentava distinções daquela realizada nas escolas urbanas. A única particularidade do processo educativo era a localização da escola, pois os conteúdos e metodologias eram os mesmos das escolas urbanas. Assim, era realizada a Educação Rural, Educação *no* campo.

Para operacionalizar esses conceitos, a modalidade Educação *do* Campo dispõe dos procedimentos metodológicos para orientar a reflexão crítica de cada comunidade escolar sobre seu presente, passado e futuro. A Educação do Campo ainda oferece um instrumento além do Projeto Político-Pedagógico de todas as escolas, o “Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da Realidade”. O Inventário é um conjunto de procedimentos de pesquisa para estudantes e comunidade escolar sistematizarem conhecimento acerca de diversos temas característicos da região, sejam sociais, históricos, políticos ou ambientais (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Tais procedimentos podem ser utilizados para analisar as configurações socioterritoriais, identificar os agentes que atuam na produção do espaço e contribuir com as comunidades camponesas no processo de disputa por participação na gestão territorial. Como por exemplo, concentração de terras no DF, interdependência campo-cidade, insuficiência das políticas públicas habitacionais, fatores que atraem ou afastam os vetores de crescimento urbano, história da produção do espaço de cada região, disputas ideológicas, organização coletiva, movimentos sociais, entre outros.

Assim, espera-se que a comunidade escolar da Educação do Campo promova e incentive o desenvolvimento do espaço rural a partir de suas especificidades, com o empoderamento da comunidade, permanência dos sujeitos no território, para a transformação da realidade camponesa de forma crítica, consciente e sustentável (DISTRITO FEDERAL, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do Distrito Federal, o espaço rural recebeu diferentes políticas públicas de ocupação e gestão do território. Como apontado na produção do espaço no período analisado, a descontinuidade de gestão fortaleceu a cultura do parcelamento irregular das propriedades rurais. Assim, a população camponesa dessas regiões sofreu sensíveis impactos socioambientais. A partir dos anos 90, o poder político foi conivente com esse processo. A partir dos anos 2000 essas práticas se intensificaram devido à ausência de políticas públicas habitacionais efetivas, especulação imobiliária, interesses políticos e omissão do Estado. Para controlar esse processo no presente e futuro, é fundamental que o poder público retome a responsabilidade enquanto gestor máximo do processo de disputa territorial e implemente os canais participativos para ouvir os cidadãos e a sociedade, pois são estes os agentes que têm atuado efetivamente no processo de urbanização da zona rural nos últimos anos (Castro, 2015; Sena, 2015).

Como polo propositivo de formação, a emergência da modalidade pedagógica Educação do Campo no DF, em 2012, contribuiu para a comunidade escolar camponesa com uma metodologia robusta e bem fundamentada para analisar os processos da vida cotidiana, compreender a conjuntura de transformação do território, identificar os agentes de produção do espaço rural, fortalecer a participação social no ciclo das políticas públicas e confrontar os fatores que prejudicam os interesses populares, seja no campo, seja na cidade. Por isso, a modalidade dialoga direta e profundamente com os processos de tensionamento territorial e produção do espaço no Distrito Federal. Assim, a pesquisa mostrou que os educadores da classe trabalhadora camponesa, até em nível nacional, contam com os princípios da Educação do Campo para entender a construção do presente, analisando o passado, e estimulando a participação social da comunidade escolar nas disputas espaço-temporais vindouras.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. S. A. dos. Brasília: 50 years of Urban Territorial Dynamics. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, v.3, n.1 (2012), p.01:25 ISSN: 2177-4366.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/Secadi), 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 29 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, n. 126, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escolada-terra>> Acesso em: 30 jan. 2023.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 259-267.

CASTRO, V. A. de. Política Urbana no Distrito Federal: gestão participativa e o papel dos conselhos de ordenamento territorial. Textos para Discussão. Brasília: **CLDF**, nº 6, out 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/1682>> Acesso em: 24 jan. 2023.

CODEPLAN. **Atlas do Distrito Federal 2020:** meio socioeconômico. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2020. Disponível em: <<https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/05/Atlas-do-Distrito-Federal-2020-Cap%C3%ADtulo-5.pdf>> Acesso em: 18 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica.** Brasília, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/> Acesso em: 26 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação-PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 15 jul. 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf Acesso em: 25 out 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019.** Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-> Acesso em: 25 out. 2025.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Niterói, ano IX, n. 17, p. 19-45. 2010. Disponível em <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2007.v9i17.a13531>> Acesso em: 28 jan. 2023.

MESQUITA, F. N; SILVESTRE, K. S; STEINKE, V. A. Urbanização e degradação ambiental: Análise da ocupação irregular em áreas de proteção permanente na região administrativa de Vicente Pires, DF, utilizando imagens aéreas do ano de 2016. **Revista Brasileira de Geografia Física** v.10, n.03 (2017) p. 722-734.

MOLINA, M. C; PEREIRA, M. F. R. A Formação por Área do Conhecimento e a Interdisciplinaridade: alternativas para organização escolar e o método de trabalho pedagógico nas escolas de educação básica do campo. *in*: ROCHA, E. N. *et al.* (org.) **Escola da terra: formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021.

MOURA, R. de S; MARQUES, V. B. P. **Cartografia das Escolas do Campo do Distrito Federal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) - Universidade de Brasília, Brasília, 2022

OLIVEIRA, R. A. **Brasília e o Paradigma Modernista: planejamento urbano do moderno atraso**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

PARADA, Joffre Mozart. Novo Distrito Federal - Planta índice cadastral. Fundo Altamiro de Moura Pacheco. **Coleção Documentos Goyaz**. Arquivo Público do Distrito Federal, 2014.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993. Disponível em: <[http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder\(3\).pdf](http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POS-GRADUACAO/CLAUDE%20REFFESTIN/RAFFESTIN,%20Claude%20-%20Por%20uma%20Geografia%20do%20Poder(3).pdf)> Acesso em: 29 jan. 2023.

ROCHA, M. S. da. **Ator principal ou coadjuvante? O papel do planejamento urbano oficial na ocupação do território do DF**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. 281 p.

SENA, J. V. de. Análise das políticas de controle do uso do solo e de regularização fundiária no Distrito Federal. Textos para Discussão. Brasília: **CLDF, nº 8**, nov 2015 . Disponível em:<<http://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/1700>> Acesso em 18/01/2023.

SOUZA, M. L. de; NOGUEIRA, S. S. Formação Continuada do Programa Escola da Terra: a trajetória da política pública de educação básica do campo no Distrito Federal. *In*: ROCHA, E. N. *et al.* (Orgs.) **Escola da terra**: formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021.

SPOSITO, M. E. B. Segregação Socioespacial e Centralidade Urbana. *In*. VASCONCELOS, P. de A; CORRÊA, R. L; PINTAUDI, S. M. (Orgs.) **A Cidade Contemporânea**: segregação espacial. São Paulo: Contexto, 2013, p. 62 - 93.

5

ESCOLAS DO CAMPO PERIURBANAS: CONTRADIÇÕES E MOVIMENTOS POTENCIAIS DE ORGANIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA DO DISTRITO FEDERAL

Beatriz Pereira Lima

Julia Brito Fagundes

Simone Menezes da Rosa

Felipe Canova Gonçalves

Edinéia Alves Cruz

RESUMO

No presente trabalho lançamos um olhar sobre uma característica presente no contexto de algumas escolas do campo no Distrito Federal, a localização em áreas periurbanas. Ou seja, escolas que se encontram em regiões de transição entre espaços estritamente rurais e áreas urbanas. Apontamos questões que impulsionaram tal fenômeno e as contradições presentes nesse espaço. Além disso, analisamos experiências que articulam a relação campo e periferia com vistas na organização da classe trabalhadora e na potencialização da função social da escola, por meio da revisão de literatura em diálogo com a práxis enquanto educadoras do campo. Compreendemos que o território das escolas do campo periurbanas representa uma potencialidade dilatada na construção de uma solidariedade de classe entre campo e cidade por meio da compreensão dialética das contradições internas e externas, presentes nestes espaços.

Palavras-chave: Campo periurbano; Escolas do Campo; Reforma Agrária Popular; Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

UM OLHAR NA FRONTEIRA ENTRE O CAMPO E A CIDADE

Para a construção deste trabalho de síntese do percurso formativo em nível de especialização da formação “Escola da Terra” tomamos o caminho da compreensão das características periurbanas, periféricas, marginalizadas ou fronteiriças de alguns territórios e escolas do campo do Distrito Federal e suas potencialidades na organização da classe trabalhadora. Levantamos a literatura de companheiras/os que trilharam este caminho antes de nós. Pretendemos aqui fazer uma breve análise destas reflexões e, a partir disso, construir debates e apontamentos que possam subsidiar trabalhos futuros dentro deste campo.

Colocaremos em articulação nossas provocações e percepções como educadoras do campo em diálogo com a literatura, com os acúmulos sistematizados pelos movimentos populares, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Levante Popular da Juventude. Como recurso metodológico utilizaremos também a análise iconográfica, com imagens que expressam contradições e contribuem para a construção de nossos argumentos.

Encontramos como justificativa para a realização deste trabalho, a carência de reflexões frente à demanda cada vez mais recorrente, de pensar a escola do campo diante da compressão do campo pela dilatação de espaços urbanos, em geral periféricos, em direção às áreas rurais, assim como pelo avanço do agronegócio em direção às áreas camponesas. Diante disso, questionamos: quais os mecanismos que impulsionam essa amálgama entre campo e periferia, bem como, quais os resultados deste movimento?

À luz da Teoria Histórico Crítica que sustenta o Currículo em Movimento do Distrito Federal, dialogamos com as bases teóricas que o Programa Escola da Terra nos apresentou, especialmente o materialismo histórico-dialético, e fizemos um levantamento de literatura com recortes nas categorias periurbano (Pereira, 2013; Martins; Sánchez; Welter, 2012); campo no Distrito Federal e Entorno (Silva, 2017), Educação do Campo no Distrito Federal (Souza, 2018¹), juventude camponesa (Castro, 2012 e Alves; Dayrell, 2015); juventude periférica (Tiarajú, 2013), Reforma Agrária Popular (Hoeller; Fagundes; Vergara, 2021 e Martins; Nunes; Gasparin, 2021).

1 Cleide Souza, nossa companheira, é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que construiu uma dissertação em 2018, fruto de uma rigorosa pesquisa que, entre outros aspectos, mapeou e analisou as peculiaridades das Escolas do Campo. A pesquisa da Cleide é valiosa pelos seus resultados e processos de uma pesquisadora e professora camponesa que reflete e interfere na realidade escolar pela práxis.

ESCOLAS DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL EM PERSPECTIVA

*“Janela com vista para laje
laje tão perto dos fios
de alta tensão
quase corajosa beirava
os limites”*

(Trecho do poema EU, QUE SÓ SEI ABRIR JANELAS – Luz Ribeiro)

Os princípios da Educação do Campo nos provocam a olhar para a materialidade de nossa realidade, a questionar determinados consensos e ir ao campo. Um dos principais instrumentos de investigação é o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, por meio do qual se pretende:

conhecer o lugar em que a unidade escolar (UE) se insere; compreender as relações sociais e ecológicas que envolvem as comunidades (escolar e local), bem como as possíveis influências das mesmas comunidades em uma área de abrangência maior, além de fornecer subsídios para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades escolares do campo, de maneira coerente com as necessidades e características de seus sujeitos (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 12).

Pelas particularidades da ocupação territorial no Distrito Federal é comum ouvirmos de colegas educadores(as) de escolas do campo que os(as) estudantes já não são mais camponeses, que levam uma vida tal qual a dos sujeitos da cidade, por isso não carecem de um olhar específico. Entretanto, ao realizar uma investigação mais profunda sobre os modos de vida e trabalho somos surpreendidos(as) por um percentual elevado de sujeitos camponeses. Souza (2018) nos apresenta esse fenômeno com o exemplo do processo de construção do Inventário da Realidade de algumas escolas do campo visitadas ao longo de sua pesquisa de mestrado.

Nesse sentido, perguntamos: Por qual ótica estamos vendo e reproduzindo nossas escolas? Como esta ótica, esse recorte, projeta uma série de expectativas e exclui outro tanto de formas de vida, sociabilidade e cultura que nossa comunidade tem?

Fazemos uma aposta de causas desse fenômeno e apontamos três fatores que consideramos decisivos para a compreensão:

1) a forma de representação hegemônica de campo, reproduzida pela indústria cultural, que leva à percepção do campo como espaço ultrapassado e/ou à naturalização do esvaziamento do mesmo em função da chegada do “progresso”;

2) mais especificamente no Distrito Federal, o processo de compressão do campo pela política de retirada das classes populares da proximidade da cidade para áreas de borda, mais próximas das regiões rurais, e o avanço da fronteira do agronegócio em direção ao campo e/ou nas áreas de preservação ambiental; e

3) a presença de uma visão essencialista de campo em alguns discursos internos e externos à Educação do Campo que provocam interdições de debates importantes, inclusive para a disputa do projeto de Educação do Campo com outros atores produtores de materiais como “Programa Agrinho”², conforme analisaremos a seguir.

Sobre a intersecção entre o primeiro e o terceiro ponto, destacamos que em geral a representação midiática do campo está associada aos interesses e formas de vida do agronegócio. Nas propagandas são mostrados grandes latifúndios esvaziados de sentido e cultura; ou ainda a cristalização da vida no campo por uma perspectiva bucólica, romântica e pacificada (Chã, 2016).

Esteretótipos como esses são reforçados por uma engrenagem complexa, conforme observou Villas Bôas (2011) ao refletir sobre a formação de educadores do campo:

Cabe notar que, em geral, esses temas (machismo, racismo, discriminação por orientação sexual, entre outros) não são discutidos porque são compreendidos como hábitos culturais, como algo arraigado na cultura popular e, portanto, difíceis de serem alterados. No fundo, há aí a compreensão da cultura popular como algo estanque, parado no tempo, que deve ser acima de tudo preservado diante da ameaça desagregadora do progresso. O problema exige análise dialética do legado que queremos herdar do passado e dos obstáculos que temos de superar (Villas Bôas, 2011, p. 314).

2 O Programa Agrinho é um material organizado e conduzido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, teve sua primeira edição em 1996 e ainda hoje é presente na disputa da educação de crianças e jovens da área rural com base nos princípios políticos e econômicos do sistema capitalista, de reprodução da educação para atender aos interesses do mercado.

A partir da reflexão colocada por Villas Bôas e sua provocação de pensar a questão essencialista a partir de uma visão dialética, cabe a nós perguntarmos: Quais as características da classe trabalhadora, do campo e da periferia, do Distrito Federal? Como se constitui e quais os desafios enfrenta para sua organização?

Questões complexas, pois o Distrito Federal, apesar de ser erguido sob a narrativa da inauguração de uma nova cidade em meio ao nada, já era ocupado e foi um pólo de confluência da classe trabalhadora a partir das promessas do projeto nacional desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek.

Para tratar sobre tais questões levantaremos alguns pontos referentes às peculiaridades do Distrito Federal. As pesquisas de Souza (2018) e Silva (2017) apontam para a condição *sine qua non* do campo do Distrito Federal. São pontos relativos a diversas camadas de complexidade que constituem este território, desde os mitos de origem da construção de Brasília, com a tentativa de apagamento das histórias pré-existentes nesta região, bem como os interesses da elite política, agrária e industrial, a formação das cidades satélites e o entorno nesta configuração de concentração econômica no espaço central da cidade. Esta complexidade de fatores é intensificada pelos pactos políticos e econômicos com vistas à expansão dos interesses dos setores imobiliários e do agronegócio.

Portanto, a região geoeconômica de Brasília se consolida como espaço político de controle do capital agrícola e imobiliário. Este controle se dá a partir da geografia (territorial e política) que inscreve Brasília como uma espécie de centro moderno de circulação de capital, através do poder político. A centralidade de seu território é fundamental para a qualificação de operações financeiras nacionais e internacionais, pois no auxílio do Estado o trunfo necessário para a garantia das transações. O pacto entre o agronegócio e a especulação imobiliária é uma característica predominante da região, pois os dois setores necessitam de territórios para se expandir, guardado seus devidos interesses (Silva, 2017, p. 55).

As condições embrionárias particulares que forjaram o território no Distrito Federal e a dinâmica de interesses estabelecidos entre o agronegócio e sistema imobiliário, formal e informal, provocam um processo de compressão do campo no Distrito Federal, conforme analisa Pereira (2013):

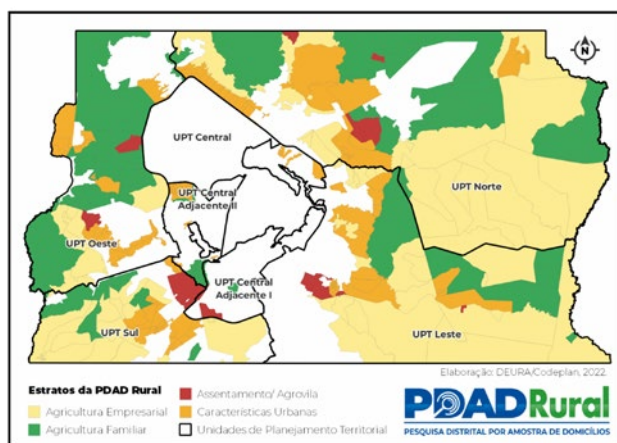
A relação entre os novos modelos produtivos, o crescimento da renda de classes abastadas e a aglomeração de grandes contingentes empobrecidos seriam fatores de atração para as áreas de borda das cidades, no limite com as áreas rurais, seja de empresas, condomínios, estruturas viárias para o atendimento das novas localizações e escoamento produtivo etc. Dessa forma, estariam se dando em largas proporções, nos países pobres e em desenvolvimento, as condições para a formação de áreas periurbanas (Pereira, 2013, p. 3).

Diante da constatação de que uma ampla gama de escolas do campo do Distrito Federal se encontra nessas áreas de fronteira entre o campo e a cidade podemos refletir sobre esse ponto por uma grande diversidade de prismas, mas escolhemos destacar um aspecto: a potencialidade de uma escola que reúne em seu espaço as classes populares do campo e da cidade, ou, em outras palavras: a própria classe trabalhadora. Esse é um espaço profícuo para uma possível construção de um projeto popular para os territórios que têm como chave central a natureza, a defesa dela como um projeto da classe trabalhadora para a possibilidade de sua existência e das gerações futuras.

Como Souza (2018) nos fala em seu trabalho, o modelo de produção do agronegócio e o avanço da fronteira urbana acarretam problemas identificados em todas as principais bacias, essencialmente pelo desmatamento e avanço sobre as fontes hídricas. Assim, identificamos duas forças de compressão principais que atuam concomitantemente sob a classe trabalhadora do campo e da cidade: por um lado a especulação imobiliária, que empurra as camadas mais populares da cidade para as regiões de borda, distantes do centro urbano; por outro o avanço da fronteira do agronegócio, especialmente de latifundiários produtores de soja, em direção às áreas de proteção ambiental e de produção da agricultura familiar camponesa.

O que percebemos é uma aliança de poderes, político, econômico e empresarial que leva à espoliação territorial, conforme podemos comprovar no mapa produzido pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2022) em destaque na Figura 1:

Figura 1 - PDAD Rural - Pesquisa Domiciliar por
Amostra de Domicílio nas áreas rurais



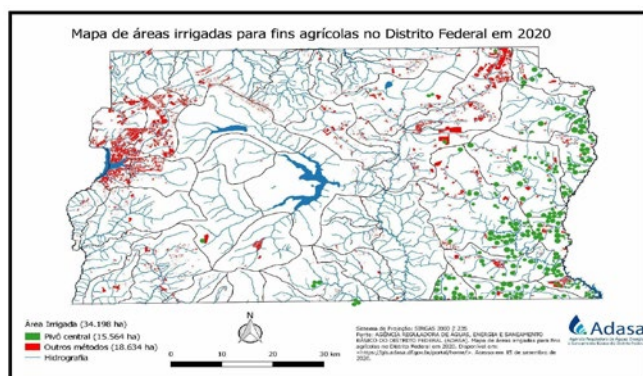
Fonte: DEURA/CODEPLAN, 2022.

O mapa apresentado é resultado da primeira pesquisa sobre as condições de vida da população que mora nas áreas rurais do Distrito Federal, fato que dificulta a comparação visual da ocupação das terras no DF ao longo de sua trajetória. De todo modo, ele ilustra uma percepção empírica, notada pelas mudanças na própria fitofisionomia e organização territorial. Nas regiões de Planaltina e PAD/DF a terra está concentrada na “Agricultura Empresarial”, não é por acaso que uma das maiores feiras de agronegócio do Brasil, a AgroBrasília, é realizada no PAD/DF³.

A importância dada ao setor do agronegócio, comprovado pelos prêmios que a Câmara dos Deputados destina à referida feira, por exemplo, é um indício que sustenta a tese da aliança descrita anteriormente e que leva a esse estado de coisas que refletimos aqui. O saldo de tal processo é multifacetado: interfere na geografia da cidade, mas também em nossa soberania e segurança alimentar, na concentração de renda e poder, na falta de garantia de condições de vida por meio de acesso ao trabalho, moradia, saúde, educação e transporte, bem como na política de esquecimento.

O que vemos na espoliação territorial é o apagamento dos saberes, da história e da cultura. O prejuízo é ainda maior se pensarmos do ponto de vista do impacto na biodiversidade. Comparemos o mapa da CODEPLAN com o mapa realizado pela Adasa de áreas irrigadas para fins agrícolas no DF, lançado em 2020 na feira AgroBrasília:

Figura 2 - Mapa de áreas irrigadas para fins agrícolas no Distrito Federal



Fonte: Lima, 2020

³ Aqui vale destacar o projeto Semana Camponesa do Centro Educacional PAD-DF. Trata-se de um evento comprometido em firmar um contraponto à AgroBrasília, que acontece logo em frente à escola, por meio de atividades variadas que estabelecem uma troca de conhecimentos entre escola, comunidade, movimentos sociais do campo e a Universidade e que será melhor apreciada mais a frente neste trabalho.

Não é de surpreender, mas é inevitavelmente preocupante a constatação de que as áreas de maior concentração de modelo Agrícola Industrial também concentram um número absurdo de pivôs de irrigação, uma tecnologia que garante a irrigação das lavouras, mesmo em períodos de seca, por meio da captação de água nos lençóis freáticos. Pensar que o Cerrado é estratégico para existência hídrica de toda América Latina, pois é daqui que fluem as águas para abastecimento das principais bacias, de norte a sul, mostra o tamanho do descompasso desse modelo em relação à nossa responsabilidade coletiva.

Por outro lado, as experiências nos assentamentos da reforma agrária existentes na região do DF e Entorno ainda são incipientes, porém revelam um caminho a ser trilhado, gerando condições para disseminar a Agroecologia por todo o território (Souza, 2018).

Nesse caso lançamos outra questão: Reconhecemos que o trabalho da escola é potencializado quando se coloca em articulação com a comunidade e o território, mas quais paradigmas precisamos dilatar, romper ou reelaborar em contexto de uma escola de fronteira ou periurbana?

Percebemos que é necessário reconhecer o valor da identidade camponesa para o processo de enraizamento, mas, ao mesmo tempo, não deixar de olhar para as multiplicidades de fenômenos que nos atravessam e constituem. Acreditamos que assim avançamos no sentido de encarar de frente algumas ambiguidades e contradições que observamos na práxis. Para olharmos com mais precisão trazemos a citação na Portaria nº 419/2018 que institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal:

Parágrafo único: Considera-se também, como Escola do Campo, a Unidade Escolar situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), e aquela Unidade Escolar situada em área urbana que atenda, predominantemente, à população do campo (DISTRITO FEDERAL, 2018)⁴.

⁴ Disponível em:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Portaria-419-de-20_12_2018.pdf.

Acesso em: 25 abr. 2022.

Na Portaria fica explícito que uma escola do campo não se define pelo determinismo geográfico, mas na prática fica a questão: Por que a Escola Parque da Natureza de Brazlândia (EPNBraz) até hoje não recebe as verbas e projetos destinados especificamente para as escolas do campo? Por que o Centro Educacional (CED) Incra 08 de Brazlândia precisou entrar com um processo via sindicato para voltar à pasta de Educação do Campo? Por que o CED Agrourbano cansou de lutar para ser novamente reconhecido como escola do campo?

Nossa hipótese é que a visão puramente essencialista e pragmática de campo é um fator dificultador para que a análise da materialidade dessas escolas periurbanas seja reconhecida e legitimada. Essa visão está presente tanto no discurso de alguns professores de escolas do campo que baseiam sua argumentação de que os estudantes daquela comunidade já perderam suas origens camponesas, avaliação feita a partir de uma expectativa muitas vezes estereotipada do sujeito camponês; bem como de uma visão da SEEDF, especialmente administrativa, calcada no determinismo geográfico, que tem o Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT) como instrumento único de deliberação quanto à definição de escolas do campo, em oposição ao que está explicitado na Portaria e Diretriz da Educação do Campo do DF.

Acreditamos que refletir sobre essa contradição será um passo importante para que a potencialidade do encontro da classe trabalhadora nesse ambiente seja efetiva, por meio do acolhimento das diversas trajetórias e paradigmas culturais presentes nesse espaço. Além disso, observamos que experiências que objetivam a superação de tais contradições, ainda que algumas iniciais e outras pontuais, estão emergindo no contexto das escolas do campo do DF.

Diante disso, apontamos como referência para a tarefa a que essa reflexão se propõe o debate sistematizado no Projeto da Reforma Agrária Popular⁵ (RAP), o acúmulo de sujeitos coletivos, com atenção especial ao esforço do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (2013) no debate e sistematização do projeto. A RAP compreende a necessidade da superação da Reforma Agrária Parcial a partir do reconhecimento das necessidades e anseios das classes populares.

5 O plano da RAP na versão integral está disponível em: <https://mstbrasilien.de/wpcontent/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>
Acesso em: 28 out. 2022.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA EM APROXIMAÇÃO COM A LUTA POPULAR

*Só, só sai, só sai Reforma Agrária,
com a aliança camponesa e operária
(Zé Pinto)*

Sabemos que o mero encontro de classes no ambiente periurbano não se desdobrará naturalmente para construção de um projeto popular. Pelo contrário, o que observamos em nossa práxis é que esse encontro é, por muitas vezes, um desencadeador de conflitos. Para construir esse ambiente solidário, organizativo e propositivo, carecemos não de negar tais conflitos, mas encará-los, a fim de restabelecer vínculos que foram desfeitos ou dificultados entre escola, comunidade e movimentos organizados.

Nesse sentido, o Inventário da Realidade pode ser um instrumento potente para o desvelamento de tais conflitos e abertura de espaços para a construção de novos consensos e dissensos. Tal processo é ainda mais promissor quando realizado por meio da auto-organização dos estudantes⁶.

No diálogo com a juventude camponesa e periférica destacamos como possível parceiro das escolas do campo do Distrito Federal, o Levante Popular da Juventude⁷ e seu acúmulo na organização da juventude do campo e periferia. A organização tem mais de 10 anos de constituição e conta como leito histórico os acúmulos de movimentos vinculados à Via Campesina e Consulta Popular. O Levante é um movimento nacional, que tem atuação em espaços como movimentos populares, universidades e escolas em todos os estados do Brasil. O objetivo central é organizar a juventude para a construção de um projeto popular nacional.

6 As categorias que dialogamos neste trabalho, como atualidade, auto-organização, complexos de estudo e trabalho socialmente necessário, possuem um vasto acúmulo de experiências na pedagogia soviética que Luíz Carlos de Freitas tem democratizado o acesso por meio da tradução de autores como Pistrak (2018) e Krupskaya (2017). Convidamos acessar o debate promovido pela formação Escola da Terra e disponível em seu canal do YouTube com Freitas:
<https://www.youtube.com/watch?v=SxOvjqTPfHw>
Acesso em: 28 out. 2022.

7 É possível conhecer mais sobre o Levante Popular da Juventude pelo endereço: <https://levante.org.br/>

Como movimento popular, nos propomos a organizar a juventude da classe trabalhadora, do campo e da cidade, baseados no que chamamos de tripé organizativo (organização, formação e luta), para acumular forças rumo à construção de uma nova sociedade. Isso significa que nos propomos a: a) organizar a juventude do povo brasileiro levando em consideração suas especificidades e tentando desenvolver formas organizativas que abarquem tamanha diversidade; b) formar política e ideologicamente a juventude; c) torná-la agitadora e propagandista do Projeto Popular; d) traduzir as contradições da sociedade em busca da elaboração de um Programa Popular da juventude (Amaral; Tavares; Isla, 2022, p. 181).

O movimento não se furta a seu papel de construir juntamente com as escolas a organização da juventude da classe trabalhadora, de modo que opera em três frentes principais: territorial, camponesa e estudantil. A exemplo de sua disponibilidade citamos a mesa de debate promovida pela EPNBraz em 2018 entre o Sindicato dos Professores (SINPRO-DF), o Levante Popular da Juventude e o Grêmio Estudantil do CED Incra 08 a partir da demanda trazida pelos(as) estudantes da escola para a consolidação de um grêmio. Foi uma ação pontual que indica um caminho potente a ser construído por meio de uma articulação perene entre escola e movimento.

Dentro da SEEDF observamos algumas ações de vigor no campo da organização popular na perspectiva do tripé: escola, estudantes e comunidade. Do ponto de vista local, das unidades escolares, destacamos a Semana Camponesa. O Projeto Semana Camponesa consiste na realização, dentro do Centro Educacional (CED) do PAD/DF, de um ciclo de Palestras e Oficinas com temáticas relacionadas à questão do campo, segundo a perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e dos movimentos sociais, com o objetivo de trazer os movimentos sociais do campo e a Universidade para dentro da escola em uma perspectiva de troca de conhecimentos acerca da realidade agrária brasileira.

E, a partir de discussões sobre trabalho no campo, Agroecologia, transgênico, segurança alimentar, conflito fundiário e entre outros, situar o campo e a realidade do aluno camponês enquanto centralidade no processo

educativo⁸. Vale destacar ainda o enclave que a Semana Camponesa representa no território hegemonicamente dominado pelo agronegócio. O projeto se coloca na disputa de narrativa do sistema produtivo e ganha força por suas articulações externas que corroboram na perspectiva da agroecologia e da Educação do Campo.

Destacamos também as ações de construção, manutenção e revisão dos Inventários Social, Histórico, Cultural e Ambiental das escolas do campo, um instrumento de investigação e sistematização que, a rigor, impulsiona processos de enraizamento da escola no território, de desvelamento de contradições, de estranhamento da práxis e envolvimento ambivalente da escola e comunidade. Para que o Inventário da Realidade seja esse instrumento poderoso o mesmo carece de ser entendido como um processo dentro de uma intencionalidade maior, e não apenas um documento feito de maneira burocrática, protocolar e deslocado da realidade do território.

Na dinâmica de nível central e regional da SEEDF destacamos o Dia do Campo que passou a integrar o calendário anual da SEEDF a partir de sua publicação na Portaria nº 419/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018). Antes disso, algumas Regionais de Ensino já realizavam o Dia do Campo como uma prática de agregar as escolas do campo, entretanto a formalização desta data na Portaria que determina o dia 17 de abril, Dia Internacional da Luta Camponesa, deixa marcada a memória de luta em alusão ao Massacre de Eldorado dos Carajás.

Por outro lado, em paralelo à conquista da institucionalização formal do Dia do Campo na SEEDF, a reorganização administrativa das Unidades Pedagógicas das Regionais de Ensino (UNIEB), responsável pela gestão pedagógica em nível intermediário nas Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF, geraram um grande desafio para a pasta de Educação do Campo.

Uma vez que o setor não conta mais com a presença formal de um(a) coordenador(a) intermediário específico para a Educação do Campo, figura central para a articulação das escolas em nível regional a fim de promover um trabalho integrado e em rede, bem como na contribuição da formação

8 Para conhecer mais sobre o projeto é possível visitar a página do Facebook do projeto: <https://www.facebook.com/SemanaCamponesa>
Acesso em: 28 out. 2022.

continuada, como participante e multiplicador de espaços formativos. Sem esse movimento processual, de debate continuado, o Dia do Campo corre o risco de se reduzir a um evento pontual, festivo, mas pouco propositivo e cumulativo.

Do ponto de vista da articulação interna, entre escolas e educadores(as) do campo do DF, a formação continuada ocupa papel fundamental. Tanto as formações oferecidas pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) como o Programa Escola da Terra que avança como uma relação interinstitucional que agrega a SEEDF, a Universidade de Brasília (UnB) e o Ministério da Educação. Para refletir especialmente em relação à Escola da Terra, o percurso se consolidou profícuo por diversos prismas, escolhemos destacar em especial: a capilarização do debate em grande parte dos territórios do DF, a possibilidade de formular consensos e contrassensos coletivos.

Por outro lado, é necessário que as instâncias locais, regionais e central tenham a certeza do quão estratégico é a participação da maior parte de seus profissionais em formações como esta. Para isso é preciso flexibilizar a organização dos tempos de atuação e formação para o contexto bastante específico da Educação do Campo, por meio de um olhar sensível que considera as peculiaridades destes territórios. Do contrário, as formações estão sob o risco de se tornarem um sobretrabalho, que, em movimento dialético, ao mesmo tempo que enriquecem e contribuem para a emancipação também podem avançar no tempo de vida não remunerado do (a) trabalhador (a).

Por fim, observamos que a sobrelevação de ações como as que pontuamos rumo à construção constante do diálogo entre escola, movimentos populares e comunidade é a chave para organização da classe trabalhadora rumo à disputa por um projeto popular de poder, tal qual o da RAP. É nessa dinâmica permanente que os acúmulos de tais coletividades podem ser socializados e transferidos por meio da precisão da intencionalidade desse diálogo.

Não estamos defendendo aqui uma sobrecarga na responsabilidade das escolas, por outro lado, defendemos a transformação da forma escolar, que passa pela reformulação de toda estrutura institucional, a partir da compreensão de sua vocação, ou seja, de uma escola pública popular do campo e periurbana capaz de dialogar com os dilemas do seu tempo e agir pelas mudanças encampadas pela classe trabalhadora.

APONTAMENTOS FINAIS: PARA ABRIR MAIS QUE CONCLUIR

Neste trabalho de aproximação com a questão do campo periurbano no contexto do Distrito Federal percebemos potencialidades na perspectiva da organização da classe trabalhadora e contradições a serem enfrentadas. A análise dos acúmulos dos movimentos sociais possibilita a compreensão dos desafios na perspectiva da totalidade, o que deixa explícito a necessidade de uma atuação sistêmica.

Diante disso, fechamos esse trabalho, mas também abrimos tantas outras questões. Ao longo dos debates e no processo de sistematização observamos que o fenômeno de formação de escolas do campo com características periurbanas aponta para um quadro complexo de contradições de ordem externa, mas também internas.

Podemos pensar na seguinte equação: as contradições externas levam ao encontro da classe trabalhadora pela compressão do campo e da periferia por meio de duas forças concomitantes - a especulação imobiliária e o avanço da fronteira do agronegócio. Esse espaço de liminaridade que chamamos de periurbano sofre com uma crise de identidade pela imagem de campo e periferia estereotipado pela indústria cultural.

Esta crise é reforçada também do ponto de vista das contradições internas da Educação do Campo, como a visão essencialista de campo que leva à interdição de alguns debates importantes e, paralelamente, uma dificuldade de operar com os acúmulos produzidos pelos sujeitos coletivos, como o Projeto da Reforma Agrária Popular na perspectiva da soberania alimentar e na luta por direitos; ou ainda de tornar operativa a pedagogia da alternância na práxis pedagógica.

As referências de ações e projetos que encontramos dentro da SEEDF, apesar de embrionárias, apontam para um caminho a ser trilhado e revelam desafios que precisam ser enfrentados. Diante disso, lançamos questões que nos instigam a dar seguimento às investigações e insurgem análises aqui colocadas. Questionamos, a partir da constatação de um número crescente de escolas do campo periurbanas, quais as qualidades de interações e afetividades podemos observar nessas escolas? Quais os bens simbólicos que estão presentes nesses espaços? De que maneira a cultura pode protagonizar o processo de organização da classe trabalhadora?

Estes são debates que lançamos às futuras análises, mas não sem indicar pistas: percebemos que caminhos frutíferos já foram trilhados e encontram-se sistematizados nos legados construídos pelos sujeitos coletivos.

Por fim, compreendemos essa síntese como uma primeira aproximação ao tema motivada por nossas inquietações e observações a partir da práxis que possibilitou, por meio da pesquisa e do debate, compreender a estrutura da questão. Este é um primeiro passo que consideramos importante, mas reconhecemos que muito ainda precisa ser refletido, explorado e sistematizado em direção à transformação da forma escolar para sua plena conexão e atuação na realidade concreta.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Dayre. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015.

AMARAL, Ângela Costa; TAVARES, Anne Caroline Ramos; ISLA, Cintia Lorena da Silva. O Levante Popular da Juventude. In: PINTO, Viviane (org.). **Cultura e política:** narrativas da Escola de Teatro Político e Vídeo Popular do Distrito Federal. Brasília, DF: Sim – poiese Projetos Culturais, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Q5SCPkbkblJqe1wdADye_Ib1tYedhn6x/view Acesso em: 29 out. 2025.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 437-444.

CHÁ, Ana Manuela de Jesus. **Agronegócio e Indústria Cultural:** estratégias das empresas para a construção da hegemonia. Dissertação de Mestrado, São Paulo: 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018.** Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html Acesso em 25 out.2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019.** Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-> Acesso em: 25 out. 2025.

DEURA/CODEPLAN. **PDAD Rural - Pesquisa Domiciliar por Amostra de Domicílio nas Áreas Rurais**. Brasília, 2022, Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-rural/> Acesso em: 29 out. 2025.

HOELLER, Silvana Cassia; FAGUNDES, Maurício; VERGARA, Édina Mayer. Caminhos da reforma agrária popular agroecológica. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 6, e13310615603, 2021 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15603>

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LIMA, Jorge Enoch. **Mapa de Áreas Irrigadas no Distrito Federal**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.adasa.df.gov.br/monitoramento/mapas> Acesso em: 29 out. 2025.

MARTINS, Pedro; SÁNCHEZ, Héctor Ávila; WELTER, Tânia. **Território & sociabilidade: relatos latinoamericanos** – 1a ed. – Florianópolis : Editora da UDESC, 2012.

MARTINS, Adalberto; NUNES, Débora; GASPARIN, Geraldo. Reforma Agrária Popular. In **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Programa agrário do MST - Texto em construção para o VI Congresso Nacional**. São Paulo: MST, 2013.

PEREIRA, Augusto dos Santos. Análise das tendências de aplicação do conceito de periurbano. **Terr@Plural**, Ponta Grossa, v.7, n.2, p. 287-304, jul/dez. 2013.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2018.

SILVA, Marco Antonio Baratto Ribeiro da. **Questão Agrária e Luta pela Terra: a consolidação dos assentamentos de Reforma Agrária do MST no Distrito Federal e Entorno**. UnB, tese de doutorado: 2017.

SOUZA, Cleide Maria de. **Da educação rural à educação do campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal**. Dissertação de mestrado, 2018.

TIARAJÚ, Pablo D'Andrea. **A Formação dos Sujeitos Periféricos: Cultura e Política na Periferia de São Paulo**. Tese de doutorado da Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Paulo, 2013.

VILLAS BÔAS, Rafael Litvin. Educação do campo, questões estruturais brasileiras e Formação de Professores. in: **Licenciatura em Educação do Campo: Registros e Reflexões a partir das Experiências Piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

6

UMA ANÁLISE SOBRE OS INVENTÁRIOS SOCIAL, HISTÓRICO, CULTURAL E AMBIENTAL DE TRÊS ESCOLAS DO CAMPO DA REDE PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

Ana Carolina Pinto de Souza Seixas
Kathiemi Matsumoto Nobre
Maria Osanette de Medeiros
Rogério Ferreira

RESUMO

Este artigo propõe uma análise dos Inventários da Escola Classe São Bartolomeu, do Centro de Ensino Fundamental Cerâmicas Reunidas Dom Bosco e do Centro Educacional Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal, escolas do campo do quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O estudo, a prática, o debate e as concepções à luz da Educação do Campo, no âmbito dessa rede pública de ensino, têm fortalecido a construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, que consiste no principal instrumento metodológico aplicado para o conhecimento da realidade que circunvizinha e emerge de cada uma das escolas do campo que compõem a SEEDF. A metodologia considerou a abordagem qualitativa de pesquisa, com base na análise de conteúdo. Nesse caminho, a maior parte dessas escolas tem construído seus acervos - oriundos do conteúdo curricular ligado à vida camponesa que se faz presente nas comunidades onde se inserem - à medida que afirmam sua identidade enquanto escola do campo. No que tange às três escolas em questão, acredita-se que essa análise não só contribua com a valorização do trabalho pedagógico que elas vêm desenvolvendo, mas que, sobretudo, forneça um retorno a esse trabalho. A devolutiva a essas escolas constitui etapa essencial ao processo pedagógico realizado com base nos critérios de avaliação - publicados aqui como Dimensões de Análise - procedentes da pesquisa no âmbito da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais

da Educação (EAPE), o que pode vir a inspirar as demais escolas na construção de seus Inventários.

Palavras-chave: Escola do Campo; Inventário; Dimensões de Análise.

INTRODUÇÃO

Desde 2012, com a instituição do Núcleo de Educação do Campo na estrutura da Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SUBEB/SEEDF), vêm sendo construídas políticas públicas voltadas às demandas dessa modalidade de ensino. Embora extinto, esse Núcleo conferiu o espaço ocupado hoje pela Gerência de Atenção à Educação do Campo da Diretoria de Modalidades Especiais (GCAM/DIMESP), instância responsável pela formulação dos marcos legais em Educação do Campo, como por exemplo a Meta 8 do Plano Distrital de Educação 2015-2024 (DISTRITO FEDERAL, 2015), a Portaria nº 419, de 18 de dezembro de 2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018) e as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Em conjunto ao trabalho desenvolvido pela GCAM, a formação continuada específica para profissionais das escolas do campo - com destaque para as ações formativas desenvolvidas nos âmbitos da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE¹) e do Programa Escola da Terra, este que é fruto da parceria entre Ministério da Educação, Universidade de Brasília e SEEDF - ocupa espaço central de debate e construção do conhecimento acerca dos princípios, matrizes e metodologias que regem a Educação do Campo.

Integram ainda essa rede de trabalho os coordenadores intermediários de dez Coordenações Regionais de Ensino (CREs) das Regiões Administrativas (RAs) de Planaltina, Sobradinho, Paranoá, São Sebastião, Núcleo Bandeirante, Gama, Santa Maria, Samambaia, Ceilândia e Brazlândia com suas respectivas escolas do campo, que em sua maioria constituem-se de profissionais engajados na construção pedagógica à luz da Educação do Campo.

1 A EAPE se configura atualmente como Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

Apesar dos avanços alcançados na última década, essa modalidade de ensino enfrenta problemas como a rotatividade de professoras e professores nas escolas, com grande parte formada por profissionais temporários; a problemas relacionados à conectividade; a precariedade do transporte escolar; e a dificuldade de articulação entre o processo de ensino-aprendizagem e a realidade social e a cultura local. No que diz respeito a essa articulação, o Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental desponta como metodologia a ser adotada pelas escolas do campo com vistas a conhecer a sua realidade local, essa que é fruto das dinâmicas sociais, históricas, culturais e ambientais presentes nos diferentes territórios onde se inserem (Caldart *et al.*, 2016).

De modo a preencher a lacuna de pesquisas que discutam as experiências das escolas do campo na construção de seus respectivos Inventários, este estudo objetiva uma análise sobre três documentos elaborados por três escolas do campo, distribuídas nas Regiões Administrativas de São Sebastião, Paranoá e Planaltina, todas pertencentes ao DF. Esses documentos consistem em acervos próprios produzidos por cada escola em questão no que tange à construção de seus respectivos Inventários. Como método, adotamos a pesquisa qualitativa - baseada em análise documental - que envolveu leitura crítica sobre três Inventários com base nos critérios propostos por Seixas (2018).

Assim, pretendemos compartilhar os resultados desse diagnóstico com o objetivo de oferecer uma devolutiva a essas escolas no que concerne à elaboração de seus Inventários, divulgar a realização desses trabalhos exitosos e orientar os possíveis caminhos a serem seguidos pelas demais escolas, com base nas experiências apresentadas aqui.

METODOLOGIA

A ANÁLISE DE CONTEÚDO E AS SUAS DIMENSÕES

Após a leitura de muitos Inventários produzidos por escolas do campo do DF, selecionamos três deles para ilustrar este estudo. A escolha buscou abarcar escolas pertencentes a CREs distintas - com o objetivo de revelar especificidades no que tange às dinâmicas territoriais - e abrangidas por diferentes etapas da Educação Básica - de modo a contemplar os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para além dessa perspectiva, os três acervos escolhidos consistem em trabalhos pedagógicos construídos conforme os guias metodológicos adotados na rede pública do DF (Caldart, *et al.*, 2016; DISTRITO FEDERAL, 2016) e, portanto, constituem-se em parâmetros para avaliação de todo o processo de construção de Inventários, desde as orientações dadas pelas instâncias centrais até a realização e a documentação das atividades pelas escolas.

Nesse sentido, este trabalho concentra a sua análise a partir dos Inventários da Escola Classe (EC) São Bartolomeu (2020), da CRE São Sebastião; do Centro de Ensino Fundamental (CEF) Cerâmicas Reunidas Dom Bosco (2020); da CRE Planaltina e do Centro Educacional Programa de Assentamento Dirigido do DF (CED PAD-DF 2021), da CRE Paranoá.

A metodologia baseia-se na análise de conteúdo dos dados qualitativos presentes nos três acervos que, de acordo com Bardin (2004), recebem o tratamento em três etapas: i) organização dos documentos; ii) codificação, a partir da definição ou escolha das unidades de registro e das unidades de contexto; e iii) categorização, de modo a produzir padrões para desencadeamento do processo científico.

Essas etapas foram desenvolvidas ao longo deste processo de pesquisa, respectivamente, quando: i) realizou-se a leitura de Inventários e, em seguida, a seleção de três documentos para análise, abarcando diferentes territórios e etapas de ensino; ii) foram identificados os elementos centrais em cada um dos três acervos em relação a seus diferentes contextos e contradições existentes em cada localidade estudada; e iii) efetuou-se a análise documental com base nas Dimensões de Análise (Quadro 1) desenvolvidas por Seixas (2018).

Cabe mencionar que essas dimensões propostas para avaliação dos Inventários tiveram origem em estudo elaborado no âmbito da Gerência de Pesquisa e Formação Continuada para as Modalidades da Educação Básica (GEMEB/EAPE) com a participação da GCAM/SUBEB.

Quadro 1 - Dimensões de análise dos Inventários das Escolas do Campo

Dimensões de análise	Indicadores	Observações
Abrangência da investigação	Envolvimento das comunidades escolar e local	De acordo com Caldart <i>et al.</i> (2016), entende-se por realidade distante uma usina ou fábrica que, embora situada fora dos limites territoriais que o estudo abrange, altera ou influencia a vida das famílias da comunidade inventariada.
	Recorte territorial para o estudo, planejamento e pesquisa	
	Abrangência de realidades distantes que influenciam a vida das famílias	
Métodos utilizados	Criação de vínculo com a comunidade por meio de:	O questionário, ainda que seja uma importante ferramenta para levantamento de dados, não demonstra ser o melhor método para fins de Inventário, visto que possui uma estrutura fechada e construída pela escola antes de ir ao campo, o que prioriza as hipóteses e as categorias do mundo cultural de dentro da escola e que, não necessariamente, correspondem às perspectivas da comunidade (Viertle, 2002).
	Entrevistas	
	Questionário	
	Observação e observação participante	
	Atividades na escola envolvendo as comunidades escolar e local	
	Parcerias com movimentos sociais, Instituto Federal de Brasília (IFB), Universidade de Brasília (UnB), Instituições Governamentais, entre outros	
	Saídas a campo	
Planejamento das atividades	Ficha de planejamento	
	Estudo e debate coletivo	
	Registros feitos pela escola	
	Vinculação entre Inventário, PPP e Currículo em Movimento	
Ligação do conteúdo com a vida	Processo educativo envolvendo trabalho, conhecimento, ensino e participação	É importante que a escola problematize as diversas origens, características e finalidades das produções, sobretudo as agrícolas, de seu entorno, considerando as relações de trabalho, os movimentos de luta pela terra, a relação entre produção e natureza e os fins econômicos.
	Ligação entre o Inventário e as atividades de produção agrícola	
Desdobramentos práticos	Transformação do espaço escolar	
	Reorganização do trabalho pedagógico	
	Perspectivas e planejamento dos próximos passos	
	Interdisciplinaridade	
Aporte científico	Referenciais teóricos e marcos legais da Educação do Campo	Entendimento de que a ciência é prática do cotidiano escolar e que, vinculada aos conteúdos curriculares, funciona como base à construção do Inventário.
	As perguntas como ponto de partida	
	Definição dos materiais a serem utilizados	
	Planejamento das atividades	
	Levantamento de dados	
	Registro e sistematização das informações	
	Conclusões	
	Publicação	

Fonte: Seixas, 2018. Atualizado após análise dos Inventários da EC São Bartolomeu, do CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco e do CED PAD-DF.

O INVENTÁRIO DA EC SÃO BARTOLOMEU E AS DIMENSÕES DE ANÁLISE

O Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental da EC São Bartolomeu apresenta, inicialmente, mesmo de forma sucinta, os objetivos do portfólio elaborado. O documento revela que sua organização se deu por etapas com contribuições da comunidade e da equipe escolar, desenvolvidas ano a ano, entretanto não informa a data que se deu início, afirma também se tratar de um fragmento de registros ainda em processo de compilação. Cabe ressaltar, que já na apresentação é exposta a busca de valorização da memória educativa local, o sentimento de pertencimento e identidade cultural. A escola organizou o documento de forma didática e ilustra bem todas as etapas percorridas, com muita riqueza de imagens.

No que diz respeito à **abrangência da investigação**, a EC São Bartolomeu partiu da investigação geográfica do Núcleo Rural São Bartolomeu, situado na Região Administrativa de São Sebastião e destacou o fato de sua localização compor a Bacia Hidrográfica do Médio São Bartolomeu, um dos mais importantes mananciais do DF. Como o local é identificado como Núcleo Rural São Bartolomeu ou Capão Comprido, a escola buscou investigar se as duas designações servem aos mesmos limites geográficos e quais seriam eles.

A partir disso, a escola traçou o recorte territorial pesquisando acampamentos e assentamentos existentes no Núcleo Rural São Bartolomeu/Capão Comprido. Para tal, foram realizadas visitas ao Assentamento 15 de Agosto e ao Acampamento Tiradentes com a participação dos estudantes, na busca de conhecer melhor a realidade local em que as famílias dos estudantes vivem.

Em relação ao **planejamento das atividades**, enfatiza-se que para a elaboração do inventário a equipe escolar promoveu momentos de estudo, de reflexão e planejamento. Cabe dizer também que o roteiro para Construção do Inventário elaborado pela coordenação de Educação em Diversidade/Gerência de Educação do Campo do DF foi basilar para a produção do documento. Outro aspecto que merece destaque é a forma como as atividades propostas são contextualizadas ao Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, inclusive o material reúne os planejamentos e a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes (Figura 1).

Figura 1 – Trabalhos produzidos pelos estudantes



Fonte: Escola Classe São Bartolomeu, 2020.

No que tange aos **métodos** aplicados, foram utilizadas como estratégias pesquisa *in loco*, registradas por meio de fotos; gravação e transcrição das entrevistas realizadas na comunidade do Assentamento 15 de Agosto; levantamento documental sobre a terreno da escola; e pesquisa sobre a organicidade e o trabalho realizado pela Associação de Produtores do Núcleo Rural Capão Comprido e Áreas Adjacentes. Essas atividades tiveram a participação de estudantes, professores e comunidade, dando um caráter participativo e integrador na elaboração do documento.

O Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental da EC São Bartolomeu valida a **ligação do conteúdo com a vida**, essa relação imbricada é evidente nas atividades pedagógicas realizadas na escola. Foi construída, pela equipe escolar, a frase “Nosso compromisso é com a vida” com intuito de

reafirmar anseios da missão, em ser representativa na contextualização das questões do Campo, visando uma educação para a transformação consciente e sustentável do planeta a partir do trabalho e cooperação, motivando e promovendo ações que estimulem as várias dimensões da pessoa humana com e para valores humanistas (Escola Classe São Bartolomeu, 2020).

Pode-se destacar como potencialidade a diversidade das disciplinas trabalhadas e das metodologias propostas. No campo das ciências humanas e naturais, foram desenvolvidos trabalhos de cunho investigativo sobre o contexto histórico dos espaços de convivência como elementos constituintes de sua identidade e sobre a importância da água, como recurso metodológico foram utilizados questionários e entrevistas. Já para investigação do espaço físico da escola, foram problematizadas questões como a melhoria do espaço físico em dialogia com a disciplina de matemática, no conteúdo específico de geometria e para sistematização foram sugeridas produção de maquetes e plantas baixas.

Com o objetivo de aproximar o estudante no processo de participação e criação, a escola optou por trabalhar temas geradores, escolhidos a partir de realidade local, estruturados no projeto de Educação Ambiental e Educação do Campo: Viva Verde Vida. Esse projeto teve foco nas questões ambientais e do campo. A partir de temas e/ou questões ambientais e/ou do Campo, o trabalho pedagógico foi planejado de forma coletiva possibilitando a socialização de ideias e experiências no sentido de contextualizar os conteúdos e os eixos estruturantes do Currículo em Movimento.

Dessa forma, a escola dividiu cada etapa de ensino, atribuindo-lhe um tema (Educação Infantil: jardins; 1º Ano: plantas medicinais; 2º Ano: reciclagem; 3º Ano: canteiro de hortaliças; 4º Ano: agrofloresta e 5º Ano: compostagem). Cada temática foi trabalhada de forma variada, adaptadas às suas especificidades, utilizando recursos diversos pertinentes à proposta de trabalho de cada uma, foram documentados fotograficamente e exemplificados no documento.

Apesar do rico material trazido no portfólio, é necessário ainda que a escola se dedique a analisar os resultados desses trabalhos de forma crítica, para que assim reflitam quais aspectos são importantes para a continuidade do trabalho de registro.

É indubitável que os **desdobramentos práticos** podem ser observados na forma como a escola se reorganizou pedagogicamente, pois a unidade promoveu momentos de reflexão e planejamento coletivo, buscou atender às demandas temáticas a partir dos dados levantados. A busca de articular dialogicamente a realidade local com os conteúdos e os eixos estruturantes do Currículo em Movimento confirma o compromisso pedagógico da escola de qualidade vinculada à realidade que propõe a Educação do Campo.

Já no que se refere ao **aporte científico**, é importante dizer que não foi contemplado no documento, o que significa ser uma lacuna teórica que deve ser introduzida, como forma de consolidação de conceitos ainda em construção e tão importantes para a Educação do Campo. Do mesmo modo, merecem ser incluídos os marcos legais que compõem o percurso de luta dessa modalidade, os referenciais teóricos, como forma de compreensão de sua origem e as lutas dos sujeitos do campo por educação.

O INVENTÁRIO DO CEF CERÂMICAS REUNIDAS DOM BOSCO E AS DIMENSÕES DE ANÁLISE

O Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental do CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco inicia com um aporte histórico acerca da própria escola, desde a sua fundação em 1968, perpassando pela adesão ao Programa de Educação Integral em Tempo Integral (PROEIT) até a apropriação de recursos tecnológicos e das pedagogias ativas decorrentes do fazer pedagógico adaptado ao ano letivo de 2020, impactado pela pandemia do coronavírus SARS COV-2. Em seguida a esse histórico, a escola apresenta a linha do tempo do Assentamento Oziel Alves III, desde o ano de 2003 até 2013. Conhecer a história do Assentamento, assim como a história de cada uma das comunidades atendidas pela escola, foi o ponto de partida para a elaboração do Inventário.

Em relação à **abrangência da investigação**, o CEF Cerâmicas traçou o recorte territorial fundamentado nas 15 comunidades atendidas pela escola. Para conhecer cada uma dessas comunidades, a escola desenvolveu o Projeto Caminhos da Nossa História, que teve como um de seus objetivos visitar algumas personalidades da região. Essas visitas contaram com a participação de estudantes, que tiveram a oportunidade de escutar as histórias de vida de moradores mais antigos da comunidade.

No que tange ao **planejamento das atividades**, destaca-se, na construção desse Inventário, o papel da supervisão pedagógica e a importância de seu envolvimento nas atividades relacionadas à elaboração do documento. A partir de uma coordenação central das atividades, os blocos de levantamento de dados propostos por Caldart *et al.*, (2016) foram distribuídos entre professoras e professores conforme os conteúdos lecionados em cada ano/série das etapas de ensino (Figura 2). Essa divisão do trabalho otimizou

a construção coletiva do Inventário e o planejamento nos espaços de coordenação por área do conhecimento.

Os **métodos utilizados** envolveram saídas a campo à residência de moradores para rodas de conversa acerca das histórias de vida, que evidenciam as histórias do lugar onde se situa a escola. Essas visitas foram registradas por meio de fotos e textos, sistematizados posteriormente em sala de aula e nos espaços de coordenação individual e coletiva. Abaixo, fragmento do texto Senhor Urias: uma parte da história das Cerâmicas Reunidas Dom Bosco. CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco 2020.

“Quando chegou à região, conta-nos que a rodoviária velha de Brasília estava ainda na fundação. Onde é o Plano Piloto só havia mata e dava para correr atrás de seriemas. Chovia muito, fazia muito frio, e caía uma “neve” branquinha. Quando se olhava os trabalhadores, tinham a cabeça branquinha da “neve” que caía. O tijolo fabricado pela Cerâmicas Reunidas Dom Bosco tirou o primeiro lugar na exposição, na época. Havia seis caminhões grandes para o transporte de tijolos, de seis a sete mil tijolos em cada viagem. A cada vez que o forno funcionava, queimavam-se oitenta mil tijolos”.

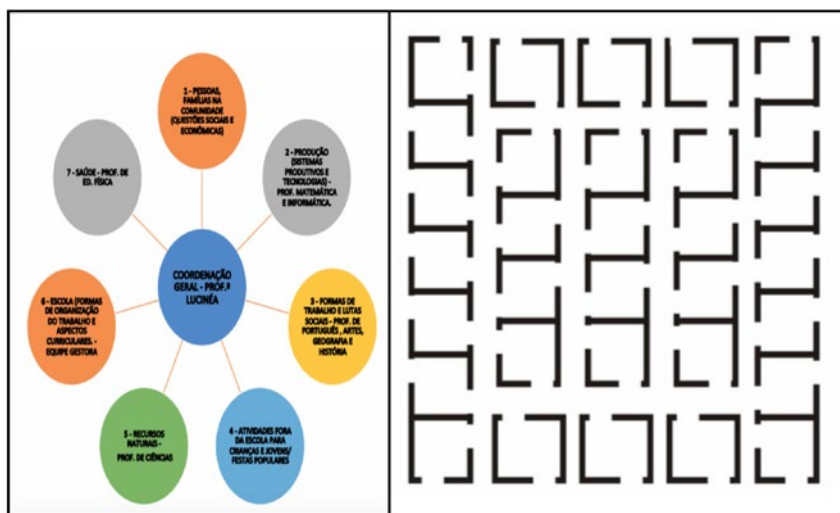
Os estudantes, participantes ativos dessa construção, atuaram como entrevistadores ao aplicar, em casa e a seus familiares, questionários acerca das características do solo, clima, relevo e recursos hídricos da região. O planejamento do instrumento de pesquisa assim como o tratamento de dados obtidos de sua aplicação se deram no âmbito da disciplina de Ciências. Questionários também foram aplicados para a coleta de dados socioeconômicos junto à comunidade.

Embora a escola reconheça que as entrevistas fechadas, a exemplo dos questionários, não sejam o instrumento mais adequado para o conhecimento acerca da realidade local, a aplicação dessas ferramentas teve papel importante no início das atividades, sobretudo, para uma caracterização geral do território e fornecimento de informações a serem tabuladas. Os dados oriundos dessa metodologia sugerem um aprofundamento posterior em caráter qualitativo.

Todas as etapas relacionadas à aplicação metodológica envolveram professores e estudantes, o que demonstra a reorganização no trabalho pedagógico no sentido da **ligação do conteúdo com a vida**. Os estudantes trabalharam na elaboração dos instrumentos de coleta de dados, aplicaram-nos durante as atividades de campo e contribuíram na análise e na sistematização das informações obtidas bem como fizeram desenhos, produziram textos

e exposições de arte a partir dos dados colhidos. O antigo modelo de casas geminadas conhecido como “Locomove”, por exemplo, foi registrado pelos estudantes por meio de maquetes. Típico da região na época de funcionamento da Cerâmica, antiga fábrica de produção de tijolos, a “Locomove” assemelha-se aos cortiços italianos (Figura 3).

Figura 2 - Divisão em blocos sob coordenação geral.



Percebe-se, ainda, que a escola trabalhou de forma interdisciplinar quando da abordagem dos conteúdos, o que proporcionou a reorganização do trabalho pedagógico e a transformação do espaço escolar como **desdobramentos práticos** oriundos das construções do Inventário e da própria identidade enquanto escola do campo. Em análise a esses desdobramentos, a escola reconhece a importância de permanecer-se em pesquisa acerca de sua realidade, aprofundar o seu conhecimento a esse respeito e manter-se no desenvolvimento de atividades pedagógicas planejadas à luz dos blocos de levantamento de dados para o Inventário (Caldart *et al.*, 2016).

Em se tratando do **aporte científico**, ainda resta à escola o desenvolvimento de uma introdução ao documento, onde devem ser mencionados os marcos legais conquistados em relação à Educação do Campo, em especial os a nível distrital, assim como referenciais teóricos que embasam a construção da escola do campo. Mesmo sem essa contribuição teórica, o CEF

Cerâmicas soube elaborar as perguntas que nortearam as saídas a campo bem como os questionários nelas aplicados e que ofereceram o desenvolvimento de pesquisa, tanto de caráter quantitativo, como de qualitativo, acompanhada de pesquisa bibliográfica acerca das características da região onde a escola se insere.

No tocante ao registro e à sistematização das informações, conforme relatado pela coordenação da escola, muitos dados foram perdidos no início da elaboração do Inventário por falta de uma análise criteriosa durante e após a coleta das informações. No entanto, a partir dessa avaliação, a escola reconheceu a importância de documentar todas as atividades propostas no âmbito do Inventário, acompanhadas de um registro referenciado capaz de fornecer material-base para sistematização e posterior publicação.

Por fim, a escola tem participado das ações de formação continuada desenvolvidas pela EAPE, como os cursos e as oficinas voltadas para a construção do Inventário, com destaque para o curso “Percursos Formativos em Educação do Campo”, que envolveu outras escolas de Planaltina, como o CEF São José e a EC Reino das Flores, e foi conduzido no próprio ambiente escolar por uma de suas professoras, que tem formação acadêmica em Educação do Campo. Além disso, a escola tem participado da formação junto ao Programa Escola da Terra.

O INVENTÁRIO DO CED PAD-DF E AS DIMENSÕES DE ANÁLISE

O Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental do Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (CED PAD-DF) inicia com uma reflexão teórica acerca do instrumento, onde a escola se identifica como escola do campo, dada a comunidade escolar que a constitui, os marcos legais que a rege, como a Meta 8 do Plano Distrital de Educação 2015-2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), e a organização do trabalho pedagógico, com base em Caldart *et al.* (2016) e DISTRITO FEDERAL (2016). Além disso, o documento ressalta a natureza dinâmica do inventário, o que exige o cuidado em relação a eventuais mudanças no território e a constante atualização de registros.

No que concerne à **abrangência da investigação**, o CED PAD-DF fez o recorte territorial com base nas diferentes comunidades atendidas pela escola. A partir da constatação de que o universo de estudantes regularmente matriculados era oriundo de 17 localidades distintas, o grupo de professores do

CED PAD-DF registrou os nomes desses lugares e traçou um plano de ação para conhecer cada um deles (Figura 4).

Figura 4 – Comunidades atendidas pelo CED PAD-DF



Fonte: CED PAD-DF, 2021.

Em relação ao **planejamento das atividades**, foram formadas equipes de trabalho, cada qual com suas tarefas definidas coletivamente, no intuito de aplicar a metodologia desenhada para a coleta de dados acerca das comunidades. Cabe destacar nesse planejamento, o vínculo entre o Inventário e o Projeto Político- Pedagógico, principalmente em relação aos projetos desenvolvidos pela escola e o funcionamento desta enquanto polo cultural. O planejamento abrangeu também as etapas subsequentes, como o tratamento dos dados coletados e os possíveis retornos às pessoas entrevistadas para maior detalhamento de informações ou coleta de novos dados despercebidos em primeiro momento.

Os **métodos utilizados** envolveram saídas a campo à residência de moradores mais antigos para entrevista aberta com ao menos um indivíduo por cada localidade, com destaque para a história de vida das mulheres. Embora essa metodologia revele o envolvimento entre a comunidade escolar e local, não houve ampla participação de estudantes nessa primeira fase de coleta de dados, sendo esta realizada exclusivamente por professores da escola em turno de coordenação. Essa falta de envolvimento estudantil

deve ser superada nos próximos planejamentos, de modo a contemplar a participação discente não apenas na etapa inicial da pesquisa, mas também na fase de transcrição dos dados.

No que tange à **ligação do conteúdo com a vida**, o CED PAD-DF desponta como verdadeiro exemplo às demais escolas, uma vez que as entrevistas transcritas funcionaram como material didático para as aulas de Língua Portuguesa, História, Ciências e Geografia. Os conteúdos curriculares trabalhados foram, respectivamente, interpretação de texto, a questão agrária no Brasil durante o período da ditadura militar (1964-1985), os efeitos do uso excessivo de agrotóxicos e seus impactos no sistema respiratório, e a importância da vegetação nativa do Cerrado na preservação da água.

Até 1979, Seu Antônio e Dona Fiinha moravam na região que hoje corresponde ao PAD-DF, até que foram desapropriados e ganharam um terreno no Lamarão. Disseram à família de Dona Fiinha que aquela região estava destinada às indústrias e às grandes produções e que os pequenos produtores precisavam se retirar. Segundo as palavras de Dona Fiinha, disseram a ela que o PAD-DF era “lugar de gente rica”. A desocupação ocorreu de forma relativamente rápida. Seu Antônio contou que, se a mesma oportunidade que foi dada aos gaúchos tivesse sido oferecida a ele (empréstimo bancário e cessão de terras), ele teria aproveitado e desenvolvido a sua terra. (Fragmento de texto produzido a partir da entrevista com Dona Fiinha, moradora do Lamarão. Sugestão de proposta didática para aulas de História e Sociologia) (CED PAD-DF, 2021).

Dessa forma, como **desdobramentos práticos**, pode-se afirmar que houve reorganização do trabalho pedagógico no tocante à construção do inventário, uma vez que foram desenvolvidas propostas didáticas a partir dos dados coletados em campo. A própria coleta dos dados, após planejamento interdisciplinar e realização de entrevistas, já demonstra o entendimento da escola no sentido de se reorganizar sob a perspectiva pedagógica da Educação do Campo.

Quanto ao **aporte científico**, o CED PAD-DF partiu de estudo acerca de documentos norteadores da Educação do Campo; desenvolveu um planejamento coletivo de modo a dividir as tarefas entre o corpo docente em todas as etapas de construção do documento; traçou uma metodologia clara para o levantamento de informações, desde o recorte territorial até a definição de que uma família ou indivíduo, preferencialmente mulher, por comunidade

seria entrevistada; fez o registro e sistematizou essas entrevistas sob o modelo metodológico da transcrição; utilizou o material transcrito como material didático conforme a componente curricular; e publicou cada uma dessas etapas de pesquisa em documento intitulado Inventário Social, Histórico e Cultural - Centro Educacional do PAD-DF (CED PAD-DF, 2021).

Nesse Inventário em análise, cabe ressaltar a clareza do método adotado, ao definir uma família ou um indivíduo para ser entrevistado por cada localidade. Isso só se fez possível devido a um recorte geográfico preciso, com base nas comunidades atendidas pela escola. As entrevistas ainda não foram transcritas em sua totalidade, processo também prejudicado pela pandemia do coronavírus, o que sugere a continuidade e a atualização do trabalho. Destaca-se ainda a importância da formação continuada no processo de construção do Inventário, uma vez que parte desses professores cursaram a Escola da Terra, e em sua quase totalidade cursaram o “Caminhando no Campo do Paranoá - passos para os Inventários Participativos”, realizado *in loco*, ao longo do ano letivo de 2019, por meio de uma parceria entre a EAPE e a CRE do Paranoá.

A construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, alimentada pelas ações de formação, suscita o debate acerca de conflitos e contradições presentes no território. A realização da Semana Camponesa do CED PAD-DF, voltada à discussão de temáticas acerca da Educação do Campo, contrasta com a AgroBrasília, feira de tecnologia, negócios e empreendedorismo rural, e exemplifica parte dessas contradições. A problematização, em ambiente escolar e comunitário, acerca da existência de projetos de campo em disputa em um mesmo território pode ser a base para a construção coletiva de uma consciência política, social e cultural. Dessa maneira, o Inventário assume o potencial de ultrapassar seu papel descritivo acerca do território, e serve como estrutura para a formulação de um pensamento de classe, a ser identificado pelas demais escolas públicas situadas no campo do DF.

PERSPECTIVAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental dos três acervos produzidos respectivamente pela EC São Bartolomeu, CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco e CED PAD-DF com base nas Dimensões de Análise dos Inventários das Escolas do Campo permitiu uma avaliação detalhada conforme critérios desenvolvidos por Caldart *et al.* (2016) e adaptados por Seixas (2018) à realidade das escolas do campo do

DF. O instrumento consiste em marco inicial para a avaliação dos Inventários das demais escolas do campo, que devem ser atualizados anualmente e entregues à GCAM. Nesse sentido, cabe às instâncias centrais da SEEDF junto às coordenações intermediárias das CREs a aplicação do referido instrumento seguida da devolutiva às escolas, para aperfeiçoamento ao longo do ano letivo seguinte, em um fluxo constante de desenvolvimento e atualização da pesquisa.

Além das três escolas em tela, as demais escolas do campo que avançam na construção do Inventário são justamente aquelas que se engajam na formação continuada, seja a oferecida pela EAPE, pela Escola da Terra, pelas universidades ou pela própria escola quando se prontifica a ocupar os espaços de coordenação coletiva para discussão do Inventário e dos princípios da Educação do Campo. Isso fortalece a ideia de que é preciso ampliar a oferta da formação continuada, conforme a estratégia 8.37 do PDE (DISTRITO FEDERAL, 2015), e contemplar um percentual mínimo de vagas destinado também para professores que não atuam em escola do campo, mas que almejam atuar.

A formação continuada associada à elaboração coletiva do Inventário por cada escola do campo revela a existência de conflitos e contradições fundantes em cada território. Outrora velados ou apartados da realidade escolar, os projetos de campo em disputa no DF ganham destaque à medida em que a escola avança na construção de sua identidade, que consiste em um dos acúmulos proporcionados pela construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental.

O estudo acerca da agricultura familiar, dos princípios da Educação do Campo e da Agroecologia contribuem para a formação política no âmbito escolar e para o posicionamento crítico da escola em relação ao modelo agroexportador consolidado, em especial, nos territórios de Planaltina e Paranoá.

Além disso, a elaboração do Inventário contribui para a formulação de material didático específico para cada escola do campo, o que proporciona a ligação do conteúdo curricular às diferentes realidades locais. Os dados levantados por meio da aplicação metodológica servem como fonte de material a ser trabalhada por professoras e professores em sala de aula junto a seus estudantes, conforme o Currículo em Movimento. Isso proporciona à comunidade escolar uma visão crítica acerca da realidade na qual a escola se insere, além de conferir a ela o papel de agente transformador dessa realidade, por meio da produção cotidiana de ciência e conhecimento.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.

CALDART, R. S.; HADICH, C.; TARDIN, J. M.; DAROS, D.; SAPELLI, M.; FREITAS, L. C.; KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; SILVA, N.; MARTINS, A. Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Guia discutido no Seminário: **Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo**. Veranópolis/RS: IEJC, 2016.

CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL CERÂMICAS REUNIDAS DOM BOSCO. **Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental**. Planaltina, DF, 2020.

CENTRO EDUCACIONAL DO PROGRAMA DE ASSENTAMENTO DIRIGIDO DO DISTRITO FEDERAL - CED PAD/DF. **Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental**. Paranoá, DF, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação-PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, DF, 15 jul. 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a67c782d75ed48168d81521d566eeac2/Lei_5499_14_07_2015.pdf Acesso em: 25 out 2025.

DISTRITO FEDERAL. Coordenação de Políticas Educacionais para Etapas, Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino. **Inventário: Proposta Didática para Construção do Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo**. Brasília: SEEDF, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria n.º 419, de 20 de dezembro de 2018**. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html Acesso em 25 out.2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019**. Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-> Acesso em: 25 out. 2025

ESCOLA CLASSE SÃO BARTOLOMEU. **Portfólio de Inventário Social, Histórico e Cultural das Escolas do Campo da SEEDF**. São Sebastião, DF, 2020.

SEIXAS, A. C. P. S. O Inventário como ponto de partida à construção da Escola do Campo do Distrito Federal. 2018. **Abrindo Trilhas para a Educação do Campo, Cadernos Revista Com Censo**, v. 5, n. 4, pp. 151-159.

VIEIRA, L. V. M. M.; CAMARGO, M. S. R. Primeiros passos da construção do Inventário do CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco. Relatório apresentado como atividade final na **Oficina em Educação do Campo: passo a passo para a construção do Inventário**, EAPE/CEF Cerâmicas Reunidas Dom Bosco, 2021.

VIERTLER, R. B. Métodos Antropológicos como Ferramenta para Estudos em Etnobiologia e Etnoecologia. In: AMOROZZO, M.C. M.; MING, L. C.; SILVA, P. (orgs.) **Métodos de Coleta e Análise de Dados em Etnobiologia e Etnoecologia e Disciplina Correlatas**. Rio Claro, São Paulo: UNESP/CNPq, 2002

7

AUTO-ORGANIZAÇÃO DOS (AS) JOVENS DA ESCOLA DO CAMPO CED PAD-DF NO ESTUDO DAS PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS EM COMUNIDADES: CAMINHOS APONTADOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

Vanilson José Lourenço
Mônica Castagna Molina
Cleide Maria de Souza

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (CED PAD-DF), a partir do curso de especialização em Educação do Campo (EdoC) do *Programa Escola da Terra*, realizado numa parceria entre Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Universidade de Brasília e Ministério da Educação. Tem como objetivo analisar como a Agroecologia se apresenta nas práticas produtivas de estudantes e suas comunidades, por meio da inserção de categorias da Pedagogia Socialista na construção do inventário escolar. A abordagem qualitativa apoiada no Materialismo Histórico Dialético foi adotada como metodologia de análise. Os sujeitos participantes foram educadores (as) e alunos (as) de turmas de sextos e nonos anos do Ensino Fundamental da referida Escola. As ações realizadas demonstram resultados positivos na direção da efetivação do CED PAD-DF como Escola do Campo. Porém, igualmente revelam a necessidade de reflexão sobre os aspectos evidenciados por docentes e discentes, de modo a construir uma nova proposta de educação que fortaleça a afirmação da identidade camponesa e contribua para que os (as) jovens se organizem e possam lutar pelo direito à permanência e qualidade de vida no campo.

Palavras-chave: Auto-organização; Agroecologia; CED PAD-DF; Jovens; Escola da Terra.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa realizada como pré-requisito para conclusão de Curso de Especialização em Educação do Campo, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em parceria com o Ministério da Educação e a Universidade de Brasília. Teve início no segundo semestre de 2021, desencadeando em ações pedagógicas durante primeiro e segundo semestres de 2022, no Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (CED PAD-DF)¹. Por meio de observações relativas à Auto-organização dos(as) alunos(as), buscamos identificar práticas agroecológicas nas comunidades em que vivem os (as) mesmos (as), bem como compreender os caminhos apontados para a transformação da escola.

Na etapa inicial da pesquisa, foram realizados diálogos com professores (as) participantes a fim de debater os vínculos entre Agroecologia e Educação do Campo, com vistas a erigir coletivamente uma proposta de investigação da realidade. A ideia central era a de que os estudantes pudessem atuar na construção do inventário das práticas produtivas desenvolvidas pelas famílias e suas comunidades, assumindo uma postura reflexiva e ativa mediante as informações e os diálogos estabelecidos sobre o tema.

O CED PAD-DF faz parte dos estabelecimentos de ensino sob alçada da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá e localiza-se em região de intensa atividade agrícola. Atende estudantes do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, oriundos de mais de 20 comunidades, portanto provindos das mais diversas realidades. Alguns moram perto da escola, outros a dezenas de km da mesma.

De acordo com dados inventariais, embora o PAD-DF conte com significativa expressão da Agricultura Familiar, a atividade predominante é o Agronegócio². Figura a agricultura centrada em um modelo de monocultivos para produção de *commodities* ao mercado exportador. Destarte, trata-se de lógica produtiva que expulsa os representantes daquela cultura, inviabilizando a permanência, sobretudo da juventude camponesa, além de dificultar a vida

1 Neste trabalho apresentamos resultados preliminares, pois à época as ações estavam sendo aprofundadas em pesquisa de mestrado.

2 O termo agronegócio foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços (Leite; Medeiros, 2012, p. 81-87).

digna no campo para os sujeitos excluídos de hierarquia da segunda cultura. O acesso à terra torna-se grave questão hierárquica marcada por desigualdades.

Essa dificuldade de permanência da juventude no campo se agrava quando associada a outras questões recorrentes, a exemplo das disparidades de oportunidades (entre jovens e adultos) de ocupação de cargos de trabalho, e das relações patriarcais, autoritarismo e outros entraves que se demonstram como características de boa parte dos contextos de Agricultura Familiar atualmente (Castro *et al.*, 2009).

Em defesa da correlação inevitável entre escola e sociedade, as Escolas do Campo têm buscado, a partir da formação continuada de educadores (as) que compõem seu quadro, em programas como *Escola da Terra*³, construir uma proposta educativa que esteja comprometida com a valorização das formas de vida camponesa e com práticas produtivas mais saudáveis do que aquelas às quais suas famílias estão submetidas nas comunidades, de modo a contribuir para a permanência dos jovens no campo, com qualidade de vida.

Reflexões e movimentos sobre Educação do Campo têm buscado compreendê-la e exercitá-la como:

Modalidade de ensino que nasce por meio das reivindicações dos movimentos sociais e tem como objetivo construir um projeto educacional em que a formação dos sujeitos tenha relação cultural, com valores camponeses, com os modos de produzir, com a formação por meio do trabalho e a formação social, de forma que o educando compreenda todos os processos de formação como sujeitos do seu próprio destino (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 19).

Sendo a realidade instrumento essencial para formação dos sujeitos do campo, ela precisa ser conhecida por aqueles (as) que buscam a transformação da escola por meio da vinculação dos processos pedagógicos com a vida camponesa. Dessa forma, é indispensável a realização do *Inventário da Realidade*, pois é nele que estão contidos os elementos para construção do conhecimento.

Sobre o inventário da realidade, Hammel, Farias e Sapelli (2015) nos ensinam que:

3 O Programa Escola da Terra (curso de formação continuada para educadores/as das Escolas do Campo), ofertado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e o Ministério da Educação (MEC), possibilitando aprofundamento nos estudos teóricos e práticos em diálogo com as experiências que ocorrem em várias Escolas do Campo no Distrito Federal.

Partir da realidade e estabelecer conexões entre seus elementos e os conteúdos escolares exige o conhecimento da vida que pulsa no entorno da escola; contribui para a tomada de consciência sobre ela, tanto pelos educadores, como pelos educandos e demais integrantes da comunidade; torna a aprendizagem mais significativa; propicia ao sujeito envolvido no processo educativo possibilidade de reconhecer sua vida no espaço escolar que, tradicionalmente, ignora-a; potencializa a possibilidade de reconhecer as relações entre o singular, o particular e o universal, concebendo a vida, portanto, como uma totalidade.

Na busca pela transformação da forma escolar, o CED PAD-DF (2019) tem mobilizado esforços para vincular o trabalho pedagógico com a vida dos (as) estudantes em suas comunidades. Nessa perspectiva, a escola ensinou seu processo de confecção do inventário. A elaboração, esforço coletivo, foi amparada pela *Proposta Didática para Construção de Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo*, disponível nas Diretrizes da Educação do Campo do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019).

A Escola do Campo surge em movimentos de contraposição ao modelo de expansão agrícola protagonizado pelo capital e que segue a lógica de mercado. Isto evidencia que ações escolares correspondentes não podem trilhar pelas vias da neutralidade, uma vez que tais instituições desempenham papel fundamental na formação de uma nova sociedade.

Programas como o *Escola da Terra*, que partem dos ditos esforços, também impulsionam o estudo teórico e prático de categorias fundantes da Pedagogia Socialista, sistematizadas por Pistrak, Krupskaja e Shulgin no período da Revolução Russa. Trabalho como princípio educativo, Auto-organização e Atualidade foram conceitos explicitados por meio de leituras e reconhecidos pelas experiências exitosas desenvolvidas em Escolas do Campo coordenadas pelos movimentos sociais, especialmente o Movimento dos Sem Terra (MST), em diversos estados do país. As mesmas embasam a escolha pela adoção da Agroecologia como matriz no processo formativo.

Do que foi dito até aqui, esclarecemos a questão chave que norteou a pesquisa aqui apresentada: De que forma a Agroecologia se apresenta nos saberes e fazeres vivenciados pelos (as) estudantes e seus familiares nas comunidades? O caminho de resposta considerou as categorias: Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade e Auto-organização na construção do inventário. Foi analisada a percepção que estudantes e docentes tiveram do processo, no sentido

de compreender como as mesmas contribuem para a percepção da Agroecologia nas práticas produtivas desenvolvidas na comunidade.

Ademais, analisar e impulsionar o protagonismo estudantil e juvenil nos processos educativos, o que também contribui para a compreensão do papel da Escola do Campo na construção do conhecimento que se constitui a partir da luta e da prática camponesa.

Nesse sentido, adotamos como metodologia a abordagem qualitativa, apoiados no Materialismo Histórico Dialético. O grupo que colaborou com a pesquisa compôs-se de: dois educadores que atuam nas áreas de Geografia, Ciências e Matemática, conduzindo as atividades em turma de sexto ano; e duas educadoras que atuam nas áreas de História e Ciências, que desenvolveram as atividades junto à uma turma de nono ano. As turmas têm em média 30 estudantes. A faixa etária na primeira turma é de 10 a 12 anos e na segunda de 14 a 16 anos.

Com base nos estudos realizados durante a formação continuada e especialização do Escola da Terra organizou-se junto ao coletivo uma ação pedagógica fundamentada na Pedagogia Socialista, motivando o coletivo na incorporação de elementos da transformação da forma escolar. Algumas questões da atualidade foram amplamente discutidas com os educadores/as, favorecendo refletir sobre: Como a escola tem caminhado na direção da Escola do Campo e o que precisa avançar? Como romper com relações impositivas? Como romper com o distanciamento entre escola e a vida?.

Os (as) educadores/ (as) desenvolveram estratégias de organicidade, estimulando os (as) estudantes a assumirem diferentes papéis nas etapas da ação planejada. Inicialmente foram organizados os seguintes grupos: Grupo relator - que assumiu o registro e memória, um tipo de resumo das discussões em sala de aula; Grupo debatedor - que teve como função opinar mais ativamente sobre ações propostas pensando na realidade dos colegas e da turma e sobre os assuntos debatidos; Grupo de socialização - responsável por criar estratégias para compartilhar descobertas com colegas de outras turmas da escola. Todo o trabalho se deu em articulação com os objetivos de ensino e conteúdo específico das áreas de cada educador (a).

REFERENCIAL TEÓRICO

O movimento para constituição da Educação do Campo nasce da organização dos movimentos sociais e sindicais na reivindicação pelo direito à terra. O primeiro encontro ocorreu na região central do Brasil, em Luziânia-Goiás. Desde então, são mais de 20 anos de intensos debates, lutas, produções acadêmicas e práticas (Arroyo, Caldart, Molina, 2011).

Caldart (2021) nos ensina que a Educação do Campo é uma forma associativa de lutas coletivas, cujo foco é a educação, mas que não se aparta de outras lutas que a precedem ou completam. Sendo assim, podemos compreender que a batalha travada pela Educação do Campo é, para além de uma educação voltada para os saberes e fazeres dos (as) camponeses (as), luta pela terra, trabalho, cultura, alimentação de qualidade (sem veneno), saúde e oportunidade de participação política, pois é necessário ocupar espaços estratégicos de articulação entre trabalhadores (as) do campo e outros setores da sociedade.

Trabalho como Princípio Educativo, Auto-organização e Atualidade são categorias centrais no processo de constituição da Escola do Campo. De acordo com Pistrak (2018), na proposta da Pedagogia Socialista construída no período da Revolução Russa, o trabalho foi considerado articulador no processo educativo, no qual estudantes conseguiriam unificar teoria e prática assegurando o domínio intelectual de todo processo produtivo. O trabalho aqui em foco não segue a lógica do sistema capitalista, onde prevalece a alienação e as classes dominantes posicionam a atividade humana como mercadoria.

Tendo como base os estudos de Bahniuk (2021), Atualidade como categoria nos remete à centralidade das disputas de classes. É importante que os (as) estudantes compreendam qual é a luta travada, sobretudo a partir das relações de trabalho. É fundamental, ainda, que entendam que Atualidade não diz respeito apenas ao momento atual, mas tem muito a ver com o contexto histórico alavancado ao longo dos tempos.

Pistrak (2009) e Shulgin (2013), por meio de suas reflexões e vivências, defendem que os (as) estudantes precisam estar preparados para enfrentar e resolver questões pertinentes a suas localidades a partir da compreensão da realidade. O conhecimento científico se faz necessário no processo, pois o sistema se torna cada vez mais complexo ao mesmo tempo em que os órgãos de representatividade dos trabalhadores e trabalhadoras são desconsiderados. Dessa forma, é imprescindível que a classe trabalhadora, por meio da Auto-

organização, compreenda a necessidade de retomar o trabalho como atividade base para a vida humana. Os esforços dedicados à produção agrícola familiar, tido como retrógrado ou atrasado, devem ser campo de mobilização, objetivando romper com tal rótulo imposto pelo modelo hegemônico.

Os meios de produção encabeçados pelo sistema capitalista degradam as bases produtivas, o trabalho e os (as) trabalhadores (as) por meio da mercantilização e exploração da mão de obra. Além disso, agride os movimentos de mobilização e de resistência do campesinato. Por outro lado, o Movimento Agroecológico se dá de forma mais ampla, para além dos processos produtivos, uma vez que os ataques proferidos pelo sistema capitalista recaem não somente sobre as formas de produção de alimentos, mas também sobre toda forma de vida e cultura camponesa, onde sujeitos são forçados a seguir a lógica de mercado.

Esta situação se agravou com a Revolução Verde⁴, onde a alienação do trabalho e as necessidades de gerar capital sobrepuseram às necessidades vitais para o ser humano, provocando assim certo desmembramento do homem em relação à natureza.

Na tentativa de atenuar os efeitos negativos do pacote de tecnologias lançados pela Revolução Verde, a agroindústria buscou alternativas que contemplam apenas uma face: a do processo produtivo com o uso de tecnologias. Por outro lado, Pereira (2012) nos ensina que há os que concebem a Revolução Verde como um problema, pois os camponeses se tornaram dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos. Genes, variedades, sabores, alimentos mantidos por milênios na interação entre cultura e natureza transformaram-se em mercadorias apropriadas pelas corporações.

Outras consequências foram êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às corporações. Desterritorialização dos (as) camponeses (as), invasão cultural e contaminação do ser humano e do ambiente como um todo são questões esquecidas quando se trata de Revolução Verde.

De acordo com Guhur e Silva (2021), devemos reforçar a Agroecologia como instrumento político de luta pelo direito à terra e a produção de alimentos

4 A introdução em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade foi denominada Revolução Verde. Os sistemas diversificados rotacionais foram substituídos por sistemas especializados em monoculturas, baseados no pacote tecnológico da Revolução Verde, em insumos industriais (adubos químicos, agrotóxicos, motores à combustão interna, variedades de plantas e animais de laboratório considerados de alto potencial produtivo), no conhecimento técnico-científico, nas grandes extensões de terra (latifúndios) e na irrigação (Pereira, 2012, p. 685-686).

saudáveis, o que se faz cada vez mais necessário em um país que bate recorde de produção de *commodities* e itens que compõem a cesta básica ficam em segundo plano, como é o caso do Brasil.

É nesse cenário que a Agroecologia e a Educação do Campo se somam. Pois, segundo Caldart (2021), a primeira pode ser definida como um processo vivo de sistematização científica-cultural da transformação histórica da agricultura desde seus próprios fundamentos. Restaura-se a “relação metabólica” (Foster, 2005), ou seja, na Agroecologia o cultivo da terra é cultivo da vida que também é o cultivo do modo de ser de quem pratica.

Pensar as relações entre Agroecologia e Educação do Campo é pensar possibilidades de permanência da juventude no campo, a partir da garantia de educação adequada ao contexto vivido pelos (as) estudantes em suas localidades, e que esse processo educativo reconheça a possibilidade de produção livre de pacotes (sementes, adubos químicos e veneno) ditos “modernos” que aprisionam e degradam o ambiente e as pessoas.

De acordo com Weisheimer (2013), outro ponto central a ser levado em consideração na relação entre Agroecologia e Educação do Campo é a dimensão da Auto-organização e o Trabalho coletivo na formação dos (das) jovens do campo, até mesmo porque esse protagonismo, por muitas vezes, lhes é negado na vida cotidiana.

Desse modo, precisamos pensar outra forma escolar, que seja voltada para a classe trabalhadora, que contraponha a escola hegemônica proposta pelo Governo e o Sistema do capital. Molina e Sá (2012) afirmam que a intencionalidade da constituição das Escolas do Campo é impulsionar projetos de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas e sejam capazes de formular alternativas de um projeto político. Assim atribui à Escola do Campo central contribuição no processo mais amplo de transformação social.

De acordo com Caldart (2014), existe a necessidade de transformação da forma escolar, porém, o mais urgente é a mudança das relações de trabalho, porque é no seio das relações de produção que são pensadas as formas de dominação impostas à sociedade. O trabalho é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma, por isto, afirma-se que ele, entendido em seu conceito geral de atividade humana criativa, está

na base da constituição do ser humano e a educação não acontece plenamente sem potencializar esse vínculo.

Dessa forma, compreender a realidade significa mergulhar nos contextos históricos e enxergar as âncoras que estão lá no fundo, e amarram o que aparece na superfície. Gehrke e Silva (2018), nos ensinam que a Atualidade é considerada um elemento central para toda e qualquer ação educativa, pois é por meio de sua compreensão que os (as) estudantes vão entender qual é a natureza da luta travada.

Os mesmos autores e obra diz ser por meio da Auto-organização que os estudantes (as) aprendem a se organizar, alcançam a formação multilateral, desenvolvem trabalho coletivo, este, que deve ser proposto diante da necessidade dos próprios estudantes, que atuam para resolver um determinado problema, sempre partindo da vivência e demanda coletiva.

CAMINHOS QUE A REALIDADE APONTA

Os resultados apresentados nas ações pedagógicas, por meio dos relatos dos (as) docentes e discentes colaboradores (as), nos levam a compreender que a forma escolar atual do CED PAD-DF tem sido alvo de ações para reduzir o distanciamento entre os conteúdos e a realidade.

A inserção dos (as) estudantes como ativos (as) no ambiente escolar é um caminho primoroso na promoção da socialização e constituição de sua identidade de luta. A importância de se avançar na construção de uma proposta pedagógica escolar que conecte de forma sistemática e concreta os aspectos da vida cotidiana dos (das) estudantes aos conhecimentos produzidos, fica evidenciada na fala de uma das educadoras:

“Ainda nesta lógica, o fomento à autonomia do (a) aluno (a) como sujeito que tem domínio e autoridade para falar de sua casa, quintal, comunidade, etc., é louvável e quebra com concepções conservadoras da educação que versam que só o (a) professor (a) é detentor exclusivo do conhecimento válido. A promoção de atividades como a realizada, chama atenção para a escola como espaço de debate, a ser explorado em seus aspectos físicos, ambientais e sociais, o que é mormente profícuo em momentos onde um grande desafio é reconectar, com base na confiança, no respeito e no acolhimento, vida escolar e vida extraescolar” (Educadora, CED PAD-DF, 2022).

Dessa forma, é possível perceber a urgência de a escola aumentar a frequência de debates sobre as questões da atualidade e da realidade, para que o coletivo se reconheça como sujeito do processo de transformação da forma escolar. De acordo com Freitas (2010), podemos considerar que a escola, sob a lógica do capitalismo, perdeu sua relação com a vida, com o trabalho, pois esse sistema expropria o ser humano das atividades criadoras. Os (as) estudantes são induzidos (as) a apostarem em formas de trabalho que os (as) distanciam de uma compreensão crítica das contradições vividas em sociedade e no seu próprio cotidiano.

Um traço marcante observado pelos (as) educadores (as), diz respeito ao pertencimento e reconhecimento como sujeitos históricos por parte dos (as) estudantes. O fato de alguns deles (as) não se reconhecerem como sujeitos do campo, que estudam numa Escola do Campo, ampliou o olhar sobre a supracitada lacuna, que mais do que inviabilizar a validade da atividade e dos debates, demonstra a desafiadora necessidade da promoção de tarefas com essa natureza como parte do currículo da Escola do Campo.

“O principal desafio foi, em termos simples, conseguir fazer com que os (as) discentes soubessem que sabiam mais do que pensavam sobre Agroecologia, sustentabilidade e outros assuntos. Muitos alunos e alunas alegavam desconhecimento de alguns desses conceitos específicos, mas quando convidados (as) a contarem livremente como era a situação onde viviam ou o que gostariam de destacar, formulavam definições satisfatoriamente aplicáveis sobre aquilo que inicialmente diziam não entender. Isto demonstra a necessidade de incentivar a capacidade reflexiva sobre as ligações entre conceitos/teorias e vida prática” (Educadora, CED PAD-DF, 2022).

Constata-se, assim, a necessidade urgente de enfatizar a identidade da Escola do Campo durante as aulas e em todos os espaços: semana pedagógica, reunião de pais, mães e responsáveis, etc. A comunidade de modo geral precisa compreender o que é ser uma Escola do Campo e a importância de ter uma instituição com esses princípios no contexto em que vivem. Essas lacunas devem ser objeto de reflexões pelos (as) educadores (as) a fim de transformar a organização do trabalho pedagógico e a escola em sua totalidade.

A pesquisa possibilitou analisar o olhar dos (as) jovens sobre os lugares onde moram. Alguns relatos demonstram que as localidades são

formadas por diversas chácaras, com várias opções e formas de trabalho, mas, em contraponto, que os espaços públicos de lazer são insuficientes ou quase inexistentes, o que pode ser observado na fala de uma das estudantes: “uma comunidade consideravelmente grande, tem várias chácaras, poucos lugares para passear e vários para trabalhar” (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

Esse aspecto sugere que a escola deve se aprofundar sobre as condições de exclusão que jovens do campo vivenciam. Santos e Garcia (2020) nos alertam sobre essas questões, quando identificam a juventude do campo como um segmento altamente fragilizado de nossa sociedade, invisíveis ao meio acadêmico e ao sistema político, excluídos do conjunto de direitos básicos para a constituição de um cidadão, e sendo estes (as) não reconhecidos (as) socialmente como sujeitos de direitos, raramente estão/estarão entre as pautas das agendas governamentais públicas, o que inviabiliza o almejado rompimento da própria condição de exclusão.

Pistrak (2018) nos orienta sobre a necessidade das organizações estatais e sociais compreenderem o quão grande pode ser o papel da escola na questão. É preciso que esta seja um centro cultural e que a educação social penetre fortemente na massa mais ampla da população. Mais que isto, é preciso que cada sujeito da comunidade a veja como tal centro cultural e a envolva em aspectos variados de suas vidas.

No diálogo com os (as) estudantes e educadores (as) sobre a forma de organização da atividade fundamentada nas categorias da Pedagogia Socialista, percebemos a ação realizada como uma estratégia que está articulada a outros grandes desafios, os quais precisam ser enfrentados cotidianamente pelo coletivo escolar, principalmente com a construção conjunta de um projeto pedagógico fundamentado na Educação do Campo.

Sobre os desafios de trabalhar com as categorias da Pedagogia Socialista, foi destacada pelos (as) discentes a dificuldade em desenvolver a Auto-organização, devido à ausência de costume dos (as) estudantes no trabalho coletivo, em liderar ou serem liderados (as), debater temas e chegarem a um consenso. Pelos relatos, parece que este foi um dos maiores percalços.

Entretanto, assim como os (as) docentes, os (as) discentes avaliam a proposta como positiva. Eles (as) apontam que caso a Auto-organização venha

a ser adotada de modo mais contínuo na organização do trabalho escolar, pode ajudar na aprendizagem do trabalho coletivo e no efetivo exercício da capacidade de convivência mais harmônica entre as pessoas. Isto fica evidenciado no relato de alguns (as) deles (as): “Acho que seria uma forma boa de estudar”, “a gente aprenderia a trabalhar em grupo”, “aprenderia a conviver com as outras pessoas também” (Estudantes do CED PAD-DF, 2022).

Os (as) estudantes (as) observam que na própria comunidade esse é um aprendizado essencial, pois sempre que o coletivo se mobiliza torna mais fácil a resolução de grandes problemas. Sublinham o quanto o mesmo é importante para a vida: “Poderiam tentar ajudar o outro para encontrar uma forma mais fácil de resolver os problemas da comunidade” (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

Na avaliação de uma das educadoras participantes, a proposta possibilitou que fossem debatidas questões da realidade, o que estimulou os (as) estudantes a perceberem com mais nitidez o lugar onde vivem, compreender e refletir sobre aspectos importantes que impactam em suas vidas, bem como fazer relação com outras questões mais amplas, com a Atualidade.

Nesse sentido, tanto educadores (as) como alunos (as) reafirmam a importância de inserir reflexões sobre a vivência de suas práticas cotidianas no ambiente escolar, tomando-as como ponto de partida da teoria que se discute no currículo. Portanto, trata-se de ações a serem construídas coletivamente, que a partir da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Inventário da Realidade, sejam assumidas de forma contínua e por toda escola, até mesmo porque uma ação com essa perspectiva, quando assumida de modo pontual por algumas turmas e como estratégia de alguns (as) educadores (as) apenas, causa certo estranhamento e não produz as mudanças necessárias na concretização do projeto de Escola do Campo que visa uma conscientização geral.

Caldart (2015) reitera que qualquer movimento de transformação concreto terá como partida a escola já existente, com seus sujeitos, suas contradições internas e de seu entorno. Porém, mudanças significativas não ocorrerão enquanto cada professor (a) trabalhar por conta própria, de forma apartada dos (as) demais, pois a escola é chamada a contribuir para compreensão das questões trazidas da realidade, a tomar posição e a agir de forma organizada de acordo com a exigência de cada questão, articulando teoria e prática.

Nos relatos de estudantes, quando afirmam que as atividades agrícolas desenvolvidas em sua comunidade não possibilitam o fornecimento da alimentação necessária para subsistência de todos, devido à mesma ser voltada para exportação, percebemos que se faz presente a categoria Atualidade. Demonstrando que a escola tem avançado nesse diálogo e que deve cada vez mais criar meios para ouvir o que os (as) jovens têm a dizer sobre as condições de trabalho, a cultura, as contradições, a vida dos sujeitos camponeses: “Não tiramos a maioria dos alimentos da nossa terra, mesmo sendo de grande ajuda, não é a maior parte” (Estudante do CED PAD-DF, 2022); “Plantamos feijão e mandioca e quando o mato está alto nós temos que limpar os feijões e a mandioca capinando” (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

Mesmo se tratando do início de um processo, o trabalho com as categorias da Pedagogia Socialista contribuiu para que os (as) estudantes conhecessem e reconhecessem a Agroecologia em suas comunidades e suas vidas. Por meio da Auto-organização foram realizados debates sobre o conceito de Agroecologia, conduzindo-os por intensa associação entre teoria e prática, a esboçarem suas próprias concepções do que é Agroecologia. Isto reforçou a necessidade de inserção de temática ligada à Agroecologia em todas as disciplinas, para que mais estudantes possam conhecer e reconhecer com maior aprofundamento o conceito em questão. Não somente em sua dimensão técnica, mas também na cultural, na social e na política, para que assim possam atuar multiplicando esses conhecimentos em suas comunidades.

“Pra mim a agroecologia é um tipo de agricultura sustentável na qual nem o ser humano nem a natureza saem perdendo, tendo em mente que o solo dará os nutrientes para os humanos produzirem seus alimentos e os humanos retribuem devolvendo os nutrientes que o solo está precisando por meio da rotação de culturas [...]. Na minha vizinhança a agroecologia não está muito presente, mas acredito que ajudaria muito se estivesse” (Estudante, CED PAD-DF, 2022).

No decorrer da atividade de intervenção, os (as) estudantes relataram ter diversas pessoas que produzem o seu próprio alimento: “A maioria dos quintais tem horta ou algum pé de fruta [...] na minha comunidade temos uma referência nacional, a fazenda Malunga, que produz alimentos saudáveis e orgânicos” (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

Eles (as) fizeram referência a algumas técnicas utilizadas e associaram a produção de alimentos saudáveis com as práticas agroecológicas. “A horta aqui em casa tem compostagem, utiliza alimentos como casca de banana, de ovos, restos de legumes[...] já não usamos agrotóxicos” (Estudante do CED PAD-DF, 2022); “Onde eu moro eles usam a técnica lavoura-pecuária em algumas áreas onde eles não fazem isso eles jogam semente de nabo forrageiro para cobertura do solo” (Estudante do CED PAD-DF, 2022). Contudo, alguns (as) demonstram uma compreensão mais ampla, integrando valores culturais, luta social e defesa da natureza.

Sabemos que estes são os primeiros passos na direção de um trabalho complexo e desafiador. A forma com que a intervenção foi desenvolvida até aqui motivou resgatar valores, perceber relações entre as práticas vividas e o conhecimento que orienta para a ação. Esta é uma proposta que permite a inserção da Agroecologia como *práxis* nas Escolas do campo, que sugere a incorporação consciente da dimensão ecológica da vida ao ser social desenvolvido; além de nos permitir apreender suas múltiplas objetivações (trabalho, práticas, ciência, luta, cultura) (Guhur e Silva, 2021).

Para além de reconhecer a presença da Agroecologia no cotidiano, os (as) estudantes sugerem manejos agroecológicos a partir de questões da atualidade (plantio de árvores em áreas degradadas e nutrição do solo por meio do cultivo de hortas).

“Na minha vizinhança a agroecologia aparece por meio das plantas, árvores, animais, adubação verde, adubação orgânica, práticas de conservação[...]. Na minha escola nós estudamos agroecologia por meio de rodas de conversas na sala de aula, pela horta, pelo sistema de peixe” (Estudante, CED PAD-DF, 2022).

A atividade de intervenção que foi substrato da pesquisa aqui apresentada é um indicativo do potencial deste trabalho, que se pretende seguir aprimorando, processualmente, e buscando transformar o modo de produzir conhecimento no CED PAD-DF e, de igual forma, inspirar movimentos noutras instituições de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os caminhos percorridos no processo de pesquisa, percebemos que as ações realizadas no CED PAD-DF têm florido resultados positivos. Porém, existe a necessidade de maiores avanços em ações que fortaleçam a formação da identidade como Escola do Campo, valorizando a vida, reconhecendo os (as) estudantes como sujeitos camponeses (as).

Dessa forma, é importante restabelecer relações entre educadores (as) e estudantes e entre os próprios (as) estudantes, criando estratégias para dialogar sobre as propostas de transformação e encontrar formas de contribuir para que eles (as) e seus familiares assumam posições estratégicas na escola, colaborem ativamente na construção do projeto educativo. Ademais, é primordial estabelecer espaços de diálogo para tratar com mais ênfase e aprofundamento das contradições vividas, que afastam os (as) jovens do campo.

Outra constatação se apresenta por meio dos relatos de algumas famílias, que discorrem sobre os hábitos de cultivar alimentos em seus quintais, produção na qual empregam técnicas agroecológicas. Este fator indica um caminho para que a escola, alinhada aos princípios da Educação do Campo, intensifique o uso de ferramentas pedagógicas como Caderno da Realidade, Alternância, *Práxis* Educativa, Temas Geradores, Círculos de Culturas com Seminários Integradores e/ou Práticas Educativas Socialmente Úteis, Intercâmbios, parcerias com outras instituições de ensino, com movimentos sociais e associações comunitárias. Tudo isso, a partir da criação de tempos e espaços que propiciem a Auto-organização dos (as) estudantes na realização.

Isso levará os (as) mesmos (as) a observarem, ainda mais, as ações produtivas que ocorrem em suas comunidades, tornando-os (as) mais conscientes da realidade que os (as) cerca. Em contrapartida, as ações servirão de estímulo e fortalecimento da transformação da forma escolar.

É esse pertencimento que a Educação do Campo busca construir. As pessoas que vivem no campo, sobretudo os (as) jovens, precisam se sentir felizes e se reconhecerem como sujeitos camponeses comprometidos na luta pela permanência com qualidade de vida no campo. Para tanto se torna necessário o aprofundamento das categorias aqui discutidas, onde o Trabalho transforma a realidade, o meio e a Atualidade no reconhecimento e construção de consciência de classes e identidades de sujeitos pela auto-organização.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. CALDART, R. S. MOLINA, M.C. **Por uma Educação do Campo (organizadores)**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BAHNIUK, C. Os desafios da construção da Pedagogia Socialista em tempos de ofensiva do capital e crise sanitária: Universidade de Brasília – UNB - Brasília/DF – Brasil: **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 243-263, maio/ago. 2021.

CALDART, R. S. **Pilares fundantes de uma nova forma escolar**. Síntese. Nov, 2014.

CALDART, R. S. Caminhos para transformação da escola. In: CALDART, R, STEDILE, M. E., DAROS, D. (orgs.). **Caminhos para a transformação da Escola 2: Agricultura Camponesa, educação politécnica e escolas do campo**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 115-138.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al.* (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. 816 p.

CASTRO, G, E. *et al.* **Os Jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político**. Rio de janeiro: Editora da Universidade Rural (Edur), 2009.

CED PAD/DF - Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal - CED PAD/DF. **Projeto Político-Pedagógico**. Paranoá, DF: 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019**. Aprova as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-> Acesso em: 25 out. 2025

FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S.; FETZNER, A. R.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 1:**

Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 155-175.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx**: materialismo e natureza; tradução de Maria Tereza Machado.- Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GEHRKE, M.; SILVA, L. M. de M. Pedagogia socialista soviética: categorias que se articulam na construção de uma nova escola para uma nova sociedade. **Revista Educere Et Educare**, 2018.

GUHUR, D; SILVA, N, R. Agroecologia. In: DIAS, A. P. *et al.* (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021. p. 59-73.

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

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4).

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 81-87.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 326-333.

PEREIRA, M. C. B. Revolução Verde. In: CALDART, R et al (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 687-689.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução: Luiz Carlos de Freitas. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 288p.

SANTOS, L. S. C. GARCIA, R. P. M. Agroecologia: estratégia de luta para fortalecimento e resistência da Juventude Camponesa. **Kiri-kerê**: Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 1, out. 2020.

SHULGIN, Viktor. N. **Rumo ao Politecnismo**, 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

WEISHEIMER, N. **Juventudes rurais: mapas de estudos recentes**. Brasília: MDA, 2013.

ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS E REFLEXÕES ACERCA DAS EXPERIÊNCIAS NO CENTRO EDUCACIONAL VENDINHA E NO CENTRO EDUCACIONAL INCRA 09

Ana Paula de Oliveira Campos
Kely Cristina Ferreira
Adriana Gomes Silva
Edinéia Alves Cruz

RESUMO

Este artigo aborda as experiências de duas escolas do campo que, historicamente, empreendem esforços em busca da garantia ao direito à Educação no e do campo, assim como o fortalecimento da cidadania e identidade de seus estudantes. Estão localizadas geograficamente no Distrito Federal e são intituladas de Centro Educacional Vendinha e Centro Educacional INCRA 09, situadas nas regiões administrativas de Brazlândia e Ceilândia, respectivamente. Como principal objetivo, o artigo propõe refletir sobre os desafios, as contradições e as perspectivas para construção e fortalecimento das Escolas do Campo do Distrito Federal, ao fomentar o debate sobre sujeitos do campo, formação continuada de educadoras e educadores do campo a partir das experiências do Centro Educacional Vendinha e Centro Educacional INCRA 09. Como metodologia de pesquisa, utilizaram-se o estudo bibliográfico e a análise documental, tendo também, como ferramentas de pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, os Inventários Social, Histórico, Cultural e Ambiental, além da observação do contexto em que essas escolas estão inseridas e da promoção de diálogos com educadores, educadoras e comunidades. O estudo teve, como fonte de consulta para a fundamentação teórica, o Dicionário da Educação do Campo, de Caldart *et al.* (2012); os

elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo, de Caldart (2004), e as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo, Distrito Federal (2019). O presente artigo apresentou, como resultado, a análise da realidade das referidas escolas, reconhecendo suas trajetórias e desafios no processo de fortalecimento da identidade dos seus estudantes e na importância da formação continuada das educadoras e dos educadores das escolas do campo, no aprimoramento de suas práticas pedagógicas e na efetivação da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Identidade; Sujeitos do Campo; Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

Atualmente a escola do campo encontra-se em um contexto de construção de identidade, por meio de um currículo que busca valorizar as especificidades, as histórias de vida dos seus sujeitos, as práticas pedagógicas coerentes com as realidades entre escola e comunidade e as bases epistemológicas da Educação do Campo. Nesse sentido, de acordo com Caldart (2011), o conceito de Educação do Campo constitui-se a partir da luta social dos movimentos populares, que tem como objetivo determinante o acesso à educação de qualidade do e no campo com os camponeses e a luta pela terra.

O projeto de escola do campo, segundo Molina e Sá (2012), nasce das contradições da luta social e das práticas de educação dos camponeses que contrapõem as relações de educação hegemônicas e a concepção de educação proposta pela classe trabalhadora do campo no enfrentamento do sistema capitalista. A intencionalidade da escola do campo propõe o desenvolvimento de uma proposta político-pedagógica que dialogue com a realidade de seus estudantes e educadores, que estimule a formação continuada dos educadores e que a valorização da identidade e das questões socioculturais dos seus sujeitos seja a base para a consolidação da educação camponesa transformadora e emancipadora.

Contudo, ainda estamos em processo de discussões, reflexões e contradições sobre o enraizamento do conhecimento da escola do campo no contexto social, cultural e pedagógico, manifestado nas condições concretas que transcorre a luta de classes. Para discutirmos as experiências das escolas

na perspectiva da Educação do Campo, é fundamental a valorização das vivências cotidianas dos estudantes, construindo, assim, um processo progressivo de pertencimento, de aproximação da escola e de seus sujeitos com a comunidade local numa perspectiva de transformação social. Para tanto, Caldart (2011) afirma que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (Caldart, 2011, p. 110).

Nesse sentido, a identidade e o fortalecimento dos sujeitos do campo se consolidam através das memórias construídas coletivamente entre escola e comunidade, potencializadas pela organização do trabalho pedagógico, baseado no Inventário.

Conforme consta nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 43), o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental constitui-se num instrumento investigativo letivo e dialético, que tem como objetivo reconhecer os elementos educativos presentes no território camponês, a fim de servir de subsídio na construção do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares. É, portanto, uma forma de conhecer e fortalecer a identidade dos estudantes, resgatando os saberes, fazeres, história e suas experiências.

Para tanto, a escola do campo não se reduz a uma proposta pedagógica, mas como um espaço que atende às especificidades e oferece uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das comunidades camponesas.

Nesse sentido, este trabalho propõe uma reflexão sobre o processo de construção da identidade dos sujeitos do CED Vendinha e CED INCRA 09, a partir de relatos de experiência e revisão bibliográfica que buscam contextualizar ambas as escolas na perspectiva de escolas do campo em comunidades distintas, mas que apresentam pontos convergentes. Nesse prisma, é imprescindível que os desafios para construção do inventário e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) dialoguem com as vivências desses sujeitos.

ESCOLAS DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL: DESAFIOS PARA SUA

CONSTRUÇÃO

Em conformidade com os dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Distrito Federal conta com 80 escolas do campo, distribuídas nas nove Coordenações Regionais, das cidades de: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Santa Maria, São Sebastião e Sobradinho (DISTRITO FEDERAL, 2019). Devido à localização geográfica, a maioria das escolas do campo do DF enfrenta uma forte influência da cidade sobre o campo, por essa aproximação, é inevitável a comparação do campo com a cidade pelos estudantes.

Desde 2011 o poder público iniciou a implementação da Educação do Campo no DF, viabilizada por meio de medidas governamentais, tais como: Plano Distrital de Educação (PDE), que traz a Meta 8 com 40 estratégias (DISTRITO FEDERAL, 2015); Currículo em Movimento do DF (DISTRITO FEDERAL, 2013a); Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2006); e as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019).

No âmbito do apoio e da formação continuada, a Gerência de Atenção à Educação do Campo (GAEC), a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação do DF (EAPE) e o Programa da Escola da Terra (desenvolvido numa parceria entre o MEC, a UnB e a SEEDF) proporcionam aos educadores e às educadoras da Secretaria de Educação cursos sobre a Educação Campo e suas premissas. Nesse contexto de formação, é mister destacar que a Universidade de Brasília no campus de Planaltina-DF oferta, desde 2007, aos sujeitos do campo e de comunidades tradicionais do Centro-Oeste, o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC).

Mesmo com todos os avanços, as escolas do campo no DF enfrentam muitos desafios para a construção de uma metodologia que se aproxime da realidade e especificidades do campo, desde a implantação de políticas públicas que garantam os direitos dos trabalhadores do campo até as estratégias que

fortaleçam a identidade e cultura dos seus sujeitos, buscando a aproximação dos educadores, estudantes e comunidade.

Nesse processo, torna-se necessário considerar a realidade na qual as escolas do campo estão inseridas no DF. Nessa perspectiva, podemos trazer de forma corroborativa o Plano Distrital de Educação, de 2015, que objetiva em sua oitava meta:

Garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos [...] (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 29).

Para melhor implementação da Meta 8 (oito), é preciso que as escolas reconheçam seus sujeitos a partir de suas vivências, busquem a formação continuada como elemento norteador para as práticas pedagógicas e elaborem o PPP e o inventário da realidade de forma coletiva, visando conhecer a comunidade em que a escola está inserida.

O CENTRO EDUCACIONAL VENDINHA

O Centro Educacional Vendinha está localizado na BR 080, quilômetro 25, estrada Brazlândia, Padre Bernardo-GO. A comunidade atendida pelo Centro Educacional Vendinha é oriunda do Distrito Vendinha, Monte Alto-GO e Radiobrás - setor de chácaras na zona rural de Brazlândia.

As atividades no Centro Educacional Vendinha tiveram início em 13 de março de 1979, em terreno doado solidariamente pelo Sr. Beija, proprietário da Chácara Vendinha. Criada em precárias condições, a escola era constituída de uma sala de aula, cantina, depósito, dois banheiros e um quarto de dormitório, sem água encanada e sem energia elétrica. A professora Marlene César Damasceno foi a primeira professora e responsável pela escola, atendendo a uma turma multisseriada, que contava com 30 alunos, matriculados da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Devido à divisão de fazendas vizinhas em pequenas chácaras, o número de alunos cresceu e, conseqüentemente, a procura por matrículas na escola. Os professores, com a ajuda da comunidade, construíram três salas de aula e, em 1985, a escola ofereceu a 5ª série, com muita dificuldade

de conseguir professores de disciplinas específicas para lecionar, devido à distância, bem como a carga horária pequena, que deveria ser completada em outro estabelecimento de ensino.

No ano de 2020, foi publicada a Portaria nº 379, de 16 de novembro de 2020, que a denominou como Unidade Escolar CEF Vendinha, doravante CED Vendinha (DISTRITO FEDERAL, 2020).

Atualmente, a escola atende aproximadamente 565 alunos, distribuídos nos turnos matutino, com os anos iniciais do Ensino Fundamental I, e no vespertino, com os anos finais do Ensino Fundamental II, e, na Unidade de internação de Brazlândia (UIBRA), onde atende os anos iniciais, finais e Ensino Médio. Mesmo atendendo uma demanda superior a capacidade de sua estrutura, a escola tem promovido ações propostas pelo PPP e pelo Inventário, tais como: estabelecer relações sociais, para construir a identidade dos trabalhadores do campo; contemplar as particularidades inerentes às escolas com Educação do Campo; e desenvolver reuniões com professores, alunos e comunidade, no intuito de definir ações voltadas para a organização de Eixos Temáticos que farão parte dos componentes curriculares, fortalecendo as vivências dos sujeitos da comunidade. A Figura 1 apresenta a fachada do Centro Educacional Vendinha:

Figura 1 - Fachada do CED Vendinha



Fonte: Luciene Dias, 2022.

Observa-se, assim, os esforços da escola direcionados ao estabelecimento de uma atuação conjunta com a comunidade, a fim de viabilizar uma educação que promova a formação continuada dos educadores e integral dos estudantes, fortalecendo a relação entre a escola e a comunidade.

O CENTRO EDUCACIONAL INCRA 09

O Centro Educacional INCRA 09 está localizado no núcleo rural Alexandre Gusmão, Ceilândia-DF e, segundo o Plano de Manejo da Bacia do Rio Descoberto, compõe a Área de Proteção Ambiental (APA) da Bacia do Rio Descoberto.

Em meados dos anos de 1960, aconteceu o primeiro contato com a escolarização, de acordo com o relato do senhor Moisés¹, agricultor e morador do INCRA 09, que na época cedeu um barracão para que funcionasse a sala de aula, sob responsabilidade de uma professora encaminhada pela Fundação Educacional do DF. Em 1968, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) doou à Secretaria de Estado de Educação o prédio onde hoje funciona a escola.

De acordo com a Resolução 95-CD, de 21 de outubro de 1976, publicada no DODF nº 30, de 11 de fevereiro de 1977 (DISTRITO FEDERAL, 1977), a escola, inicialmente denominada de Escola Rural INCRA 09, teve sua nomenclatura alterada para Escola Classe INCRA 09. No anexo I do referido ato, a escola foi relacionada como existente na rede oficial de ensino do DF e vinculada à Divisão Regional de Ensino de Taguatinga-DF. Essa Resolução é considerada o ato de criação da escola. Devido ao crescimento populacional da região, nos anos subsequentes, a escola passou por mudanças significativas, como a reforma da escola, e passou a ofertar os anos finais do Ensino Fundamental.

No Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 163, de 24 de agosto de 2009, por meio da Portaria nº 322, de 21 de agosto de 2009 (DISTRITO FEDERAL, 2009), a especificidade da escola foi alterada para Centro de Ensino Fundamental INCRA 09. Em uma conversa informal com os moradores, constatou-se que, depois de cursar os anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes interrompiam os estudos. Para tanto, como forma

¹ Moisés Cosmo Andriola, 92 anos, agricultor e morador do Núcleo Rural Alexandre Gusmão-INCRA 09, desde o ano de 1963. Dados coletados na entrevista, realizada para a construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental do Centro Educacional INCRA 09 do ano de 2022.

de garantir o direito à educação, em 2010, foi ofertada a primeira turma de Ensino Médio e, no dia 26 de abril de 2013, no DODF nº 86, através da Portaria nº 122, de 25 de abril de 2013 (DISTRITO FEDERAL, 2013b), sua especificidade foi alterada para Centro Educacional INCRA 09.

A partir da demanda oriunda dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2015, a escola passou a oferecer a Educação Infantil, como forma de melhorar o processo de alfabetização dos estudantes. Nesse mesmo ano, na busca de corrigir a distorção idade-série, foi ofertada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno, que vem proporcionando à comunidade uma oportunidade de finalizar mais uma etapa de escolarização.

Sendo assim, a escola atende um total de 545 estudantes, distribuídos nos seguintes turnos: matutino, com educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; vespertino, com anos finais do Ensino Fundamental; e noturno, com Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mesmo com uma demanda maior do que a escola possa atender, podemos destacar como potencialidades: a credibilidade que as famílias, em sua maioria, têm pelo trabalho desenvolvido no CED INCRA 09; o respeito que os alunos têm pelos docentes; o baixo nível de indisciplina; e a oferta, pela escola, de recursos tecnológicos/pedagógicos.

SUJEITOS DO CAMPO INTEGRANTES DO CENTRO EDUCACIONAL

VENDINHA

A comunidade da Vendinha é conhecida por ser um vilarejo cercado por chácaras produtoras de frutas, especialmente banana e morango, e hortaliças que são vendidas principalmente nas Centrais de Abastecimentos (CEASA) e feiras livres da comunidade local de Brazlândia-DF. A comunidade enfrenta muitos desafios no acesso às políticas públicas e as consequências têm reflexo na escola; os estudantes faltam muito às aulas, devido à ausência de transporte estudantil gratuito; a alta rotatividade, por causa das constantes mudanças das respectivas famílias, de uma chácara a outra, na procura de melhores condições de trabalho. Outro desafio da comunidade diz respeito à ocupação crescente de condomínios a partir de parcelamento de terras, com atrativo de moradias mais baratas e empregos nas chácaras da vizinhança.

Nesse sentido, as políticas públicas destacam-se como importantes instrumentos na efetivação dos direitos sociais, conforme aponta a visão de Molina (2012b):

Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (Molina, 2012b, p. 586).

Trata-se, portanto, de um desafio nas reflexões fundamentais sobre a luta por direitos sociais numa sociedade contemporânea com vários desafios na ordem social e de como o Estado deveria agir para garantir direitos constitucionais, tais como: trabalho, educação, terra, moradia, saúde e lazer.

Nesse sentido, a escola busca fomentar ações propostas pelo Projeto Político- Pedagógico (PPP) no processo de construção da identidade entre escola, estudante e comunidade que contribua com as futuras gerações. Nesse sentido, Molina (2012a) destaca que:

Torna-se mais necessário do que nunca indagar, a respeito do projeto educativo da escola, sobre a especificidade concreta desses sujeitos camponeses e suas necessidades formativas específicas; e, consequentemente, subordinar a discussão sobre a escola em si mesma às necessidades coletivas de construção de um projeto histórico de classe. Portanto, é importante distinguir objetivos formativos de objetivos da educação escolar, para que estes últimos se vinculem à resposta política filosófica que se quer dar à pergunta sobre a construção de um novo projeto de sociedade e sobre a formação das novas gerações dentro deste projeto (Molina, 2012a, p. 328).

Durante o planejamento de ações para a construção do Inventário, sugeriu-se a elaboração de questionários, com o objetivo de mapear e conhecer os sujeitos da comunidade do CED Vendinha e, a partir desse instrumento, promover projetos que dialoguem com as vivências dos estudantes e suas famílias, bem como nortear a organização do trabalho pedagógico de acordo com os marcos normativos instituídos para as escolas do campo: currículo, diretrizes pedagógicas e o projeto pedagógico.

No que tange ao território, podemos destacar a relação existente entre o espaço de luta pela terra, pela moradia e pelas melhores condições de vida. Segundo Fernandes (2012), a definição de território camponês é aqui defendida da seguinte forma:

O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência. O território camponês é uma unidade de produção familiar e local de residência da família, que muitas vezes pode ser constituída por mais de uma família. Esse território é predominantemente agropecuário, e contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos principalmente pelas populações urbanas (Fernandes, 2012, p. 744).

O território da comunidade Vendinha é um lugar que está sendo constituído por famílias que procuram moradias mais acessíveis, que possam plantar para consumo próprio ou plantar para vender na própria comunidade:

SUJEITOS DO CAMPO INTEGRANTES DO CENTRO EDUCACIONAL INCRA 09

A comunidade do “INCRA 09”, como é conhecida, tem como característica a produção e beneficiamento de verduras e hortaliças, que são vendidas em feiras livres e Centrais de Abastecimento (CEASA) do Distrito Federal. A agricultura familiar ainda predomina na forma de plantio, geralmente a produção agrícola é dominada pelas famílias que moram na região por mais de 20 anos.

Porém, devido à intensa produção agrícola, é comum na região do INCRA 09 a contratação de trabalhadores do campo de outros estados, geralmente são famílias compostas por crianças, adolescentes e adultos que, posteriormente, farão parte do alunado, trazendo para a escola e a comunidade novas experiências, cultura, costumes e vivências que têm agregado na formação da identidade desses sujeitos.

O território da comunidade do “INCRA 09” também tem atraído inúmeras famílias, devido à oferta de lotes, fruto do parcelamento desordenado e da grilagem de terras, que ocorre com frequência na região. Muitas dessas famílias são oriundas de outras cidades do DF, buscam o sonho da casa própria, morando em condomínios residenciais construídos, muitas vezes, sem as

infraestruturas necessárias, como: esgoto, água encanada, asfalto, entre outros. Sendo assim, o território do INCRA 09 não é visto somente como campo, busca-se uma outra identidade, devido à influência da expansão territorial.

Durante a realização das oficinas de construção do Inventário, elaboraram-se questionários, com o objetivo de levantar dados sobre as perspectivas dos estudantes em viver no campo e, de acordo com a pesquisa, uma boa parcela dos estudantes não vê o campo como um lugar de oportunidades, por falta de lazer, cultura, emprego e renda, buscam o centro da cidade de Ceilândia-DF como referência de crescimento, realização pessoal e profissional.

De acordo com as especificidades do Centro Educacional INCRA 09, considerando o local onde está inserido, e, principalmente, pela diversidade dos sujeitos que atende, essa escola tem buscado, na formação continuada de seus profissionais, atender às necessidades da comunidade, trabalhar em consonância com as diretrizes da Educação do Campo, como também, construir coletivamente uma proposta pedagógica alinhada com a realidade de seus sujeitos.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS E EDUCADORES NO CED VENDINHA E NO CED INCRA 09 NA PERSPECTIVA DE CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

A formação continuada de educadores e educadoras do campo é garantida pelo marco normativo das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2019. Em sua redação, destaca que:

A formação continuada é o elemento constitutivo da organização escolar que visa contribuir para melhoria dos processos de ensinar e aprender, pesquisar e avaliar, em ciclos contínuos de desenvolvimento profissional, de reflexão crítica, que contemplam, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 36).

Embora a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação do DF (EAPÉ) tenha disponibilizado nos últimos anos cursos voltados para a capacitação na atuação nas escolas do campo, poucos professores realizam essa formação, devido a inúmeros desafios, como: a distância da escola onde

atuam para a EAPE; a localidade ser em Brasília-DF, onde se concentram os cursos ofertados para esse público, não sendo ofertados nos polos das regionais de ensino de outras cidades; e os próprios desafios em cumprir as demandas de formação, propostas pela Secretaria de Estado de Educação do DF.

Nesse sentido, a discussão sobre a formação continuada de educadores e de educadoras, de acordo com a Portaria nº 419/2018 (DISTRITO FEDERAL, 2018), que institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, consiste em realizar a formação continuada com base em metodologias e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades das Escolas do Campo (EAPE, Escola da Terra) e o os eixos basilares no processo da valorização dos sujeitos do campo.

Nesse contexto, as coordenações coletivas, que ocorrem às quartas-feiras, têm sido fundamentais no processo de conscientização, debate sobre a relevância de formações específicas para professores e professoras que atuam nas escolas do campo.

Como parte da formação continuada, atualmente, a professora Ana Paula, do Centro Educacional Vendinha, cursa a Especialização da Escola da Terra, pela Universidade de Brasília (UnB), e quatro outros professores fazem formação sobre escola do campo pela EAPE. Esses professores, com incentivo da equipe gestora, têm promovido debates sobre: a escola do campo que estamos construindo e o fortalecimento de projetos que reverberam a construção da identidade da escola.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de 2019, espera-se que os profissionais da Educação do Campo tenham acesso à formação continuada, pois esse processo possibilita uma maior aproximação com a realidade dos estudantes e da comunidade escolar. Em diálogos com os educadores e educadoras das escolas CED INCRA 09 e CED Vendinha, ressaltamos o percurso, os desafios e os entraves desse processo.

No Centro Educacional INCRA 09, o processo de formação tem avançado no decorrer dos anos. Considerando a necessidade de conhecer a realidade da escola e da comunidade, duas educadoras da escola participaram do curso: “O Inventário como ponto de partida”, realizado no ano de 2018, pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). A partir dos conhecimentos adquiridos no curso, deu-se início ao processo de construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da escola.

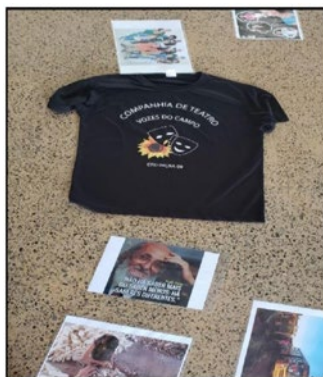
A formação continuada da Escola da Terra ocorreu no ano de 2019, na qual seis educadores da escola participaram da primeira turma. A convite da coordenação do curso, parte dos educadores da escola viajaram para o campus de Bom Jesus, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para participar da IV Mostra Terra em Cena e na Tela. A participação nas oficinas e nos debates foi determinante para a criação de um grupo de teatro na escola.

O processo de criação da Companhia Vozes do Campo foi mediado por duas educadoras da escola, Áurea Silva e Kely Ferreira, que convidaram os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, para uma reunião sobre teatro. As reuniões aconteceram semanalmente na escola e, a princípio, o nome da companhia foi escolhido de forma coletiva.

Nas reuniões seguintes, debaixo de uma mangueira, os estudantes tiveram o primeiro contato com o Teatro do Oprimido, os jogos teatrais e um pouco da história do dramaturgo Augusto Boal.

Ao sentir a necessidade de problematizar as questões relacionadas ao machismo e ao assistir à temática encenada, os alunos propuseram criar um grupo de teatro em que outras pessoas, fora da escola, pudessem assistir a uma peça que retrataria todas as discussões sobre as violências vividas pelas mulheres. Começamos, então, outro processo de debate e escrita das situações que eles queriam que fossem encenadas. O processo de criação da companhia e da peça foi discutido incansavelmente, baseado nas narrativas dos alunos, conforme a Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Processo de debate e escrita da peça.



Fonte: Kely Ferreira, 2019.

A peça “Feminicídio, até quando?” foi escrita pelos componentes da Companhia Vozes do Campo no ano de 2019, e, posteriormente, apresentada na escola para os estudantes, funcionários, comunidade e na Faculdade UnB Planaltina (UnB/FUP), na Semana Universitária do ano de 2019, conforme as Figuras 3 e 4 a seguir:

Figura 3 - Apresentação da Companhia Vozes do Campo no CED INCRA 09



Fonte: Kely Ferreira, 2019.

Figura 4 - Apresentação da Companhia Vozes do Campo na Faculdade UnB Planaltina.



Fonte: Kely Ferreira, 2019

Depois da criação da companhia de teatro, a escola investiu na construção de um palco, nomeado de “Augusto Boal”, que facilitou as apresentações da Companhia de Teatro Vozes do Campo e dos demais estudantes da escola.

Outra forma de expressão e de comunicação que a escola tem buscado é o audiovisual. Depois da experiência vivenciada durante a IV Mostra Terra em Cena e na Tela, em Bom Jesus-Piauí, a escola propôs aos estudantes produzirem um curta, pelo celular, retratando seu dia a dia. Cada um, dentro de sua realidade, filmou e narrou sua história. O resultado foi surpreendente: em algumas semanas, estava pronto o curta: “Centro Educacional INCRA 09 e suas Identidades”² protagonizado pelos estudantes. A produção deste curta deu visibilidade à história de alunos do campo, vivendo em contextos diversos.

Todas essas ações foram resultado do processo de formação continuada, iniciado em 2018 pela EAPE, e, posteriormente, pelo curso da Escola da Terra e as oficinas na IV Mostra da Terra em Cena na Tela, que muito contribuíram para o reconhecimento da potencialidade dos estudantes.

Nessa perspectiva de formação continuada, da elaboração do PPP e do inventário da realidade, houve uma mudança de olhar por parte dos educadores da escola, percebida por meio do desenvolvimento de ações pedagógicas coletivas para a construção da identidade camponesa, ou seja, houve uma maior aproximação com as temáticas da Educação do Campo.

Uma das premissas do PPP é a Auto-organização e, de acordo com Pistrak (2009), a Auto-organização é fundamentada na necessidade de cada sujeito de compreender o seu papel na sociedade que vem construindo, tendo como objetivos centrais: “habilidade de trabalhar coletivamente, habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo; habilidade de abraçar coletivamente cada tarefa; e capacidade para a criatividade organizativa” (Pistrak, 2009, p. 126).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é uma ação coletiva na qual a sua elaboração tem a participação de todos os envolvidos no processo educativo, é um documento primordial para nortear as ações pedagógicas e para a formação da identidade da escola. Dessa forma, o Centro Educacional INCRA 09 tem buscado garantir que todos os segmentos da escola e a comunidade participem de forma direta em sua construção.

2 Vídeo Centro Educacional INCRA 09, 2019. Disponível em: <http://youtube/kmLO2-YpfIQ>.

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, 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 seu objetivo político-pedagógico (Veiga, 2010, p. 1).

Mesmo com a ação conjunta, é necessário refletir sobre o público que queremos alcançar com esse documento. Por isso, a necessidade de conhecer os estudantes e a comunidade onde vivem, para que as diretrizes elaboradas dialoguem com os anseios e as necessidades específicas do público atendido. Para que isso se efetive de forma eficaz, a formação continuada em Educação do Campo é necessária, como também a construção do inventário da realidade, que é um elemento primordial e traz todo o histórico social, cultural e ambiental de seus sujeitos. É mister destacar que a sua concepção também exige a participação de todos os segmentos da escola e da comunidade.

A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e o Programa Escola da Terra (MEC/UnB/Governo do Distrito Federal-GDF) têm contribuído efetivamente para a formação continuada dos educadores do Centro Educacional Vendinha. A partir da 1ª edição do Programa da Escola da Terra, no ano de 2019, a escola tem buscado discutir uma nova proposta pedagógica, na qual os educadores e as educadoras em formação acreditam numa mudança significativa em sua práxis, trazendo uma resignificação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e na construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das escolas.

Nesse sentido, faz-se importante a participação de toda a comunidade escolar na construção do Inventário, a fim de que esse documento possa contribuir na prática pedagógica dos educadores de acordo com a necessidade apresentada pelos estudantes e pela comunidade escolar.

Um dos grandes desafios das escolas do campo, para implementar as ações planejadas na perspectiva de construção da identidade dos sujeitos, é a rotatividade de professores substitutos. A relação estudante e professor não se

consolida, a linha de estudo proposta pelo docente se perde, quando esse não concluiu o processo que iniciou com os educandos.

Dessa forma, por vezes, torna-se inviável desenvolver uma proposta de educação que fortaleça a identidade dos estudantes, pois muitas vezes a rotatividade de professores interrompe projetos que estavam sendo desenvolvidos a partir do planejamento construído à luz de debates com o grupo.

Construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. E se defendemos uma formação específica é porque entendemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. Há uma nova identidade de educador que precisa ser cultivada, ao mesmo tempo em que há toda uma tradição pedagógica e um acúmulo de conhecimentos sobre a arte de educar que precisa ser recuperada e trabalhada desde esta intencionalidade educativa da Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 10).

Nesse sentido, é imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que incentivem, constantemente, os educadores e as educadoras atuantes nas escolas do campo a buscarem a formação continuada, para que juntos possam elaborar uma proposta pedagógica que dialogue com as especificidades da comunidade e de seus estudantes. Dessa maneira, baseado em Caldart (2004), pode-se integrar essa nova identidade de educador com as tradições pedagógicas existentes, tendo como base o aprimoramento da Educação do Campo.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS NO CED VENDINHA E NO INCRA 09

Após os relatos acerca das escolas do campo Centro Educacional Vendinha e Centro Educacional INCRA 09, percebemos que os desafios de ambas as escolas são convergentes, enfrentam dificuldades no debate sobre pertencimento dos sujeitos no local onde residem, ou seja, os estudantes e as famílias não se identificam com o espaço do campo, como o trabalho com a

agricultura. Boa parte dos estudantes relatam que estão no campo por falta de opção, pois veem o campo como um lugar sem oportunidades e perspectivas, considerando a cidade como a melhor opção.

O outro desafio é relacionado à formação dos profissionais de educação que, por vezes, não tem como temática para a formação continuada a “Educação do Campo”, fazendo com que os educadores e educadoras busquem outras formações no âmbito educacional, ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação do DF. Sendo assim, é importante reforçar o debate sobre a Educação no Campo em outros espaços de formação, como a coordenação coletiva.

Nessa perspectiva, o fortalecimento da efetivação do PPP, do inventário da realidade e do currículo que dialoga com os sujeitos são instrumentos basilares para a construção da escola do campo que estamos vislumbrando. É, também, imprescindível que a formação continuada contemple um maior número de profissionais da educação que atuem nas escolas do campo, para que a construção do planejamento das práticas pedagógicas esteja integrada com os princípios da Educação do Campo.

A efetivação do inventário da realidade também se configura como importante desafio, uma vez que é uma ferramenta que contribuirá na construção da identidade coletiva dos sujeitos integrantes do processo de ensino-aprendizagem na ambiência do campo, tendo como base o enfrentamento das contradições existentes na relação do campo com a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses relatos de experiência das escolas do campo, Centro Educacional Vendinha e Centro Educacional INCRA 09, propuseram como objetivo refletir sobre os elementos que contribuem para a formação da identidade dos estudantes das respectivas escolas e os desafios que cada escola apresenta nesse processo.

O percurso do Centro Educacional Vendinha, na construção da identidade dos estudantes do campo, tem buscado dialogar com a comunidade, para que a prática pedagógica tenha como base a história local, o debate sobre os desafios que muitos estudantes encontram para frequentar a escola, como a falta de moradia adequada, o transporte escolar gratuito, o lazer, dentre outras demandas que, segundo a Constituição (BRASIL, 1988), são garantidas nas políticas públicas.

Mesmo com todos os desafios existentes, os estudantes do Centro Educacional INCRA 09 participam das atividades propostas pela escola, pois cada atividade representa momentos de interação e de socialização da comunidade, que é muito carente desses momentos, sendo assim, o espaço escolar tem outras funções, além da escolarização. É importante destacar o envolvimento dos estudantes com o teatro e com o audiovisual, como um canal de comunicação e de protagonismo.

Para tanto, o fortalecimento da identidade dos sujeitos das referidas escolas será efetivado a partir da formação adequada dos educadores e das educadoras e, também, na elaboração coletiva do PPP e do inventário da realidade, que são ferramentas norteadoras para a elaboração de uma proposta pedagógica que se identifique com os estudantes.

Levando-se em conta o que foi analisado, as escolas estudadas têm pontos em comum: o desafio de construir uma identidade camponesa com os alunos que não percebem no campo um lugar de oportunidades; as dificuldades enfrentadas no acesso às políticas públicas; a necessidade de fortalecimento das ações propostas no Projeto Político-Pedagógico; a concepção do inventário da realidade na perspectiva de oportunizar a comunidade no protagonismo das suas vivências de vida dentro da escola, pensada para atender às suas particularidades; e o avanço no processo de formação continuada, que tem sido fundamental para trazer o tema da Educação do Campo para o debate com educadores, educadoras e a comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-131.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>. Acesso em: 21 abr. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Resolução nº 95-CD, de 21 de outubro de 1976. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 11 fev. 1977.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 4 ed. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2006. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2011/03/regimento-escolar.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 322, de 21 de agosto de 2009. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 24 ago. 2009. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2009/08_Agosto/DODF%20163%2024-08-09/Se%C3%A7%C3%A3o02-%20163.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**: pressupostos teóricos. Brasília, 2013a. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pressupostos-teoricos.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 122, de 25 de abril de 2013. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 26 abr. 2013b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=b7075412-2d63-39dc-8167-2513bdc046b1. Acesso em: 26 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Fórum Distrital de Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Plano Distrital de Educação**: 2015-2024.

Brasília, 2015. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf Acesso em: 15 jun. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria n.º 419, de 20 de dezembro de 2018**. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html Acesso em: 23 out. 2025

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019**. Aprova as Diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portaria nº 379, de 16 de novembro de 2020. **Diário Oficial do Distrito Federal**: Brasília, 2020. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/11_Novembro/DODF%20218%2018-11-2020/DODF%20218%2018-11-2020%20INTEGRA.pdf. Acesso em: 09 ago. 2022.

FERNANDES, B. M. Território camponês. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a. p. 324-331.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 585-594.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da Secretaria de Educação. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 10 jun. 2022.

9

OS DESAFIOS E AVANÇOS NAS RELAÇÕES DA ESCOLA DO CAMPO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL TAMANDUÁ COM A COMUNIDADE CAMPONESA DA PONTE ALTA DO GAMA

Araken Rodrigues de Carvalho Ariani
Elizabeth Tavares de Gonzaga
Eliene Novaes Rocha

RESUMO

O presente trabalho busca compreender as relações do Centro de Ensino¹ Fundamental Tamanduá do Gama (CEFTAM) com sua comunidade escolar, que influenciou e influencia a construção da instituição de ensino como Escola do Campo, não só pela sua localização, mas principalmente pelas suas relações históricas com a comunidade da Ponte Alta, região que nasce com a proposta de produzir alimentos para os moradores e trabalhadores que viriam construir Brasília a nova capital do Brasil. O CEFTAM representa o local onde a comunidade busca referências ou atribuições dos papéis de outras instituições públicas. Para efeito deste estudo o território em que está localizada a escola foi dividido em sete, de acordo com sua localização, história de formação e do modo de relação que esses sujeitos mantêm com o trabalho e a produção na terra. Durante o processo de pesquisa com segmentos representativos de pais, estudantes e professores foram realizadas visitas aos territórios, rodas de conversas, coordenações coletivas e entrevistas, a fim de identificar avanços e desafios que a escola apresenta dialogando com

¹ Centro de Ensino Fundamental (CEF) é a terminologia usada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para designar as Instituições Públicas de Ensino que ofertam os Anos Iniciais e Finais da Educação Básica.

os princípios da Educação do Campo, principalmente aqueles diretamente ligados às matrizes formativas do campo que envolvam a história e cultura, uma vez que pais e estudantes percebem a escola como espaço de cultura e de socialização da comunidade da Ponte Alta.

Palavras-chave: Escola do Campo; Inventário; Território.

INTRODUÇÃO

Em um universo de diferenças e semelhanças a Escola do Campo se constrói e se diferencia, necessitando ser entendida tanto pela própria comunidade como pela escola que se propõe educar. Com o objetivo de identificar o sujeito camponês nos seus modos de produção da terra, de suas contribuições para a construção da história escolar e de como essas interações se apresentam nas rotinas pedagógicas, o Centro de Ensino Fundamental Tamanduá do Gama, foi objeto de estudo desta pesquisa onde foram analisando os desafios e avanços da Escola na relação com a comunidade na construção de uma identidade camponesa em um território, que conta parte da história do Distrito Federal com suas famílias produtoras de hortaliças e por abrigar umas das escolas pioneiras de Brasília do DF.

CENTRO DE ENSINO TAMANDUÁ O TERRITÓRIO MÃE: A ESCOLA NASCIDA ANTES DE BRASÍLIA

A Escola Rural do Tamanduá hoje o Centro de Ensino Fundamental Tamanduá do Gama iniciou suas atividades escolares no ano de 1959 de acordo com informações prestadas pelo Museu da Educação do Distrito Federal, e teve o seu reconhecimento oficial, pela então Fundação Educacional do DF, em 1966. A escola surgiu da necessidade de escolarização dos filhos dos moradores e trabalhadores da Fazenda Experimental Tamanduá, localizada em área da Fundação Zoobotânica do Distrito Federal (FZDF).

A Fazenda Experimental Tamanduá tinha como finalidade produzir hortaliças para os moradores da futura capital do Brasil por meio do Sistema de Abastecimento de Brasília (SAB). Atualmente, a escola localiza-se em uma

área da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária-Hortaliças (Embrapa), localizada na Rodovia DF 180, Km 61, Ponte Alta do Gama.

O território físico da escola pertence a Região Administrativa (RA) do Recanto das Emas, porém a maioria dos moradores da comunidade reside na área pertencente a RA do Gama e Samambaia, fazendo parte da Coordenação Regional de Ensino do Gama. Diante desta realidade esta pesquisa buscou compreender as relações históricas, socioculturais e relações de trabalho do CEFTAM com sua comunidade escolar, que tanto influenciou e influencia a construção da instituição de ensino como escola do campo, não só pela sua localização geográfica, mas principalmente pelas suas relações históricas com a comunidade da Ponte Alta.

De acordo com Caldart (2016) é “fundamental conhecer a história (transformações) do território onde a escola se insere: o percurso da comunidade, das famílias, do lugar em que estamos hoje vivendo, trabalhando” (Caldart, 2016, p. 10).

Para conhecer o território mãe Centro de Ensino Tamanduá se fez necessário delimitar áreas de estudos por territórios culturais e geográficos da comunidade que se expande por grande área da Ponte Alta do Gama, sendo composta por diversas formas de trabalho e modos de vida camponês. A delimitação dos territórios foi consolidada com os estudos tempo comunidade dos cursistas do Escola da Terra em 2018, que iniciaram a discussão e mobilização para a construção do Inventário Social, Histórico e Cultural Escolar², tendo como referência as rotas do transporte escolar rural e pelos próprios limites que a comunidade utiliza para se localizar dentro da Ponte Alta.

Para fins de estudo deste trabalho compreende-se como território o espaço físico onde o sujeito vive e constrói relações político-sociais que podem modificar o meio com ações política, ambiental, cultural e sociais através de ações individuais ou pela força da coletividade (DISTRITO FEDERAL, 2018). Baseado nessa conceituação foram identificados sete territórios no Inventário histórico, social, cultural e ambiental do CEF Tamanduá (2022)

2 Portaria nº 419 de 20 de dezembro de 2018 - Artigo 2º, parágrafo 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.

que se articulam com o CEFTAM, formando a comunidade escolar, que serão descritos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Caracterização dos territórios da Comunidade do CEFTAM

TERRITÓRIO	CARACTERIZAÇÃO
Condomínio Asa Branca	• Localizado às margens da Rodovia BR 060, próximo ao Posto de Gasolina Asa Branca. • Formado por 153 lotes de 300 m². • As famílias de sobrenome Brasil e Rabelo receberam lotes através de doação do proprietário. • Atualmente existe a escritura pública da área total do condomínio que está em fase de regularização. • De acordo com mapas da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) a área faz parte da Região Administrativa do Gama e é considerada como Parcelamento Urbano Isolado (PUI) chamado de Granjas Reunidas Asa Branca.
Acampamento Che Guevara	• Acampados de lutas sociais pela reforma agrária com a bandeira da Frente Nacional de Luta Campo e Cidade (FNL). • Localizado em área pública da cidade de Samambaia na Rodovia BR 060. • Estão acampados neste local desde 2017. • Antes da pandemia de Covid19 viviam no acampamento cerca de 150 famílias e já não havia espaço para aceitação de novas famílias. • Após o período pandêmico, que agravou a crise econômica do país, há informações que atualmente estão acampadas cerca de 450 famílias. • A área em questão só tem espaço para assentar 30 famílias, de acordo com a legislação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), onde cada unidade rural não pode ter menos de 2 hectares de área. • Os lotes do acampamento possuem medidas de 20mx30m distribuídos em cinco ruas. • As casas são construídas de madeiras, madeirites ou lonas, e geralmente esses materiais são doados por terceiros. • Mesmo nestas pequenas propriedades as famílias praticam algumas atividades de agricultura ou pecuária. • Já passaram por dois pedidos de reintegrações de posse do Governo do Distrito Federal (GDF). • Os moradores relatam a tensão que vivem diariamente frente ao medo de serem expulsos do local.
Bar do Gordo	• Área pertencente a cidade do Recanto das Emas chamada Núcleo Rural Vargem da Benção • Devido a suas belezas naturais oferece uma diversidade de opções de lazer, principalmente haras e pesque-pague, que geralmente são frequentadas por pessoas vindas de outras localidades de fora da Ponte Alta. • As dimensões das chácaras dessa área são variadas, sendo que a menor chácara ocupa um espaço de 20.000m² o que mantém a área preservada de parcelamento ou fracionamento irregular do solo.

TERRITÓRIO	CARACTERIZAÇÃO
Cerâmica Santa Maria	• Localizado próximo ao Centro de Tecnologias para Raças Zebuínas Leiteiras (CTZL), conhecida na comunidade como "Gado de Leite". • Ocupação desta área iniciou quando vieram as primeiras pessoas de Luziânia-GO em busca de trabalho na olaria Cerâmica Santa Maria, que tinha como finalidade a fabricação de cerâmicas. • Os trabalhadores em média trabalhavam de 10 a 12 horas por dia, e não recebiam pagamento em dinheiro pelo serviço prestado. A forma de pagamento aos trabalhadores era através de mantimentos, remédios e outros gêneros comprados em locais especificados pelo dono da olaria. • Atualmente as terras estão divididas entre os moradores mais antigos e moradores mais recentes, porém, a área está na justiça para legalização, uma vez que o antigo proprietário da área faleceu e não deixou a escritura da propriedade aos antigos moradores.
Sindjus	• O território conhecido como Sindjus, assim é chamado por ter como principal ponto de referência o Clube Social do Sindicato dos Servidores do Poder Judiciário e do Ministério Público da União no Distrito Federal (SINDJUS). • Possui várias chácaras familiares formadas a partir da desapropriação da Fazenda Bom Sucesso. • Os primeiros moradores dessa área chegaram na Ponte Alta na década de 60 para desbravar a região e montaram a Fábrica de Farinha Santo Antônio, que gerava empregos aos moradores aproveitando o cultivo local da mandioca para produzir a farinha. • Nesta época as terras também eram ocupadas por pessoas que trabalhavam para a família do Ministro César Cals de Oliveira Filho (Ministro de Minas e Energia entre 1979 e 1985) • Atualmente os moradores vivem em pequenas chácaras, algumas ainda não escrituradas em seus nomes. • A posse das terras é uma questão que está tramitando na justiça, pois há outras pessoas que reivindicam a propriedade das antigas fazendas.
Chácara Camargo	• Composto por três principais pontos de referência: Chácara Camargo-Chácara de agricultura familiar; Fazenda Leão de Judah-Turismo ecológico e agricultura; e Frigorífico Boa Carne Ltda (Antigo Pontal Frigorífico)-Comércio atacadista de produtos hortigranjeiros. • Os moradores relataram que a comunidade surgiu quando o patriarca Mariano Bertoldo se mudou para a Ponte Alta e trouxe seus filhos para morarem lá, isso há mais de 30 anos. • Ainda hoje alguns filhos vivem na chácara e outros foram para outras cidades de Brasília. • No ano de 2018 a Agência de Fiscalização do Distrito Federal (AGEFIS), tentou embargar as terras das chácaras da família e derrubar as moradias. O processo ainda está na justiça e a família não entende por que querem embargar as terras que possuem a tantos anos e que receberam de herança.
Suinocop	• Localizado nos arredores da empresa Suinocultura Copacabana (SUINOCOP) que realiza a suinocultura com o objetivo de abate, revenda e distribuição comercial e sua sede está localizada na Rodovia DF 290, Chácara 114, Ponte Alta Gama. • A propriedade é composta pela sede da empresa e pelos alojamentos cedidos aos funcionários, que vivem com suas famílias. • Com a convivência, tornaram-se uma grande comunidade, pois muitos trabalham lá no mínimo a 15 anos.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022), com dados do Inventário Escolar - CEFTAM (2022)

A COMUNIDADE: SITUAÇÕES E QUESTÕES CENTRAIS PESQUISADAS, PRÁTICAS, COSTUMES E RELAÇÕES COM O CAMPO

Todo tipo de interação, comunicação entre a escola e moradores de uma determinada região, configura um tipo de relacionamento. Essa relação da escola com a comunidade, junto a outras relações que envolvem a família e o resto das instituições sociais de cada localidade, constitui um dos vínculos essenciais para levar adiante o trabalho educativo da escola. O CEF Tamandúá por ser uma das primeiras instituições sociais constituídas na Ponte Alta, representa o local onde a comunidade busca referências ou atribuições dos papéis de outras instituições públicas.

A comunidade escolar está dividida nos sete territórios acima descritos e percebe-se que a relação da escola com esses territórios diferencia-se pelas histórias de formação e do modo de relação que esses sujeitos mantêm com o trabalho e a terra.

De acordo com Bogo (2010) para se conceituar e identificar os modos de vida camponês se faz necessário considerar as diversas características das regiões do Brasil, a natureza constitutiva, as formas produtivas e situações sociais em que está imersa a comunidade, fazendo cinco diferenciações que ajudam entender esses modos de vida:

1. Pelas características das atividades produtivas com a força de trabalho familiar (quebradeiras de coco de babaçu, castanheiros, seringueiros, lavradores, colonos, pequenos agricultores, sertanejos nordestinos, meeiros, assentados);
2. Condição social histórica sem definição de propriedade (quilombolas, posseiros, agregados, rendeiros, meeiros, sem-terra, acampados);
3. Localização geográfica e residencial (ribeirinhos, extrativistas, sisaleiros, fundo de pasto);
4. Assalariados temporários e avulsos que moram na terra, mas parte da renda extraem da venda da força do trabalho (diaristas, vaqueiros, peões); e
5. Caboclos e comunidades indígenas (Bogo, 2010, p. 92-93).

Baseado nas definições de Bogo (2010) e considerando as identificações regionais da comunidade Ponte Alta, foi aplicado um formulário no qual os

estudantes do Centro de Ensino Fundamental Tamanduá escreveram, espontaneamente, qual trabalho sustentava sua família. Identificou-se que na escola, quanto ao modo de trabalho e de vida camponês, apresenta três tipos de aproximações com a comunidade, podendo ser assim identificados: i) a diversidade de sujeitos do campo; ii) sujeitos do campo, que não trabalham com a terra, e iii) o sujeito oriundo de assentamento de lutas sociais. Abaixo, quadro síntese das respostas dos estudantes:

Quadro 2 – Meios de trabalho do sujeito camponês da comunidade escolar CEFTAM

QUAL TRABALHO SUSTENTA SUA FAMÍLIA?	
Sujeitos do campo que trabalham com o cultivo da terra	Agricultor desempregado, caseiro, chacareiro, criador rural, cuidador de cavalos, desossador na JBS S.A, entregador de verduras, feirante, gerente de fazenda, granjeiro, jardineiro, manutenção de haras, ordenhador, porteiro do condomínio, produtor de hortaliças, serviços gerais de fazenda, trabalha rastelando, trabalhador da Horta Lima, trabalhador da Suinocop, trabalhador da JBS S.A, trabalhador do Incubatório LJIL, trabalhador em granja de galinha, trabalhador no Pontal Frigorífico, trabalhador rural, tratorista, vendedora de folhagem e vendedor de verduras.
Sujeitos do campo que não trabalham com a terra	Advogado, aposentada, artista, autônomo, auxiliar de limpeza escolar, barbearia, cabelereira, carregador de caminhão, comerciante, coordenador financeiro, costureira, corretor de imóveis, cozinha, clube de tiro, cuidadora de crianças, cuidadora de idoso, delegado, desempregado, diarista, doméstica, dona de restaurante, estética, encarregado de obras, eletricitista, eletrotécnico do metrô, engenheiro do metrô, estoquista, farmacêutica, faxineira, garçom, manicure, marceneiro, mecânico da Embrapa, mestre de obras, motorista de ambulância, motorista de ônibus escolar, padeiro, pedreiro, pintor, policial, porteiro, professora, representante de indústria, farmacêutica, salva vidas no SINDJUS, serviços gerais, servidor público, trabalhador da construção civil, trabalhador de <i>pet shop</i> , trabalhador de supermercado, trabalhador em hotel, trabalhador em restaurante, trabalhador em fonte de água, mineral, trabalhador do Banco do Brasil, tratorista, técnico em enfermagem, vendedora da Natura, vendedora de roupas, vendedor de churrasquinho e vigilante.
Sujeito do campo oriundo de assentamento de lutas sociais	Açougueiro, auxiliar de lanchonete, corretor, costureira, desempregado, design de sobrancelha, desossador na JBS S.A, diarista, doméstica, estoquista, garçom, lanternagem de carros, manicure, mecânico de automóveis. montador de móveis, pedreiro, porteiro, seguro-desemprego, serviços gerais no shopping, trabalhador da construção civil, trabalhador da JBS S.A, trabalhadora de creche escolar, trabalhador em lava-jato, trabalhador em padaria, trabalhador em restaurante, trabalhador em supermercado, vigilante, cultivo da terra com: pequenas culturas (feijão, milho, mandioca) e criações (galinhas e cabras).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022) com dados do formulário aplicado aos estudantes.

A DIVERSIDADE DE SUJEITOS DO CAMPO

A presente pesquisa não pretendeu adentrar aos infinitos conceitos de sujeito do campo presente na literatura, mas buscou identificar o sujeito que tem o seu sustento ou modo de vida baseado no trabalho camponês e quais vivem no campo e sobrevivem do trabalho fora do campo.

Silva (2020) esclarece que no Brasil os termos utilizados para designar aqueles que realizam atividade agrícola de base familiar são diversos; ora ouvimos lavrador, ora produtor rural, agricultor familiar, ou até mesmo, o camponês. É nessa diversidade de termos que a maioria dos moradores da comunidade escolar se identifica como sujeito do campo, que utilizam a sua terra, ou do proprietário da chácara, com plantações para a sua própria subsistência ou para vender e realizam pequenas criações de galinhas, porcos e peixes.

Pela diversidade de atividades citadas pelos estudantes evidencia-se o desafio que é definir um conceito de trabalhador rural, ou trabalho camponês que contemple com precisão quando começa e termina o trabalho no campo, assim se fez necessário não só focar unicamente na atividade no sujeito do campo, mas também no trabalho realizado nos territórios geográficos.

O território Bar do Gordo é bastante procurado pelas belezas naturais existentes na área, com atividades voltadas ao turismo rural. Conta com terrenos de grandes dimensões com plantações de pequenas culturas de hortaliças orgânicas e muitos proprietários comercializam suas produções em feiras locais, Centrais de Abastecimento (CEASA) do Distrito Federal e outros distribuidores.

Os meios de produção no território da Chácara Camargo, geralmente são de agricultores familiares que cultivam hortas de milho, mandioca e quiabo para consumo próprio das famílias.

A Cerâmica Santa Maria é um dos territórios mais antigos da comunidade escolar, tendo sua formação com os primeiros trabalhadores vindos de Luziânia para o trabalho na olaria. Algumas famílias cultivam hortas para consumo próprio, outras para venda de verduras e aves. Nas produções destinadas a vendas, geralmente o comprador é quem busca a produção no local de cultivo, pois as famílias entrevistadas não possuem carros para realizar as entregas, mas há famílias que já conseguem escoar sua produção para serem vendidas em feiras.

SUJEITOS DO CAMPO QUE NÃO TRABALHAM COM A TERRA

Segundo Silva (2020) desde o século XIX alguns autores ao estudarem a dinâmica de produção capitalista, acreditam que o lugar do camponês na sociedade tenderia a desaparecer em decorrência dos processos de modernização no campo e da crescente urbanização e que os camponeses se subordinaram à indústria.

O camponês não desapareceu, e vem se reorganizando em novos modos de vida da sociedade moderna. A região da Ponte Alta tem sido impactada com novos moradores vindos das cidades do próprio Distrito Federal. Anos atrás essa migração se dava muito por moradores, do próprio campo vindos, de outras regiões do Brasil, principalmente do Nordeste, fato esse que pode ser explicado por Caldart (2012) quando expõe que a modernização da agricultura no Brasil levou à territorialização do grande capital, expulsando e dificultando aos pequenos agricultores o acesso à terra produtiva.

A expansão do agronegócio ainda não impacta a região da Ponte Alta, mas já é evidente que novas atividades não ligadas aos meios de produção da terra, fazem cada vez mais parte da realidade dos moradores da área. Quanto ao sujeito morador do campo sem relação com o cultivo da terra, percebe-se que estão mais presentes no Condomínio Asa Branca, onde moram empresários e uma grande diversidade de pessoas, já aposentadas, que procuram um lugar tranquilo para viver.

No condomínio existem famílias que produzem pequenas hortas e galinheiros nos seus lotes para consumo próprio. Os antigos moradores da fazenda Granja Reunidas Asa Branca, que ainda moram nesta área, não conseguiram permanecer na condição de sujeito camponês devido ao parcelamento dos lotes, que reduziu muito a área para a produção rural.

SUJEITOS DO CAMPO ORIUNDO DE ASSENTAMENTO DE LUTAS SOCIAIS

Na busca por identificar os meios de produção da terra e trabalhos das famílias do CEFTAM se fez necessário abordar especificamente o Acampamento Che Guevara, pois atualmente é o território que mais cresce demograficamente na comunidade e principalmente por sua constituição advinda do movimento

social e relação deste com o debate das questões agrárias no Brasil. Apesar da escola ser uma das escolas mais antigas do Distrito Federal é recente a demanda do trabalho escolar com estudantes oriundo de lutas sociais pelo direito à terra. CALDART (1986) em Dissertação de mestrado faz menção aos sujeitos sem-terra como:

Aqueles trabalhadores rurais que trabalham a terra na condição de parceiros, meeiros, arrendatários, agregados, chacareiros, posseiros, ocupantes, assalariados permanentes e temporários ou pequenos proprietários, representam o segmento da classe trabalhadora mais diretamente vinculado à estrutura produtiva fundamental das sociedades de nosso continente e, por isso, do encaminhamento de suas lutas muito depende o destino histórico de nossos povos (Caldart, 1986, p. 2).

A contradição campo/cidade evidencia-se neste território através de trabalhadores que moravam na cidade e por não ter condições financeiras de lá permaneceram, foram morar no campo, mas continuam a serviço do sistema capitalista de trabalho. Apesar da redução da área de cultivo para abrigar novas famílias, algumas famílias mantêm relações de cultivo da terra com pequenas culturas e criações sem o intuito de venda.

O Acampamento Che Guevara, é o território mais novo da comunidade atendida pela escola, e foi através dos moradores e estudantes desta área que a escola de fato vem vivenciando a relação de luta pelo trabalho e pela terra, o que vem demandando novas pesquisas e metodologias sobre a realidade dos estudantes, que vêm contribuindo para a formação política e social dos demais territórios e desmistificação dos preconceitos dos sujeitos oriundos de movimentos sociais, porém não tem sido uma luta fácil para a comunidade entender a importância desse território para a área do campo e principalmente para a escola do campo. Demonstrando tamanha falta de empatia e principalmente de conhecimento histórico sobre o direito à terra.

AVANÇOS E DESAFIOS PARA AMPLIAR A APROXIMAÇÃO ESCOLA E COMUNIDADE: DIALOGANDO COM OS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para maior compreensão das relações escola e comunidade dividiu-se a comunidade escolar em alguns segmentos de representatividade: professores, estudantes e pais. O primeiro segmento de estudo foram os docentes, principalmente pela necessidade de socialização de saberes, a fim de construir uma escola do campo pautada na realidade camponesa. Para Rocha (2021) a formação de professores do campo é uma necessidade histórica para contrapor-se a uma educação tecnicista imposta às nossas instituições de ensino. As atividades com o corpo docente da escola ocorreram remotamente durante as coordenações coletivas em virtude do isolamento de COVID-19, quando foram abordados junto aos professores questionamentos como: O que te levou a trabalhar na Escola do Campo? As respostas foram:

“Quando cheguei de Minas Gerais em 1993 para morar no DF, vim direto para a Ponte Alta morar na chácara do meu ex-sogro. Quando passei no concurso eu já morava em Luziânia-GO e mesmo assim vim até a escola ver se tinha vaga. Dei sorte que existia a vaga e assim que tomei posse vim direto para cá” (Entrevistado 1).

“O desejo de conhecer a realidade escolar do campo e saber se realmente existia uma diferença entre alunos do campo e alunos da cidade” (Entrevistado 2).

“Única opção quando tomei posse na SEEDF oferecida pela regional de ensino” (Entrevistado 3).

“Como eu sempre trabalhei em escolas urbanas, fiquei curioso em conhecer o ritmo de trabalho na escola do campo, bem como a sua clientela” (Entrevistado 4).

Outro questionamento abordado a fim de reconhecer a identidade e experiência na docência do campo foi: Conte um pouco da sua experiência profissional nesta área? E as respostas foram:

“Não tenho experiência nesta área porque a minha rotina de trabalho foi em escolas urbanas” (Entrevistado 5).

“Ter vivido no campo toda a minha vida foi a minha maior experiência para sonhar em lecionar em escolas nesta região. Como professora me apaixono a cada dia mais pela realidade que conhecia e venho conhecendo mais” (Entrevistado 6).

“Realizei a minha graduação participando do Programa Especial de Treinamento-Pet, onde recebi uma bolsa para continuar cursando a UnB. Trabalhávamos em São Gabriel, São João D’Aliança com a comunidade rural, Calungas e Sem Terra sobre a importância da preservação da cultura, educação e meio ambiente. Me identifiquei na hora quando fui para o CEF TAMANDUÁ” (Entrevistado 7).

“Sou do tempo em que o professor que trabalhava na chamada Zona Rural, dava aula de tudo, isso mesmo, dei aula de várias disciplinas. E foi através desses desafios que aprendi muito. A Escola do Campo abriu vários horizontes na minha vida profissional e me fez ter um olhar diferente para a vida” (Entrevistado 8).

Sobre os dados com os pais, as primeiras observações para este trabalho foram realizadas na primeira reunião de pais em 2022, dirigida pelos gestores escolares que apresentaram aos pais o corpo docente da escola por modalidade de ensino. Também foi realizada uma atividade com a fixação de cartaz no pátio escolar para que a comunidade ficasse livre para responder: O que você deseja da escola para sua família?

“Esperança de uma vida melhor” (Pais).

“Representa uma função muito importante na educação dos meus filhos e tem grande parte na minha família” (Pais).

“Família, companheirismo. Uma linda história na minha família, de geração para geração. Amo o Tamandua!” (Pais).

“Estudar para ter um emprego decente” (Estudante).

“É de suma importância o papel da escola na vida do aluno até porque é sua segunda casa, sua segunda família. Juntos somos mais fortes” (Docente).

O que a escola representa para sua família?

“Parabéns pela escola!” (Pais).

“Ensinar os alunos técnicas de plantio e cuidados com animais (ovelhas, cavalos, peixes...) desenvolver amor pela área rural!” (Pais).

“Desejo um ensino que não deixe de lado o amor e cuidado ao próximo” (Pais).

“Um ensino de qualidade apesar das dificuldades que temos hoje. Não somos cego e vemos os professores comprometidos para isso. Temos que fazer a nossa parte” (Pais).

Durante o bate papo na dinâmica aplicada, uma mãe relatou o quanto a filha estava desmotivada a permanecer no campo em virtude de uma praga que afetou toda sua plantação de maracujá. Relatou que a filha ficou muito chateada com a situação em ver a produção e o trabalho da família ser em vão, pois não houve colheita, e que por essas e outras dificuldades queria sair do campo.

CULTIVO DA TERRA NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

No ano de 2019 em parceria com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater) do Distrito Federal foi implementado o projeto de horta escolar para o cultivo de folhosas. O projeto foi paralisado no início do ano letivo de 2020, devido a suspensão das aulas com pandemia de COVID-19.

No ano de 2022 durante o processo de pesquisa deste trabalho a escola retomou o projeto da Horta Escolar, onde foram visualizados vários desafios para o cultivo da terra dentro da instituição de ensino como: falta de ferramentas (regadores, enxada, pneu para carrinho de mão), adubo e sementes; alguns estudantes não quiseram colaborar na montagem dos canteiros, dizendo que não iriam trabalhar na escola; a proposta da escolha do tipo de cultivo seria pela turma, mas alguns professores decidiram o cultivo a ser realizado e ainda a falta de conscientização de alguns docentes para entender que o cultivo da terra faz parte da escola do campo.

Neste processo também se visualizou alguns avanços como: doação de mudas, adubos e sementes pelos pais, alunos e pela EMBRAPA; utilização de aulas da parte diversificada do currículo e as ociosas por ausência de professores para o projeto da horta; algumas turmas já apresentam autonomia para cuidar dos seus canteiros sem a supervisão direta do professor.

A proposta do projeto da Horta Escolar não está somente ligada ao cultivo da terra. Tem como proposta buscar a autonomia dos estudantes quanto a busca de soluções, tomada de decisões colegiadas respeitando a opinião do outro e demonstrar o seu conhecimento empírico sobre cultivos e manejos.

O QUE VIVEM OS ESTUDANTES QUANTO ÀS MATRIZES FORMATIVAS DO CAMPO?

Baseado nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal instituída por meio da Portaria nº 419/2018 -SEEDF, que traz no corpo do seu texto as Matrizes Formativas do Campo: terra, trabalho, história, cultura, lutas sociais e vivência de opressão e vivência de opressão foi realizada uma roda de conversa com os representantes de turma da escola abordando o tema, onde percebe-se que os estudantes desconhecem as definições ou conceitos, porém possuem conhecimentos empíricos sobre as matrizes.

Os alunos socializaram sobre suas vivências, modos de relação com a terra, produções da família, e atividades culturais existentes na comunidade, quanto as relações históricas com a escola estão quase sempre ligadas ao conhecer alguns ex-funcionários da instituição que moram na comunidade, e principalmente por seus pais e até avós já terem estudado na escola, contando como era a escola, como se deslocavam para chegar e com quais professores estudaram.

ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADE CULTURAL E COMUNITÁRIO

De acordo com os estudos de Caldart (1986) a teoria da produção cultural além de partilhar do conjunto de relações sociais de produção que constituem a estrutura social como um todo, a cultura, bem como cada uma das suas expressões particulares, instaura relações sociais específicas a natureza de sua atividade produtora. Desta forma as relações sociais estabelecidas no vínculo escolar também estão carregadas de cultura, história, política e tempo, uma vez que no decorrer dos anos essas mudanças vão acontecendo gradativamente na comunidade e a escola vai acompanhando essas alterações.

Em roda de conversa com alguns pais da escola, que também são trabalhadores da escola através da empresa de terceirização da limpeza e conservação escolar, reconhecem a escola como espaço de cultura e de socialização da comunidade; que seus filhos não costumam ir a outros lugares fora do campo; que é na escola que se socializam com os demais territórios da comunidade e dizem que na comunidade da Ponte Alta não há espaços coletivos de práticas esportivas e locais de socialização cultural ou artística, que atendam às necessidades da comunidade.

Alguns pais reconheceram que necessitam se engajar mais nas ações da escola, que participar somente das reuniões de pais não é suficiente para construção coletiva do corpo escolar, principalmente numa escola do campo que necessita tanto da cooperação e do voluntariado, e que infelizmente estão reproduzindo na escola os mesmos comportamentos individualistas diante das lutas comunitárias. Sugeriram que a escola retome os projetos culturais, artísticos, teatrais e esportivos que ocorriam tempo atrás, quando a escola funcionava com o Projeto de Educação Integral, ações que já estavam escassas antes mesmo da pandemia de Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo desenvolvido no CEF Tamanduá evidenciou que a escola vem buscando propor ações para a construção de uma escola do campo que dialogue com as matrizes formativa do campo, reconhecendo que a escola é o espaço de conhecimentos e de contraditórios de culturas, histórias, de modos de vida, modos de trabalhos e de lutas sociais, e que neste processo há avanços e desafios a serem superados por toda a comunidade escolar como: possibilitar maior engajamento da comunidade escolar nas decisões colegiadas da escola; articular estratégias de estudos continuados junto à comunidade quanto a importância em conhecer e participar da construção do Projeto Político-Pedagógico e Inventário Social, Histórico e Cultural Escolar; e implementar projetos de valorização do sujeito do campo e de meios de produção da terra.

Observa-se que os sujeitos do Campo da comunidade escolar do CEF Tamanduá se identificam com a escola de diversas maneiras através de relações culturais, históricas, afetivas, educacionais, sociais apresentando demandas e necessidades diferenciadas de acordo com o território ou modo de vida em que se encontram.

No entanto, se faz necessário esclarecer que educação é ação coletiva, que a demanda para que a escola promova espaços de ações coletivas; de orientação aos estudantes da importância dos estudos, da necessidade de utilizar a coletividade na resolução de seus próprios conflitos, de valorização do trabalho como elemento formativo do ser humano; da busca de políticas públicas das quais estudantes têm direito e são responsabilidade de toda comunidade, não somente da escola.

A Educação do Campo é uma construção constante de valorização dos conhecimentos tradicionais, da realidade da comunidade escolar e da troca de experiências, e deve ser concebida pela pesquisa, escuta sensível e principalmente pelo diálogo com os sujeitos do campo, seus conhecimentos, seu território, sua cultura. Não basta dizer que é escola do campo se realmente não houver debate, se não for pensada coletivamente, como tal. A localização geográfica da escola não a faz ser uma escola do Campo, assim deve-se articular ideias e ações que desafie e contraponha aos impactos dos pensamentos de senso-comum que afetam as práticas escolares e o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino

REFERÊNCIAS

BOGO, A. **Identidade e Luta de Classes**. 2ª Edição. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. 264 p.

CALDART, R. S. **Sem-Terra com Poesia: Os Significados Pedagógicos e Políticos da Produção Poética dos Agricultores Sem-Terra da Região do Brasil** - Um Estudo Exploratório, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1986.

CALDART, R. S. (org.), Educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.).. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CALDART, R. S., Guia discutido no Seminário: **Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo**, Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins – Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016, concluída em julho 2016.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Educação da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. 2ª. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019**. Aprova as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública do Distrito Federal de Ensino, 1. ed., Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Inventário histórico, social, cultural e ambiental do CEF Tamanduá. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2022.

ROCHA, E. N.(org.), **Escola da terra: formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal** / Organizado por Eliene Novaes Rocha, Caroline Siqueira Gomide, Clarice Aparecida dos Santos, Felipe Canova Gonçalves, Nathan Carvalho Pinheiro, Rafael Litvin Villas Bôas, Rogério Ferreira – Brasília, Universidade de Brasília, Faculdade UnB, Planaltina, 2021.

SILVA, M. R. O modo de vida camponês e a agricultura familiar no Brasil: Conceitos e debates contemporâneos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Vol. 09, pp. 65-74. maio de 2020. ISSN: 2448-0959.

AS PRÁTICAS REALIZADAS PELA MULHER CAMPONESA E PELA ESCOLA CLASSE PONTE ALTA DE CIMA DO GAMA-DF NA PERSPECTIVA DOS PRINCÍPIOS AGROECOLÓGICOS

Joselita Castro de Oliveira

Josie Melo do Nascimento Alves

Neuza Claudia Pereira Andrade da Luz

Caroline Siqueira Gomide

Sérgio Luiz Teixeira

RESUMO

O presente artigo tem a intencionalidade de apresentar a pesquisa realizada pelas educadoras do campo na Escola Classe Ponte Alta de Cima (ECPAC) Gama, Distrito Federal (DF) que participaram da segunda edição do curso Escola da Terra. O trabalho investigou, na perspectiva dos princípios agroecológicos, as práticas da mulher camponesa e como elas podem contribuir com a práxis pedagógica da ECPAC. Neste contém elementos que buscam evidenciar a importância desses saberes femininos, a relação com a terra, sua resistência e relevância para a agricultura. Tem como objetivo identificar práticas pedagógicas realizadas pelas mulheres do campo para o desenvolvimento de produção de alimentos na perspectiva agroecológica e associar ao Projeto Horta realizado nesta Unidade de Ensino. A pesquisa foi elaborada a partir da análise de entrevista semiestruturada realizada com uma moradora da região Buracão, localizada nas imediações circunvizinhas da escola. O trabalho utilizou ainda leitura de fontes documentais, entre eles registros pessoais, as Diretrizes da Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental da ECPAC em construção desde 2015. Os estudos foram embasados em Caldart

(2012) e Ribeiro *et al.* (2017) no tocante aos conhecimentos em Educação do Campo e Agroecologia, e a presença das mulheres é citada pelos pesquisadores Öcalan (2016) quanto à sua expressividade na agricultura e Alentejano (2012) nos movimentos sociais. Como resultado, observou-se que os conhecimentos e saberes locais se aproximam dos princípios agroecológicos e por meio desses é possível fazer uma prática pedagógica contextualizada e significativa.

Palavras-chave: Agroecologia; Mulheres; Práticas pedagógicas; Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

A Escola Classe Ponte Alta de Cima (ECPAC) é uma instituição pública, caracterizada na modalidade Educação do Campo, integrante do quadro da SEEDF, vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Gama (CRE Gama). Na busca pelo fortalecimento de sua identidade camponesa, a escola procura desenvolver ações orientadas pelos princípios agroecológicos, articulando práticas pedagógicas ao território, aos saberes locais e à realidade vivida por sua comunidade.

Acerca da identidade das escolas do campo, a resolução do Conselho Nacional de Educação dispõe no artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a Educação do Campo não se limita à oferta de escolarização em área rural, mas pressupõe a valorização dos sujeitos do campo, de seus modos de vida, de seus saberes, de suas formas de organização social e de sua relação histórica com o território. Assim, pensar a escola do campo implica compreender a realidade local como princípio educativo, de modo que os conhecimentos escolares dialoguem com as experiências da comunidade e contribuam para o fortalecimento de identidades, práticas culturais e formas sustentáveis de produção.

Observando a representatividade feminina marcante na comunidade, fomos provocadas a buscar resposta à indagação: Quais práticas realizadas pela mulher camponesa e pela Escola Classe Ponte Alta de Cima (ECPAC) se aproximam das práticas e dos princípios agroecológicos?

Para responder a essa pergunta, a pesquisa traçou o seguinte objetivo geral: identificar práticas pedagógicas realizadas por mulheres para o desenvolvimento de produção de alimentos na perspectiva agroecológica e associar ao Projeto Horta, realizado nesta Unidade de Ensino. E os objetivos específicos foram: i. reconhecer e desenvolver práticas agroecológicas, enquanto Escola do Campo; ii. aproximar práticas e princípios agroecológicos realizados pelas mulheres camponesas na práxis pedagógica.

Nessa perspectiva, destaca-se o papel das mulheres camponesas, historicamente responsáveis por práticas de cuidado, cultivo, preservação de sementes, produção de alimentos e transmissão de saberes entre gerações. Embora muitas vezes invisibilizadas, essas práticas constituem importante patrimônio cultural, social e educativo, além de apresentarem forte aproximação com os princípios da agroecologia. Desse modo, investigar tais experiências no contexto da comunidade escolar revela-se pertinente não apenas para compreender a realidade local, mas também para fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade, a valorização do território e a formação integral dos estudantes.

Além da fase investigativa, realizou-se uma saída de campo com os estudantes da escola, para reconhecimento do território e realização de entrevista semiestruturada, com participação de toda comunidade escolar visitando uma das moradoras da região, no intuito de conhecer as práticas e princípios agroecológicos utilizados pelas mulheres camponesas, visando à relação destes com os conhecimentos curriculares da Escola do Campo.

A relevância desta pesquisa reside, portanto, na possibilidade de evidenciar a escola como espaço de articulação entre conhecimento científico e saberes populares, especialmente aqueles produzidos e preservados pelas mulheres do campo. Ao aproximar as práticas comunitárias do trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar, busca-se contribuir para o fortalecimento da identidade da Escola do Campo, para a valorização da mulher camponesa e para a construção de processos educativos mais contextualizados, críticos e comprometidos com a transformação social.

O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo. Cabe ressaltar que o território tem um conceito mais amplo e não se reduz apenas ao espaço geográfico, mas abrangendo relações sociais, culturais, históricas e produtivas que constituem os sujeitos e seus modos de existência.

CONTEXTO HISTÓRICO, GEOGRÁFICO E PEDAGÓGICO – RETRATO DA ECPAC

A Escola Classe Ponte Alta de Cima (ECPAC) está localizada no sudoeste do Distrito Federal (DF), no Núcleo Rural Ponte Alta, a 21,3 km do centro da cidade do Gama, fazendo divisa com o município de Santo Antônio do Descoberto-Goiás.

Do lado do DF, além das regiões mais próximas à escola, também são atendidos alunos do “Pé-de-galinha” e “Recanto dos Buritis”. E em Goiás atende estudantes residentes nos loteamentos Jardim Maracanã, Jardim Serra Dourada e a região do “Buracão”.

Conhecer para pertencer. É necessário conhecer e reconhecer o espaço no qual se está inserido para criar sentimentos de pertencimento e, assim, formar uma identidade camponesa. Para Fernandes (2012, p.744), o território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência.

A comunidade atendida pela escola é formada por moradores que vivem em lotes residenciais, chácaras, fazendas e sítios da região que se localizam a uma distância de até aproximadamente 15 km desta Unidade de Ensino. Atualmente, a maioria dos estudantes utiliza o transporte escolar disponibilizado pelo governo local para chegar até a escola.

De modo geral, as famílias da comunidade apresentam baixo rendimento financeiro mensal, muitos são assalariados e se deslocam até a cidade para exercerem atividades em comércios, residências, serviços gerais ou outras funções. Tem-se também na comunidade produtores que cultivam diversos vegetais, frutas nativas e não nativas, criam animais, produzem alimentos, como queijos, requeijões, biscoitos e produtos artesanais, muitas vezes realizados pelas mulheres, bem como a venda nas feiras livres da região.

Apesar das várias dificuldades enfrentadas, é possível perceber o esforço de algumas famílias para oferecer mais qualidade ao processo de escolarização dos estudantes, inclusive incentivando-os à continuidade acadêmica para alcançar também o ensino superior.

Em relação à oferta da Educação Básica no campo, verifica-se que na comunidade, assim como em muitas outras realidades, faltam políticas públicas que valorizem os sujeitos e a permanência no seu território, sendo esse um dos principais fatores que levam à evasão escolar.

A escola foi fundada em abril de 1980, sendo fruto da luta de moradores da região que reconheciam a importância da implementação de uma escola pública para a formação das crianças da comunidade. Foi construída em um terreno doado pelo senhor Elpídio Ribeiro da Costa, proprietário de terras na região, situada às margens do Rio Ponte Alta - Fazenda Ponte Alta - na divisa DF-GO. Está localizada na área onde antigamente havia uma fazenda com o mesmo nome. Isso explica por que o endereço da escola é DF 290, Km 14, Fazenda Ponte Alta de Cima.

Esse cenário reflete bem a função social das escolas do campo como espaço de luta, resistência e que retrata as contradições existentes no mundo social, sem a justa distribuição dos bens necessários à sobrevivência digna. Assim, a escola ocupa um lugar muito importante na luta por uma sociedade igualitária, onde todos tenham as mesmas oportunidades. De acordo com seu PPP, a ECPAC tem como função social:

Trabalhar para uma educação de qualidade, no interesse da comunidade do Campo, cooperando para o sucesso do aluno dentro do tempo legal, respeitando e valendo-se das especificidades do local, oportunizando um ambiente agradável, estimulante, acolhedor, plural, democrático, justo e ético, primando pelo respeito às diferenças e o atendimento às necessidades de todos os alunos. Pretender cooperar de forma comprometida com a Educação para a Sustentabilidade Humana, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, do lazer e da cultura, proporcionando ao aluno vivências de situações que o ajudem a interagir no mundo atual como cidadão crítico, participativo, reflexivo, ético, criativo, solidário e autônomo (ESCOLA CLASSE PONTE ALTA DE CIMA, 2022, p. 12).

Desde a sua fundação, a ECPAC busca cumprir sua função como escola do campo, buscando práticas pedagógicas em uma perspectiva de transformação social, emancipatória e de valorização do território e da cultura local, assim como destaca Caldart (2008):

O campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; ela se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país,

de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação (Caldart, 2008, p. 75).

No ano de 2022, cerca de 130 alunos foram matriculados na ECPAC, distribuídos em 10 turmas, desde a 1ª etapa da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Ao longo de seus 42 anos, a escola contava com o cultivo de hortaliças, realizado por alguns servidores que por ali passaram. No entanto, percebeu-se que na comunidade é comum a prática da agricultura familiar. Ainda que executada por um grupo reduzido, essa atividade produtiva expressa estreito diálogo com os princípios da Educação do Campo. A escola já estabelecia uma boa relação com a comunidade escolar, uma vez que muitos que moram ali e têm suas famílias formadas, já estudaram na ECPAC, têm ou já tiveram familiares que estudaram também.

Portanto, quando a escola se debruçou em construir o seu Inventário Histórico, Social, Cultural e Ambiental, a fim de conhecer melhor a realidade ao seu redor, se reconhecer e construir uma identidade como Escola do Campo, percebeu-se a necessidade de agregar a prática do plantio às suas práticas pedagógicas.

Preliminarmente, contamos com a parceria da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal (EMATER-DF), que forneceu instrumentos e deu orientação específica a alguns profissionais da escola entre professores, equipe gestora, coordenação pedagógica e auxiliares em educação, sobre o manejo adequado da plantação e ficando estes responsáveis por compartilhar a formação com todos da comunidade escolar.

A escola também destinou recursos específicos para esse fim. Em seguida, foi a vez do coletivo escolar se mobilizar para colocar em prática o Projeto Horta e mudar o foco, passando de um simples cultivo para uma ferramenta pedagógica.

Com o amadurecimento das atividades de produção de alimentos e uma visão mais sustentável, ampliaram-se os questionamentos quanto às práticas agroecológicas e pedagógicas, respeitando a terra e o meio ambiente como um todo, fortalecendo reflexões quanto às possibilidades de uma agricultura livre de fertilizantes industriais e agrotóxicos.

A formação continuada de seu corpo docente foi uma busca da ECPAC, em conjunto com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), a Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Gama e, com destaque, o Programa Escola da Terra, parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Universidade de Brasília (UnB) e a SEEDF, que tem buscado, por meio do estudo e da coletividade, a aproximação da escola com os princípios de uma Escola do Campo.

Em 2019, por meio de um levantamento da realidade de algumas famílias, constatarem-se relatos de violência doméstica. Iniciou-se um plano de ação, pensando no reflexo dessa realidade na escola.

Refletir e combater essa situação de violência presente foi de grande urgência dentro da escola. Em parceria com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal (SINPRO-DF), uma palestra sobre feminicídio com oficinas foi realizada, a fim de orientar as famílias e promover uma rede de apoio às mulheres. Os estudantes e toda a comunidade escolar puderam exteriorizar sentimentos por meio da arte, em nível de escola e de DF, ao participar do X Concurso de Redação e Desenho do SINPRO-DF, com o tema: “Feminicídio: ato final da violência doméstica”.

Outra proposta, também realizada pela escola, foi divulgar amplamente os canais de denúncia e promover contato com profissionais da área do direito para assessorarem as famílias que, muitas vezes, por falta de condições, não têm acesso às informações. Debater sobre a violência contra a mulher e propor medidas que possam contribuir para acabar com a cultura patriarcal e com casos de feminicídio foi significativo para orientar acerca de uma violência que infelizmente cresce a cada dia.

MULHERES CAMPONESAS PROTAGONISMO E LUTA

A presença feminina é marcante na história e no desenvolvimento da agricultura, como afirma Öcallan (2016):

A revolução da agricultura, a fundação de povos, as raízes do comércio e da família, era baseada na figura feminina. Muitos métodos e equipamentos utilizados hoje como por exemplo: curativo de diversas plantas, cultivo de plantas e domesticação de animais, os princípios da alimentação infantil, enxada, moedor manual, são descobertas e invenções feitas provavelmente por mulheres (ÖCALLAN, 2016, p. 31).

No decorrer da história, percebemos um fenômeno bastante desfavorável, de gerações após gerações, diversas civilizações se constituíram em uma base ideológica na qual a importância da mulher no campo, bem como em quase todos os espaços da sociedade, foi canalizada de forma a atender aos interesses de uma organização de sociedade moldada no patriarcado, machismo, sexismo que consiste na discriminação do indivíduo baseada no sexo ou gênero atingindo, em maior parte, mulheres e meninas e misoginia que se define como ódio ou aversão às mulheres, colocando as mulheres em patamares inferiores, invisibilizando o seu trabalho e tendo violados os seus direitos de pertencer em condição de igualdade como ser humano e, assim, se perpetua até os dias atuais.

Essa realidade que inferioriza as mulheres, presente também no campo, é destacada nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF (2019):

No campo, por mais que as mulheres estejam presentes em todas as etapas do processo produtivo, seu trabalho é pouco valorizado e considerado como ajuda. De forma sutil o seu lugar foi sendo historicamente invisibilizado por uma cultura machista dominante, cabendo a ela apenas ser mãe e cuidar das atividades da casa. Esta questão está ligada diretamente a um modelo familiar patriarcal predominante que persiste, principalmente no meio rural, desde o Brasil colônia. A problematização desses elementos que limitam e comprometem a liberdade e dignidade das mulheres é que possibilitará a desnaturalização da dominação masculina (Lemos *et al.*, 2015, p. 7-8 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 79).

Mesmo diante de tantas adversidades, as mulheres também imprimem na história as marcas do enfrentamento contra esta ordem de dominação, haja vista algumas conquistas alcançadas tais como os direitos políticos, educação e trabalho, a igualdade na Constituição de 1988, Lei Maria da Penha, entre outras.

No que se refere às mulheres do campo, é possível verificar a presença de organizações em movimentos de luta com grande expressividade, conforme Daron e Paludo (2012), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) destaca que:

[...] a libertação das mulheres trabalhadoras de qualquer tipo de opressão e discriminação se concretiza na organização, na formação e na implementação de experiência de resistência popular, onde as mulheres sejam protagonistas da sua história (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004 *apud* Daron; Paludo, 2012, p. 482).

Ainda de acordo com as pesquisadoras, o MMC reforça que:

A luta central é contra o modelo capitalista e patriarcal, pela construção de uma nova sociedade com igualdade de direitos. Nesse sentido, o MMC assume como principal bandeira de luta o Projeto de Agricultura Camponesa Ecológico, com uma prática feminista, fundamentado na defesa da vida, na mudança das relações humanas e sociais e nas conquistas de direitos (Movimento de Mulheres Camponesas, 2004 *apud* Daron; Paludo, 2012, p. 484).

Tratando-se da realidade da Escola Classe Ponte Alta de Cima, a presença das reflexões acerca das relações de gênero, das lutas das mulheres camponesas, reconhecendo seus legítimos anseios e necessidades, bem como sua valorização, faz parte da pauta pedagógica desta Unidade Escolar. Nesse sentido, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF (2019) acrescentam que:

O debate sobre a história de luta e resistência das camponesas configura-se enquanto importante instrumento de empoderamento feminino por meio do reconhecimento do protagonismo das mulheres que vivem em meio rural na busca por espaço, voz e emancipação. Nesse processo, a escola assume o papel de contribuir com a superação das assimetrias sociais ao potencializar saberes ao considerar a realidade e as especificidades (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 81).

Além de atender ao que preconiza as referidas diretrizes, essa Unidade de Ensino reconhece que são as mulheres, mães e avós, em sua maioria, que acompanham a vida escolar dos estudantes em seu desenvolvimento pedagógico; realizam grande parte das produções agrícolas da comunidade. Também são frequentes as notícias sobre violações sofridas por mulheres e crianças, em função dos comportamentos machistas que se faz presente na região e que gerou, inclusive, motivação para o desenvolvimento do plano de ação da escola no ano letivo de 2019 e apresentado no programa Escola da Terra.

DONA TEREZA – A MULHER CAMPONESA E A VIVÊNCIA AGROECOLÓGICA

Na comunidade as mulheres destacam-se no tocante à produção de alimentos e práticas agroecológicas. Realidade esta, presente em muitas famílias do território. Pela relação com a escola, por já ter tido seus filhos, netos e bisnetos que estudaram ou estudam nesta unidade de ensino e pela proximidade, foi escolhida uma senhora chamada Terezinha Gomes para ser entrevistada.

Toda a escola foi mobilizada para esse momento de saída de campo. De acordo com o planejamento preestabelecido pelo corpo docente e discente, a entrevista semiestruturada foi escolhida como ferramenta a ser utilizada, proporcionando interação entre alunos e a entrevistada. Os assuntos foram separados em grandes blocos para que todas as turmas da ECPAC pudessem contribuir com a construção do roteiro da entrevista abordando os aspectos pessoais, a relação com a terra, a região e a mudança nos aspectos geográficos e humanos, a comunidade e o surgimento dos loteamentos, as semelhanças e as diferenças entre o plantio no passado e hoje, a comercialização de produtos, os alimentos antes produzidos e a sua presença ou não nos dias atuais, a busca por direitos e a representação social, a memória da construção da escola, entre outros questionamentos.

De acordo com o planejamento, os docentes retomaram pontos da entrevista e aprofundaram os aspectos relacionados com o conteúdo previsto nos componentes curriculares, entre eles: agroecossistema, biodiversidade e agrobiodiversidade, solo e sistemas agrários no Brasil e no mundo, história da agricultura, agrotóxicos, cultura alimentar e origem dos alimentos, soberania alimentar e práticas agroecológicas de produção.

Terezinha Gomes, 83 anos, também conhecida como dona Tereza, nasceu no dia 28 de julho de 1938, na fazenda Ponte Alta, área rural da cidade do Gama-DF. No local onde nasceu hoje se encontra o loteamento Jardim Serra Dourada, município de Santo Antônio do Descoberto-GO. Filha de Antônio Simeão da Cunha, conhecido como Antônio de Camila, e de Maria Gomes. Seus pais se casaram um ano antes do seu nascimento, durante um festejo na região, onde hoje é o Santo Antônio do Descoberto. Sua parteira foi uma senhora chamada Josefa, que no dia de seu parto, foi à noite, a pé, usando apenas um tição, tirado do fogo para iluminar o caminho.

Atualmente mora na fazenda Buracão, em um pequeno sítio do seu filho Joãozinho, próximo à fazenda Ponte Alta, a aproximadamente dez quilômetros do local onde nasceu. Conta sobre sua primeira morada:

“Primeiro lugar que lembro de nós morar foi lá mesmo onde eu nasci. Tinha um pé de coco macaúba que tem a minha idade. Vi nascendo pequenininho, só com duas folhas brotando e tá lá até hoje”
(Depoimento de Dona Tereza).

Ainda pequena, teve de mudar-se, após um incêndio destruir a casa de palha onde morava. Sua mãe, muito doente, acaba falecendo com Terezinha ainda criança. Ela recorda a fala de sua mãe: “olha aí gente, não vão judiar de minha filhinha, não! Foi a derradeira coisa que ela falou”. Após a morte de sua mãe, Terezinha fica aos cuidados de seu pai e de uma irmã um pouco mais velha. E, algum tempo depois, o seu pai também morreu. A partir de então, ela e a irmã foram sendo criadas por pessoas próximas, assim como lembra: “depois da morte do pai, não podia mais ficar na casa, porque Maria já estava moça e não tinha nenhum irmão. Aí teve de ficar igual cachorro bandoleiro, pelas casas dos outros; ficava pra baixo e pra riba”.

Dona Tereza teve sete filhos ao todo. Seis (José, João, Joana, Antônio Joaquim e Valdivino) do primeiro casamento e um (Natal) do segundo. De acordo com o relato de uma de suas netas, dona Tereza, representa o alicerce da família. Todos eles se espelham na força que ela tem e a chamam de matriarca da família Gomes.

A história de Dona Tereza permite compreender que as experiências vividas no campo envolvem muito mais do que o cultivo da terra. Elas dizem respeito a modos de vida, formas de organização familiar, produção de saberes e, também, às dificuldades de acesso a direitos, entre eles a educação. Sua trajetória mostra que a escola, quando distante da realidade camponesa, pouco dialoga com os sujeitos do campo. Por isso, torna-se importante refletir, à luz de Caldart *et al.* (2012), sobre os projetos educativos em disputa nesses territórios:

A Educação do Campo se confronta com a “Educação Rural”, mas não se configura como uma “Educação Rural Alternativa”: não visa a uma ação em paralelo, mas sim à disputa de projetos, no terreno vivo das contradições em que essa disputa ocorre (Caldart *et al.*, 2012, p. 14)

Nessa perspectiva, a Educação do Campo afirma os sujeitos camponeses como protagonistas de seus processos formativos, reconhecendo o trabalho, a cultura, o território, a memória e os modos de vida como dimensões constitutivas da formação humana. Em oposição à lógica da Educação Rural tradicional, trata-se de uma concepção educativa comprometida com a emancipação, a resistência e a transformação social.

Dona Tereza apresentou dificuldades de escolarização na infância e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), mostrando em sua fala a falta de oportunidades e de uma Educação Rural na qual ela estava inserida: “colocou nois na escola, mas foi poucos dias. Era rapaz grande, moça grande e nois pequeno, a mais pequeninha era eu e a finada Rosa”.

A escola na qual a senhora tentou se inserir estava fora do seu convívio e do seu contexto. Ainda assim, ela valoriza a escola como espaço de transformação, quando diz que os seus filhos deveriam permanecer na escola:

“A dona Creusa, aí da igreja, começou a dar aula pra nois. Eu mais Joãozinho, dona Damiana, a mulher do Toinho, nois juntou [...] Quando eu comecei a pegar, achando bão, a dona Creusa foi embora, acabou a escola” (Depoimento de Dona Tereza).

Terezinha relata que, quando se recorda desses tempos, sente enorme vontade de chorar e ainda fala do quanto a escola é importante e que gostaria muito que seus filhos tivessem estudado mais.

Identificou-se que o trabalho da dona Tereza se aproxima da agricultura camponesa, que tem enfoque na luta pela terra e pela reforma agrária, trazendo possíveis condições de reconstrução da identidade dos camponeses e dos trabalhadores do campo, não se deixando vencer pelo capital. Nela são necessárias estratégias de sobrevivência, resistência e respeito pelo meio ambiente, não usando insumos químicos, sementes híbridas e geneticamente modificadas e toda prática degradante. Não visa o lucro, retira os produtos do trabalho que a sustenta e somente comercializa o alimento excedente. É notório o reconhecimento e valorização do campo, quando relata: “a terra é o melhor que tem”.

No Brasil, parte da população economicamente ativa do país está envolvida com o trabalho no campo, apresentando diversas formas de relação. Desse modo é possível, por meio da entrevista, verificar que a família de dona Terezinha representava o grupo de meeiros. Ela relata um evento muito marcante da sua infância e presente em sua memória, o incêndio que destruiu a colheita de arroz. O pai dela já havia retirado a parte que lhe cabia e por um acidente ele

tentava salvar o que seria dos donos da terra. À época, ele era “meeiro”, entrando com a força do seu trabalho.

O cultivo e o trabalho realizado com a matéria-prima estão fortemente presentes na fala de Dona Tereza, quando na entrevista menciona:

“Da cana pode fazer rapadura, tirar o mel, faz batida [...] Mas agora eu estou embaraçada. Meu engenho está quebrado. Nois moía cana, nois fazia açúcar, nois fazia pinga, tudo passou pelas minhas mãos. O ponto do mel eu sei tudinho, até ficar no ponto de ir pôr nessa masseira, nessa forma. Fez o mel, bate o mel bem batidinho, vem com barro bem molinho, põe em cima, deixa lá e aí ele vai pingando o mel por baixo, coando” (Depoimento de Dona Tereza).

Diante do processo de colonização e trabalho utilizando inicialmente os indígenas e posteriormente os africanos, na condição de mão de obra escrava, a cultura de produção foi repassada e atualmente ficou como legado.

Dona Tereza enfatiza a importância dos saberes e fazeres do campo serem transmitidos de geração em geração, quando diz:

“Eu falei para os meninos: oh, enquanto eu tô viva, se vocês enfrentasse, plantar mais cana que as outras coisas eu sei que vocês sabem fazer. Eu ensino vocês, faz uma masseira pequena assim. Tem condições, meu filho trabalha com madeira sabe fazer a forma” (Depoimento de Dona Tereza).

Dona Tereza cultiva café em sua propriedade e desse produto que plantou, colheu, torrou e o tornou próprio para o consumo é possível trazer reflexões quanto aos aspectos econômicos e à qualidade do alimento produzido, quando relata:

“Um pezinho que Joãozinho plantou, eu peguei uma **gainha**, não dava pra nada. Eu raspei ela madura, levei, **sameei** dentro do mato lá. Ela nasceu, já tava a muda desse tamanho. Joaquim arrancou e plantou. Deu 24 pés de café, mas quando foi arrancar para plantar não tinha mais. É desse que torrei hoje. Meu fi até falou que este tanto de café que eu arrumei, pelo preço que tá o café no mercado, isso daqui dá uns R\$ 60,00” (Depoimento de Dona Tereza).

Nota-se aqui que as experiências de vida das pessoas do campo são riquíssimas e podem tornar as aulas mais atraentes e enriquecedoras. A seleção dos conteúdos cabe à organização e à intencionalidade do planejamento feito pela escola e pelo corpo docente.

RELAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO E A CONSTRUÇÃO DOS PRINCÍPIOS AGROECOLÓGICOS VIVENCIADOS POR UMA MORADORA DA COMUNIDADE

A visita de campo e o diálogo com a dona Tereza revelaram que o trabalho construído e desenvolvido na ECPAC ao longo dos anos está fortemente ligado com as práticas da comunidade, respeitando o meio ambiente e os saberes e fazeres do campo, quando os alunos trazem para o chão da escola as experiências do seu cotidiano e dos seus familiares. Ainda são desafios a proposta de uso produtivo da terra para o consumo sustentável e ampliação de reflexões e provocações capazes de despertar na comunidade a consciência crítica em relação aos seus direitos e necessidade das organizações e lutas para melhoria das condições de vida e de trabalho no campo.

Para a Escola do Campo como espaço de formação social e política dos indivíduos, promover reflexões diante desta realidade onde se impõem meios de produções agrárias com base na lógica de ocupação das terras pelas forças hegemônicas capitalistas visando atender às necessidades do mercado, é fundamental para as lutas, as resistências na busca de um modelo sustentável de cultivo da terra, bem como as transformações sociais com vistas a desarticular esta política excludente e degradante não apenas quanto ao uso da terra, mas também em relação aos cidadãos e cidadãs.

Os efeitos dessa lógica capitalista de produção, da forma como se apresenta, assumem uma atuação visivelmente contraditória, onde pode-se constatar que, ao mesmo tempo em que produz um grande lucro para os setores agropecuários, uma parcela cada vez maior da sociedade, tanto do campo quanto da cidade, é afetada pela precariedade de recursos para garantir minimamente o seu bem-estar, chegando inclusive não ter garantida a sua segurança alimentar.

É uma lógica de produção que traz efeitos nefastos ao meio ambiente com práticas de monoculturas, uso de agrotóxico e fertilizantes industriais, devastação de florestas nativas, destruição de recursos hídricos e ecossistemas, ações que podem inviabilizar a vida no planeta. Somado a tudo isso, ainda temos os conflitos agrários, com ocupações ilegais e violação de direitos dos povos do campo.

Diante desse cenário, a Agroecologia apresenta-se como uma alternativa para se contrapor a esta realidade, uma vez que viabiliza o desenvolvimento de sistemas de produção agrários com base na sustentabilidade ambiental e incorpora também, em igual importância, os aspectos culturais, sociais e econômicos, sempre com uma visão crítica das relações sociais nesta produção.

Assim, os saberes e fazeres do campo tornam-se fundamentais para a construção do conhecimento e para o fortalecimento de uma agricultura sustentável. É nessa perspectiva que Caldart (2021) afirma que a Agroecologia:

[...] pode ser definida como um processo vivo de sistematização científico cultural da transformação histórica da agricultura desde seus próprios fundamentos, ou seja, desde sua base camponesa. [...] Agricultura é cultivo da terra para produção de alimentos que são portadores de vida e a preservam. Vida humana e vida da natureza da qual o ser humano é parte. Em sua base a Agroecologia reúne práticas, conhecimentos científicos diversos, relações sociais, lutas políticas e práticas educativas. Tem raiz indígena e camponesa. Junta ciência e memórias ancestrais de cultivo da terra e de relação do ser humano com a natureza, para pensar outro paradigma de avanço das forças produtivas da agricultura (Caldart, 2021, p. 357).

A ECPAC como escola no, do e para o campo busca respeitar, valorizar e cuidar do meio ambiente, propondo práticas de plantio e conservação do solo livres de agrotóxicos. Também procura maximizar a matéria orgânica e reciclagem de nutrientes, integrando as culturas, as árvores e os animais no mesmo sistema, promovendo ações que valorizem as práticas agroecológicas por meio do desenvolvimento do Projeto Horta, norteador do trabalho pedagógico.

Assim, os conhecimentos ligados às Ciências da Natureza, à Matemática e às Linguagens partem da realidade e se unem ao conhecimento popular. Como laboratório vivo, em constante movimento, muitas são as possibilidades de reflexões, pesquisas e aprendizagens obtidas por meio desse projeto.

A proposta do PPP é continuar com os trabalhos desenvolvidos no coletivo, buscando formações e parcerias para o desenvolvimento de ações que promovam a valorização da identidade dos sujeitos do campo e a qualificação do trabalho pedagógico contextualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação nessa Especialização em Educação do Campo tornou-se uma oportunidade singular para a reflexão acerca de práticas pedagógicas e agroecológicas que podem ser desenvolvidas na comunidade escolar, favorecendo aproximação, conhecimento do território de efetivo exercício e, acima de tudo, fomentando uma reflexão profunda acerca da importância dos saberes e fazeres do campo.

Por meio de documentos e troca de experiências exitosas entre unidades de ensino dentro do Distrito Federal e de outras regiões do Brasil, foi possível reconhecer que as Escolas do Campo e no campo têm uma responsabilidade com a função social significativa. Ainda assim, verifica-se que as políticas públicas de Educação do Campo no Distrito Federal estão distantes das exigências.

É urgente e necessário maiores discussões e ações que possibilitem uma educação contextualizada, ou seja, a política pedagógica da Secretaria de Educação ainda não atende em sua totalidade as especificidades da Educação do Campo. É necessário maior engajamento por parte dos docentes e equipes gestoras para avançarmos nessas políticas.

Em relação à prática pedagógica da Escola Classe Ponte Alta de Cima, observou-se que essa unidade de ensino busca uma valorização da identidade camponesa, desenvolve um Projeto Político-Pedagógico que se aproxima das questões agroecológicas, incentiva o cultivo de alimento, a percepção das possibilidades deste cultivo no espaço em que a comunidade habita, a compreensão da necessidade de uma alimentação mais saudável, o respeito pela terra bem como o conhecimento científico que permeiam essas práticas.

Ao longo dos anos, vários elementos contribuíram para que as práticas pedagógicas se tornassem cada vez mais significativas na busca do pertencimento ao território: fortalecimento da identidade camponesa, reconhecimento da terra como bem precioso e seu cultivo responsável, valorização das diversas manifestações e respeito às experiências individuais e coletivas.

Nesse sentido, esta formação exerceu favoravelmente grande importância, dando oportunidades de leitura e conhecimentos de princípios da Educação do Campo, dos marcos normativos e, ainda, reflexão profunda acerca de práticas agroecológicas que podem ser desenvolvidas dentro da escola a partir dos conhecimentos das pessoas da própria comunidade.

É possível buscar estratégias para um aprofundamento que valorize os sujeitos do campo e torne a escola mais significativa para os alunos que dela fazem parte, rompendo seus limites na luta por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, P. Modernização da Agricultura. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. p. 477-481.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jan. 2022.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008. p. 75.

CALDART, R. S. Educação do Campo e Agroecologia. *In*: DIAS, A. P.; STAUFFER, A. de B.; MOURA, L. H. G. de; VARGAS, M. C. (org.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2021. p. 355-361.

DARON, V. L. P.; PALUDO, C. Movimento de Mulheres Camponesas (MMC BRASIL). *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. p. 481-486.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 224, de 1º de julho de 2019**. Aprova as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

FERNANDES, B. P. Território Camponês. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012. p. 744-748.

FERREIRA, L. T.; SANTOS, J. **Brasil consome 21,5 milhões de sacas de café em 2017**. Notícias. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/31768082/brasil-consome-215-milhoes-de-sacas-de-cafe-em-2017>. Acesso em: 9 abr. 2022.

ÖCALAN, A. **Libertando a vida**: a revolução das mulheres. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2016.

RIBEIRO, D. S.; TIEPOLO, E. V.; VARGAS, M. C.; SILVA, N. R. **Agroecologia na educação básica**: questões propositivas de conteúdo e metodologia. São Paulo: Expressão Popular, 2017.



Lista de autoras e autores

Adriana Gomes Silva - Professora voluntária da área de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina (UnB/FUP). Doutoranda em Artes Cênicas (PPGCen/UnB). Mestra em Educação (PPGE/UnB). Graduada em Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC-UnB/FUP). E-mail: adrianagomesdoc@gmail.com.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-7589-0929>

Ana Carolina Pinto de Souza Seixas - Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestra em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB).
E-mail: anacarolina.sedf@gmail.com.
ORCID ID: 0009-0008-1177-3806.

Ana Paula de Oliveira Campos - Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Vendinha de Brazlândia-DF. Graduada em Pedagogia (FAC-FACULDADE CAIÇARAS) e especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Fortium
E-mail: anaxcampos79@gmail.com
ORCID ID: 0009-0006-0920-6859

Araken Rodrigues de Carvalho Ariani - Professora de Ciências da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Albert Einstein.
E-mail: kekarvalho@gmail.com.
ORCID ID: 0009-0000-9713-2453.

Beatriz Pereira Lima - Especialista em Linguagem e Orientadora Educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Graduada em Pedagogia e Fonoaudiologia. Atuou na Escola do Campo em Brazlândia de 2009 à 2019.
E-mail: beatrizplima@gmail.com.
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-9183-2546>.

Caroline Siqueira Gomide - Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB), atua nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e em Ciências Naturais e no Programa de Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-MADER/FUP/UnB). Doutora em Geoquímica pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora Visitante na Universidade Agrícola da China.
E-mail: carolinegomide@unb.br.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5793-0995>.

Clarice Aparecida dos Santos - Professora Adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Email: claricesantos61@gmail.com.

ORCID ID: 0000-0003-3643-6909.

Cleide Maria de Souza - Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB).

Email: cleide.educa.fsa@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1658-2901>

Edinéia Alves Cruz - Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Supervisora Pedagógica da Escola Parque da Natureza de Brazlândia/DF. Doutoranda em Linguística (PPGL/UnB). Mestra em Administração - Gestão Estratégica das Organizações (Fead - MG). Especialista em Supervisão Escolar (FIJ) e Educação do Campo (UnB). Graduada em Pedagogia (Factu), Letras (FCJP) e Artes Visuais (Claretiano).

E-mail: edineia.alves.cruz13@gmail.com.

ORCID ID: 000-0001-8887-3460.

Eliene Novaes Rocha - Professora Adjunta da Universidade de Brasília/ Faculdade UnB Planaltina (UnB/FUP). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: elienenrocha@gmail.com.

ORCID ID: /0000-0001-6878-9034.

Elizabeth Tavares de Gonzaga - Professora da Educação Básica (Pedagoga) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG/MADER — UnB/FUP).

E-mail: betinha.gonzaga@gmail.com

ORCID ID: 0009-0009-5977-0767

Felipe Canova Gonçalves - Professor adjunto de Artes Visuais e Audiovisual na Licenciatura em Educação do Campo, Faculdade UnB Planaltina (UnB/ FUP). Mestre e Doutor em Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: canovagoncalves@gmail.com.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0752-5275>

Gabriela da Silva Azevedo - Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e Assessora Pedagógica do Programa Escola da Terra. Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: gabrielasedf@gmail.com.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6956-1141>.

Joselita Castro de Oliveira - Professora de Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Patrocínio/MG.

E-mail:

ORCID ID:

Josie Melo do Nascimento Alves - Professora de Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Especialista em Linguística Aplicada à Educação pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais/MG.

E-mail:

ORCID ID:

Júlia Fagundes - Especialista Socioeducativo em Artes Cênicas na Unidade de Internação de Brazlândia, pela SEJUS-DF. Educadora-brincante do Quintal brincante Casa da Mãe Joana e na Casa Candeia em Cavalcante-GO. Mestra pelo PROF-Artes-UnB.

E-mail: jufagundess@gmail.com.

ORCID ID: 0000-0003-3868-5351

Kathiem Matsumoto Nobre - Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestranda do PROFLETRAS-UFU.

E-mail:

ORCID ID: **Kely Cristina Ferreira** - Especialista em Psicopedagogia e Educação do Campo. Pedagoga e Orientadora Educacional do CED INCRA 09, desde 2008.

E-mail:

ORCID ID:

Maria Lucimar Matos de Lucena – Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Assessora Pedagógica do Programa Escola da Terra. Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Principais áreas de pesquisa: Educação Integral e Educação do Campo.

E-mail: luasolmar2008@hotmail.com.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-7608-6455>.

Maria Osanette de Medeiros - Professora Adjunta da Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina (UnB/FUP). Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: osanette@unb.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-7494-4332>

Maura Luciane C. de Souza - Ex-Coordenadora Distrital do Programa Escola da Terra e ex-Técnica Pedagógica da Gerência de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail:

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3762-2861>

Mônica Castagna Molina - Professora Associada da Universidade de Brasília (UnB). Licenciatura em Educação do Campo/PPGE/PPGMADER/UnB.

E-mail: mcastagnamolina@unb.br;

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9901-9526>

Neuza Claudia Pereira Andrade da Luz - Professora de Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: neuzaclaudia7@yahoo.com.br.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-3979-4307>

Ozania Lopes de Oliveira - Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural- pela Faculdade UnB Planaltina (UnB/ FUP), Especialista em Educação do Campo, Docência do Ensino Superior e Coordenação Pedagógica, licenciada em Pedagogia UnB/FE. Áreas de Pesquisa: Formação de professores, Educação do Campo e temas correlatos.

E-mail: ozanialopes@gmail.com;

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-2442-6885>

Rejane de Sousa Moura - Professora de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Especialista em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: rejane.sedf@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-5759-1795>

Rogério Ferreira - Professor Associado IV da Universidade de Brasília/Faculdade UnB Planaltina (UnB/FUP). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: rogeriof@unb.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5912-6220>

Roni Ivan Rocha de Oliveira - Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail:

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2167-6160>

Sérgio Luiz Teixeira - Mestre em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail:

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6701-1236>

Simone Menezes da Rosa - Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Doutoranda em Artes Cênicas (PPGCEN/UnB). Mestre em Artes (ProfArtes/UnB). Licenciada em Artes Visuais (UnB). Integra os coletivos “Terra em Cena” e “Escola de Teatro e Vídeo POLítico e Popular do Distrito Federal” (UnB).

E-mail: sissi.rosa07@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9366-373X>

Tatiane Ribeiro de Castro - Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Assessora Pedagógica do Programa Escola da Terra. Especialista em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: tati.ricastro@gmail.com,

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-7614-0863>

Vanilson José Lourenço - Professor na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Mestre em Educação do Campo pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB).

E-mail: vanilsonjoselourenco@yahoo.com.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0003-6056-8706>

Vinícius Batista Pinheiro Marques - Professor de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Especialista em Educação do Campo pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: viniciusbpm@gmail.com.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-3229-7904>

Este livro reúne reflexões, experiências e pesquisas sobre a construção da política pública de Educação do Campo no Distrito Federal, com ênfase no Programa Escola da Terra e sua articulação com a formação de educadores. A obra destaca a luta histórica dos movimentos sociais pela garantia de uma educação contextualizada, que respeite a identidade camponesa e promova o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, e aprofunda sobre os temas de pesquisa constitutivos da Especialização em Educação do Campo.

Em parceria com a SEEDF, a Universidade de Brasília (UnB) implementou o curso de especialização *lato sensu* para professores da rede pública do DF, com foco na Educação do Campo, a oferta do Curso foi realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG Mader). Esta turma, vinculada ao Programa Escola da Terra, destacou-se por desenvolver uma metodologia participativa, buscando integrar a práxis pedagógica dos professores e professoras, com projetos desenvolvidos em Escolas do Campo, como a elaboração de inventários socioculturais e intervenções pedagógicas e uma atuação comprometida dos/das educadoras e formadores/as envolvidos no processo de formação.



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade UnB Planaltina - FUP
Licenciatura em Educação do Campo - LEDOC
Colegiado de Extensão - FUP

Núcleo de Estudos Agrários
Neagri | Ceam | UnB



PPG-MADER

Secretaria
de Educação



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN: 978-65-87267-15-9



CAL

9 786587 267159