



**Curso de Especialização em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade -
EPPIJD**

Paulo Henrique Marques dos Santos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Aparecida dos Santos

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA EM UMA ESCOLA DO
CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

Brasília – DF

2020

Paulo Henrique Marques dos Santos

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA EM UMA ESCOLA DO
CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Especialista em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Aparecida dos Santos

Brasília – DF

2020

Paulo Henrique Marques dos Santos

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CAMPONESA EM UMA ESCOLA DO
CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos à obtenção do grau de Especialista em Políticas Públicas, Infância, Juventude e Diversidade.

Brasília, 30 de Junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Clarice Aparecida dos Santos (Orientadora)

Professor/a Avaliador/a

RESUMO

Este trabalho apresenta reflexões sobre a Educação do Campo e tem como objetivo problematizar a inserção das temáticas referentes a cultura, valores, saberes e fazeres dos sujeitos camponeses no currículo e na prática pedagógica cotidiana da escola do campo. Os documentos oficiais e os autores que discutem a Educação do Campo ressaltam a necessidade da escola incluir a identidade dos sujeitos camponeses em sua proposta pedagógica e na prática cotidiana diária, entendendo que a escola do campo tem um papel relevante como agência formativa na constituição e no fortalecimento da identidade camponesa de seus estudantes. A presente proposta analisa o Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta do Baixo, escola do campo localizada na área rural da cidade do Gama/DF e utilizou como procedimentos metodológicos de investigação a observação participante, os diálogos com os/as professores/as e demais profissionais que atuam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, estudantes e seus familiares e, ainda, a análise documental das políticas públicas de educação do campo a nível federal e distrital, bem como do Inventário Sócio, Histórico e Cultural e do Projeto Pedagógico da referida unidade escolar. O processo de investigação na escola do campo, revela um ensino descontextualizado, ainda com poucas referências às práticas sociais e culturais dos sujeitos do campo e de valorização da cultura urbana em relação à cultura local. Entretanto, observa-se de modo significativo o interesse dos profissionais da escola em se atualizar acerca da temática e pesquisar coletivamente os elementos históricos, sociais e culturais constitutivos da realidade local.

Palavras-chave: Educação do campo. Identidade. Cultura. Currículo. Sujeitos do campo.

ABSTRACT

This work presents reflections on Field Education and aims to problematize the insertion of themes related to culture, values, knowledge and actions of rural subjects in the curriculum and in the daily pedagogical practice of rural schools. The official documents and the authors who discuss Rural Education emphasize the need for the school to include the identity of rural subjects in their pedagogical proposal and in their daily practice, understanding that rural school has a relevant role as a training agency in the constitution and strengthening the students' peasant identity. This proposal analyzes the Ponte Alta do Baixo Elementary School, a rural school located in the rural area of the city of Gama/DF and used participatory observation, dialogues with teachers and other professionals as methodological investigation procedures who work in the initial and final years of elementary school, students and their families, and also the documentary analysis of public policies on rural education at the federal and district level, as well as the Socio, Historical and Cultural Inventory and the Pedagogical Project of the aforementioned school unit. The investigation process in the rural school, reveals a decontextualized teaching, still with few references to the social and cultural practices of the rural subjects and the valorization of urban culture in relation to local culture. However, the interest of school professionals in updating themselves on the topic and collectively researching the historical, social and cultural elements that make up the local reality is significantly observed.

Keywords: Field education. Identity. Culture. Curriculum. Field subjects.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNDO DO CAPITAL	9
3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNDO DO CAPITAL.....	12
4. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA	20
5. A ESCOLA NA VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA.....	24
6. A ESCOLA NA VISÃO DOS ESTUDANTES.....	25
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
REFERÊNCIAS	28

1. INTRODUÇÃO

A relevância de se incluir a identidade camponesa dos sujeitos do campo no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas é um tema recorrente entre os autores que discutem a Educação do Campo, como também ressaltada na legislação pertinente.

Quem são os sujeitos da campo? Podemos dizer que existe uma diversidade de sujeitos do campo que se constituem à partir de suas experiências articuladas a questões do desenvolvimento humano em seus diferentes ciclos etários. Temos assim a infância, a juventude, a vida adulta e a velhice no campo. “Esses sujeitos se formam/se educam nos diferentes espaços, onde desenvolvem sua experiência humana: na família, no trabalho, nas relações comunitárias, nos movimentos sociais e na escola.” (CALDART, PALUDO e DOLL, 2006, p. 14)

Para entender o que é identidade, Caldart (2002, p. 83) define:

“Uma identidade é uma marca de pertencimento a um determinado grupo, que se diferencia de outros, ou que se contrapõe a outros grupos, outros traços de cultura, outro jeito de ser. Pode ser, pois, de conformação ou de resistência ao ambiente social em que se origina.”

É preciso considerar a memória como formadora da identidade, ou seja, a história de vida (os saberes e fazeres camponeses), que pode ser materializada através dos espaços, gestos, imagens e objetos, constituem a identidade dos sujeitos do campo.

A que se considerar ainda, a importância fundamental do trabalho humano como fator de constituição da identidade dos sujeitos. No caso dos sujeitos do campo, o trabalho com a terra, também constitui um traço essencial de sua identidade, entendendo que “o trabalho envolve relações sociais entre os seres humanos e destes com a natureza, por meio do trabalho se concretizam modos de pensar e agir das pessoas, conforme moldes do meio em que inserem.” (CALDART, PALUDO e DOLL, 2006, p. 36)

Nesse sentido, se faz importante a aproximação da escola com a comunidade escolar, para assim, poder conhecer as especificidades, dinâmicas, limites, possibilidades e alternativas para a prática pedagógica. As práticas pedagógicas devem ser voltadas para a realidade daqueles sujeitos, valorizando os saberes sociais destes, pois a Educação do Campo deve ser pensada a partir do contexto em que a escola está inserida, com intuito de atender as reais necessidades e anseios da comunidade.

No entanto, questiona-se: quais são as dificuldades na consolidação da escola do campo? Quais são os entraves na constituição da identidade camponesa dos sujeitos na escola

do campo? Quais são as práticas pedagógicas que fortalecem a identidade dos estudantes da escola do campo?

Assim, este estudo pretende problematizar a relação entre a Educação do Campo e a sua importância no fortalecimento da identidade camponesa e os desafios em articular no currículo e na prática pedagógica cotidiana, a identidade, a cultura, os saberes e os fazeres dos sujeitos camponeses na escola do campo, a partir de uma pesquisa realizada no Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta do Baixo, Gama/DF.

A escolha da escola em questão se deve ao fato da mesma reunir as condições necessárias para a proposta de pesquisa, estando situada em área rural, próximo ao meio urbano, atendendo aos filhos de pequenos agricultores familiares, trabalhadores assalariados rurais, que vivem do trabalho na terra ou simplesmente vivem do trabalho no meio rural (caseiros) e ainda trabalhadores assalariados que vivem do trabalho no meio urbano ou ainda aqueles que simplesmente moram na referida comunidade e não realizam um trabalho direto com a terra, sendo considerada uma Escola do Campo no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O objetivo geral é identificar e caracterizar o papel do Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta do Baixo, Gama/DF na formação e fortalecimento da identidade camponesa de seus estudantes e, mais especificamente: a) Analisar as relações existentes entre o contexto social em que a escola está inserida e a formação da identidade dos sujeitos camponeses; b) Analisar as políticas públicas de Educação do Campo, o seu papel e influência no processo de fortalecimento da identidade camponesa; c) Analisar por meio do currículo, do inventário e da proposta pedagógica da escola que práticas contribuem para a formação e o fortalecimento da identidade camponesa de seus estudantes.

Cabe salientar que, além da relevância social, a escolha do tema proposto se dá particularmente pelo fato deste pesquisador atuar diretamente na área de Educação do Campo como Pedagogo - Orientador Educacional, onde verificou-se que, além da importância e necessidade de um trabalho voltado para discutir as questões de gênero, raça, classe e sexualidades, é mister um debate amplo e atual junto à comunidade escolar no que se refere a diversidade cultural e social desses sujeitos, ou seja, trabalhar na perspectiva da diversidade dos sujeitos do campo na escola do campo passa necessariamente por um processo de fortalecimento de sua identidade camponesa.

A pesquisa foi desenvolvida com base na metodologia qualitativa, na categoria estudo de caso, por meio de análise documental das Políticas Públicas do Ministério da Educação – MEC; Políticas Públicas do Governo do Distrito Federal – GDF para a Educação do Campo;

do Inventário Social, Histórico e Cultural e do Projeto Pedagógico da referida unidade escolar. O processo de investigação foi realizado com toda a equipe que atua nos anos iniciais e finais do ensino fundamental da escola do campo, realizando a coleta de dados por meio de observações participantes e diálogos informais realizados com o grupo de professores/as, estudantes e comunidade.

Para tal, há que se analisar inicialmente como se dá a ação do Estado na implementação de políticas públicas no modo de produção capitalista, bem como as políticas públicas de Educação do Campo no mundo do capital, entendendo que a tendência marxista, na perspectiva do materialismo histórico dialético, é a que mais se adequa a reprodução ideal do movimento real do objeto de estudo.

Para a compreensão do Estado e da sociedade no modo de produção capitalista, das relações entre a acumulação de capital e a legislação social ou das políticas públicas no mundo do capital, tomarei como referência inicial o livro: O Trabalho da Política, de Vicente de Paula Faleiros (2010) e o artigo: Estado, Financiamento Público e Crise, de Carlos Lima (2006). Num segundo momento, tratarei do histórico e dos desafios para o estabelecimento de políticas públicas de Educação do Campo no Estado Capitalista Brasileiro, tendo como referência o livro: Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil, de Clarice Aparecida dos Santos (2012).

Espera-se que o presente estudo contribua, em nível local, para o entendimento da relação entre a Educação do Campo e a identidade camponesa, analisando as influências e contradições do contexto social onde a escola está inserida, da importância das políticas públicas de Educação do Campo e do papel do currículo e da prática pedagógica no fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo. Espera-se ainda, que o estudo possa contribuir para eventuais análises em nível regional no âmbito das Escolas do Campo do DF, na proposição de práticas pedagógicas contextuais e consonantes com a realidade da Escola do Campo e ainda, em nível distrital, na proposição de políticas públicas voltadas para o reconhecimento e a valorização da Educação do Campo no Distrito Federal.

2. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NO MUNDO DO CAPITAL

Faleiros (2010) aborda a problemática das relações entre o desenvolvimento e as transformações do contexto econômico e social, as forças sociais, a forma de Estado, e a regulamentação das condições de trabalho (legislação trabalhista) como exemplo de política pública, argumentando que “essa regulação apresenta a articulação entre o processo de

acumulação do capital, as complexas lutas de classe e as formas de organização política do Estado e da sociedade.” (FALEIROS, 2010, p. 288)

O processo de acumulação consiste na valorização do capital pela utilização da força de trabalho, sendo uma relação conflituosa na qual o capital comanda o processo de trabalho por meio dos contratos (relações de trabalho) entre o trabalhador (mão de obra) e o capitalista (dono dos meios de produção). Esse contrato se faz em uma correlação de forças, de lutas e de formas diferentes de Estado. Nesse sentido, o Estado atua sempre como mediação nessa relação e, no caso do Estado capitalista, atua em favor do capital. É a partir desse contexto que vários autores analisam a origem da legislação social e do Estado, não como um processo histórico, mas como função do capital.

O autor afirma que:

o Estado tem como papel manter as condições gerais de produção e garantir a existência da classe trabalhadora enquanto objeto de exploração, aí incluído pela legislação social. A legislação social torna-se, assim, o instrumento de conservação da base econômica da exploração capitalista. (FALEIROS, 2010, p. 291)

Desenvolvendo o tema dialeticamente e pautado no pensamento marxista, o autor reafirma que “as exigências do capital são, no entanto, simultaneamente estruturais e históricas, a partir das relações entre as forças sociais em todos os níveis da sociedade.” (FALEIROS, 2010, p. 294)

Assim, “a legislação social não está desvinculada dos processos sociais e visa reprimir os excessos do sistema capitalista para proteger a classe trabalhadora física e moralmente, sendo fruto das lutas sociais e arrancada à força do capital.” (FALEIROS, 2010, p. 295)

Para Faleiros (2010, p. 301) “o Estado combina os mecanismos de assistência, de paternalismo, de repressão, com as prestações de serviço de forma desigual, oferecendo ao cidadão não a igualdade de direitos sociais, mas sim formas de acesso desiguais aos benefícios que administra”.

De acordo com o autor, a correlação de forças existentes entre a luta de classes (capitalistas e trabalhadores) e outras forças sociais se manifestam no conjunto da sociedade, argumentando que “o processo de acumulação depende de um processo de estabilização, de manutenção da ordem social, tanto no nível da empresa quanto no nível geral da cidade, da sociedade.” (FALEIROS, 2010, p. 304)

“Essas lutas e conflitos específicos que cercam cada política estão articulados e manifestam-se de maneira contraditória de acordo com a conjuntura política e nas condições impostas pelo desenvolvimento do capitalismo. Por exemplo: a prestação de auxílio aos pobres

é, ao mesmo tempo, um meio de manter a ordem e um meio de colocá-los em condições de trabalho.” (FALEIROS, 2010, p. 305)

Ou seja, a política social, na ordem do capital, ao mesmo tempo dá conta de um conjunto social, buscando a manutenção da ordem o que, em última análise, atende as exigências do sistema (formação de mão de obra para o trabalho).

Para entender tais relações, o autor analisa as transformações do capitalismo brasileiro, o qual não foi hegemônico e autônomo, visto sua coexistência com a oligarquia (oriunda do império) e sua subordinação ao capital internacional. Tal heterogeneidade forma estruturas de classes com relações de trabalho, lutas sociais distintas e disputas em torno do sistema político.

Nessa conjuntura, de relações desiguais de força, sem organizações políticas autônomas que fossem capazes de gerar a mobilização, as lutas sociais se tornam muito difíceis e complexas. “Somente nos anos 1960 os camponeses entram no cenário político e iniciam um movimento pela Reforma Agrária, o governo por sua vez responde implementando certos direitos trabalhistas a fim de estancar a ameaça da reforma.” (FALEIROS, 2010, p. 310)

As políticas sociais são mecanismos contraditórios que ao mesmo tempo controlam os conflitos sociais (regulação do Estado) e podem suscitar novas lutas e mobilizações em busca de direitos e benefícios sociais no cenário político. São, portanto, o resultado de uma relação social ao mesmo tempo política, ideológica e econômica. (FALEIROS, 2010, p. 313)

Ainda segundo o autor, a partir de uma abordagem estrutural e histórica das relações do capital, do Estado e das forças sociais, entende que “tais relações mudam historicamente nos países dependentes do capitalismo internacional na articulação e integração do país a esse capitalismo com a heterogeneidade estrutural aí existente e as relações de forças internas.” (FALEIROS, 2010, p. 314)

Para entender tais relações o autor analisa o Estado brasileiro dentro de uma dinâmica contraditória das relações internacionais e das relações internas. O Estado é ao mesmo tempo o articulador do processo contraditório das relações de classe oriundas do capitalismo e mantenedor da ordem interna, regulando os conflitos sociais.

“As economias agroexportadoras não se transformam em economias urbano-industriais de maneira linear, mas sim combinando esses diferentes processos por meio da intervenção política do Estado que tem em conta a acumulação na sua totalidade.” (FALEIROS, 2010, p. 300)

O autor conclui que “a intervenção do Estado brasileiro na regulação das políticas sociais não é autônoma e está articulada com a estrutura política e econômica. Em primeiro

lugar está ligada a manutenção do processo de acumulação do capital, em segundo plano segue a conjuntura de cada período da história do país.” (FALEIROS, 2010, p. 322)

Lima (2006), ressalta que as diversas políticas públicas implementadas pelo Estado sempre tem como pano de fundo a produção material dos homens, ou seja, “o capitalismo tem como célula mais simples a mercadoria e é, portanto, a partir dela que se dão os vários fenômenos e relações sociais”. (LIMA, 2006, p. 1)

Segundo Lima (2006, p. 2), “na sociedade dividida em classes sociais (os proprietários dos meios de produção e os não-proprietários desses meios ou a classe trabalhadora), a mercadoria pertencente aos proprietários capitalistas é trocada no meio social (mercado) pelo equivalente geral (dinheiro).” É essa troca ou valor de troca das mercadorias que possibilita as relações sociais, ou seja, o dinheiro determina as relações sociais entre pessoas e entre pessoas e as coisas.

Como diz Marx, “o capital é poder sobre homens e coisas”.

“Como a sociedade dominada pelo capital é heterogênea, conflitiva, contraditória e antagônica, os grupos, camadas e classes sociais apresentam internamente e entre si as relações de poder, polarização e exclusão que caracterizam este modo de produção.” (LIMA, 2006, p. 3)

Assim, as políticas públicas, ou a atuação do Estado nada mais é do que a regulação por este dos conflitos sociais, políticos e econômicos, ocasionados pela correlação de forças ou pela luta de classes, com prevalência dos interesses da elite socioeconômica, cabendo ao Estado a reprodução do capital, garantindo a acumulação privada.

De acordo com Lima (2006, p. 5), “o mundo do capital é constituído por inúmeras unidades produtivas privadas que produzem mercadorias para serem realizadas no mercado, se transformando em capital dinheiro”, ou seja, a produção é voltada para o lucro, a determinação do trabalho humano é a troca.

Nesse sentido, uma política pública do Estado capitalista pode perfeitamente dinamizar determinados setores da classe capitalista em detrimento de outros para preservar o processo de reprodução ampliada do capital. É o que vemos claramente na relação contraditória entre o agronegócio (modelo do capitalismo hegemônico) e a agricultura camponesa (da classe trabalhadora do campo).

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNDO DO CAPITAL

A terra historicamente é disputada por duas forças sociais antagônicas presentes no campo brasileiro: o agronegócio, representante do capitalismo estrangeiro e produtor de commodities agrícolas (LEITE e MEDEIROS, 2012) e a agricultura camponesa, a qual produz alimentos, resistência e história local, o que reflete a diversidade do campesinato brasileiro (CARVALHO e COSTA, 2012). Nesse contexto, a educação e a escola são elementos sociais igualmente disputados, uma vez que são essenciais para contribuir na construção da sociedade que cada uma das frentes acima mencionadas almejam para o campo brasileiro.

De forma breve, o agronegócio pode ser descrito como uma nova forma de territorialização do capital no campo, forjada num contexto de políticas neoliberais e de intensificação dos processos de concentração e centralização do capital em múltiplas escalas, especialmente mundial. (LEITE e MEDEIROS, 2012)

No Brasil, caracteriza-se fundamentalmente pela integração das cadeias produtivas que organizam a produção e circulação de mercadorias de origem agrícola em larga escala, comandadas por grandes empresas transnacionais que controlam os territórios. Tudo isso associado a um forte pacote tecnológico que inclui desde grandes máquinas agrícolas, pesquisa científica em áreas como genética e biotecnologia, o uso intensivo de venenos e fertilizantes químicos, sistemas de transportes, além de um forte processo de financeirização da agricultura. Representa quase sempre uma aliança da classe que associa latifundiários, empresas transnacionais, capital financeiro e mídia burguesa, com forte ação do Estado. (LEITE e MEDEIROS, 2012)

Na prática, o modelo do agronegócio implica em um processo de monopolização dos territórios e territorialização dos monopólios, tendo como consequência mais grave a intensa desterritorialização do campesinato.

A concepção de agricultura camponesa, por sua vez, se contrapõe ao modelo hegemônico do capital no campo (agronegócio), produzindo alimentos saudáveis e ambientalmente sustentáveis, dinamizando o território onde são produzidos. Nesta, os alimentos não devem ser tratados como mercadoria, mas sim como direito humano, tendo como pilares a soberania alimentar, agro biodiversidade, a diversificação de culturas agrícolas, a Reforma Agrária ou a democratização do acesso à terra, a cooperação ou o trabalho camponês (CARVALHO e COSTA, 2012).

Segundo analisa Santos (2012), os anos 1990 representaram no Brasil a ofensiva do privado sobre o público, iniciada no Governo Collor (1990-1992), denominado modelo neoliberal. No Governo FHC (1994-2002) em grande medida e com nuances diferentes no Governo Lula (2003-2008), com o redirecionamento do Estado pela política neoliberal,

mantiveram-se intensa estruturação e investimentos do Estado no desenvolvimento e consolidação do agronegócio, através de políticas de crédito e financiamento, assistência técnica e pesquisa.

Em contrapartida, nos debates pela democratização do acesso à terra e pela Reforma Agrária, houve intensa mobilização dos movimentos sociais de luta pela terra no campo (correlação de forças). A pressão interna e internacional após repercussão das lutas travadas pela terra no país, a exemplo do massacre ocorrido em Eldorado dos Carajás (1996), durante o Governo FHC desestabilizam o governo, que se vê obrigado a regular os conflitos sociais, implementando políticas públicas estratégicas como a criação de assentamentos e crédito fundiário, no entanto, ainda direcionadas para o fortalecimento do agronegócio.

De acordo com a análise de Chã (2018, p. 39), “esse “Novo Mundo Rural” vai consolidar as políticas públicas de estado para a agricultura. Elas passam a ser focalizadas por faixa de renda e, com isso, vão promover uma seleção dos agricultores, dividindo-os, provocando endividamento e êxodo rural, empobrecimento e necessidade de políticas sociais compensatórias como aposentadoria e o Bolsa Família (Governo Lula), integrando os agricultores familiares sobreviventes ao modelo do agronegócio. Tal estratégia no fundo tinha como um de seus objetivos desarticular a ação dos agricultores familiares e dos trabalhadores rurais sem-terra, reforçando ainda mais o modelo hegemônico no campo.”

A educação do campo foi negligenciada pelas políticas educacionais durante muito tempo, sendo marcada historicamente pelos altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolaridade. O modelo educacional brasileiro privilegia as escolas urbanas, inferiorizando a educação do campo e tratando-a como um espaço precário e de retrocesso social. A construção sócio histórica e cultural em torno do campo e de seus sujeitos foi predominantemente a de um local de atraso, de empecilho ao desenvolvimento e de inferioridade cultural. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira, foi essa a visão suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004)

Os questionamentos acerca da educação do campo “emergem quando o Estado é chamado a assumir, de fato, a educação dos filhos dos trabalhadores do campo, através de uma proposta educativa que garanta o direito constitucional de educação para todos os cidadãos e cidadãs brasileiros (as) e que atenda as demandas históricas da população campesina, visto que esta sempre enfrentou dificuldades para garantir tal direito, pois a estes tem sido dispensada um

tratamento residual em relação ao ensino ao longo da história da educação brasileira.” (SANTOS, 2018, p. 3)

Somente após diversas lutas e reivindicações dos movimentos sociais de luta pelo trabalho na terra, especialmente do Movimento Sem Terra (MST), criado em 1984, que se inicia junto a outros movimentos sociais e sindicais do campo a construção coletiva de uma proposta de educação que valorize a formação da identidade dos estudantes que vivenciam a realidade do campo, valorizando os saberes e os fazeres camponeses. Começa a se pensar a Escola do Campo como espaço formativo privilegiado para fomentar o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo.

Para Santos (2012), os movimentos sociais constituem-se, desta forma, em um aperfeiçoamento da consciência da sociedade em relação aos direitos, uma vez que concretizam, na forma de organização social, a elevação da consciência individual para a consciência coletiva ou de classe, o qual demanda políticas (sociais) públicas não apenas universalistas, mas que atendam as especificidades de cada classe ou grupo social, é a defesa do direito à diversidade contra a uniformidade do direito e ainda a compreensão de que as razões e as causas de seus problemas não são isoladas, mas dizem respeito às circunstâncias das lutas de classes. Nesse sentido, os direitos humanos e a consciência sobre os mesmos é que move a luta social capaz de elevá-los à condição de direitos sociais, e universalizarem-se por meio das políticas (sociais) públicas.

Seguindo as reflexões de Caldart, a materialidade de origem da Educação do Campo exige que ela seja trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação. Assim, a Educação do Campo, forjada e protagonizada pela classe trabalhadora e suas organizações, há pouco mais de duas décadas, como define Caldart (2012), é um fenômeno da realidade brasileira que incide nas políticas públicas educacionais e é proveniente dos interesses das comunidades camponesas. Para Teixeira (2018), a Educação do Campo é uma política pública que privilegia a identidade dos sujeitos históricos e de direitos que vivem no território camponês. A escola do campo, por sua vez, é uma das agências formativas presentes no campo, legitimada pela sociedade, assumindo a responsabilidade e a incumbência de contribuir com o processo educacional da classe trabalhadora no/do campo. Partindo dessa premissa, a escola do campo para Molina (2012), traz, em sua essência, a concepção epistemológica e ideológica das contradições da luta social e das práticas libertárias de educação.

Conforme citado anteriormente, é no contexto de correlação de forças e lutas sociais pela democratização do acesso à terra, ocorridos em meados dos anos 1990, que o Estado se vê obrigado, na correlação de forças, a iniciar um movimento de implementação de políticas

públicas de Educação do Campo. Em abril de 1998, o então Ministro Extraordinário da Política Fundiária publica a Portaria Nº 10, instituindo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, com o objetivo de fortalecer a educação nos projetos de assentamentos da Reforma Agrária.

Fruto do protagonismo dos movimentos sociais, aliados a organizações da sociedade civil e à universidade, realiza-se em 1998 a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, a qual discutiu entre outras propostas que a educação do campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação (universalização do acesso e permanência) e, ainda, uma educação que seja pensada desde o local onde vivem os camponeses, mas também com sua participação e vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (respeito à diversidade e às especificidades do campesinato). Entendendo assim, que os sujeitos da Educação do Campo são sujeitos do campo, entendendo que as políticas públicas de educação devem assim, ser pensadas a partir dos próprios sujeitos de direitos que as exigem. Nesse sentido, a Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo ou às próprias contradições sociais do campesinato brasileiro. Entendendo ainda, que a Educação do Campo se faz no diálogo com seus diferentes sujeitos (pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, lavradores, sem-terra, roceiros, assalariados rurais e outros grupos mais. Compreendendo ainda, que a Educação do Campo passa necessariamente pela construção de um projeto educativo, que inclui não apenas a construção de escolas do campo, mas também a formação de educadores e a contextualização das práticas pedagógicas.

Tais proposições feitas na 1ª Conferência continuaram a ser difundidas através da mobilização do conjunto de organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo por intermédio da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Uma conquista no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação), reforçando a necessidade de pensar não apenas a problemática da universalização do direito à educação, mas ainda os traços da identidade da Educação do Campo, a construção de um paradigma de Educação do Campo, a escola no projeto da Educação do Campo, com vistas à construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. (CALDART, MOLINA, ARROYO, 2004)

“Em março de 2003, o Ministério da Educação instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT, organizando por intermédio de movimentos sociais organizados, universidades e representantes de agentes públicos. Como produto desse

seminário, o MEC publica, em janeiro de 2004, o Caderno Referências para uma Política Pública de Educação do Campo. Simultaneamente, fortalecia-se no âmbito do MDA/INCRA, o PRONERA”. (SANTOS, 2012, p. 52)

Tanto as ações do MEC quanto as experiências desenvolvidas pelo PRONERA sinalizavam um terreno fértil para a semeadura de novas políticas. Nesse contexto favorável, foi novamente através da atuação junto a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo e sua interlocução com os movimentos sociais e governo, que foi convocada para o mês de agosto de 2004 a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, corroborando a legitimidade de uma política pública de Educação do Campo.

Segundo Santos (2012), no ano de 2006, o Grupo de Trabalho é chamado a contribuir, conjuntamente com especialistas vinculados a universidades e movimentos sociais, junto ao MEC numa proposta concreta de formação de educadores em Educação do Campo. O Documento Licenciatura Plena em Educação do Campo surgido dessa proposta foi base para a elaboração do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO. Já em 2006/início de 2007, tais projetos já seriam implementados em 7 (sete) universidades federais, a exemplo da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) UnB, e representariam uma importante sinalização na consolidação de uma nova fase na política de formação de educadores no país.

No ano de 2010 há um importante avanço na política de Educação do Campo com o marco legal do Decreto Nº 7.352/2010, o qual dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Em seu artigo 1º, no inciso 4º, o referido decreto prevê que:

a educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (Brasil, 2010, p.1)

No Distrito Federal, os anos entre 2012 e 2017 foram um período fértil e profícuo para desenvolver o processo de implantação da política pública de Educação do Campo, como destaca (RIBEIRO, 2018, p.1). Um dos frutos dessa luta pela valorização da Educação do Campo é o processo de formação continuada para as educadoras e educadores das escolas do campo, o Programa Escola da Terra, que consiste em um projeto de política educacional do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação. No caso do GDF, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) estabeleceu parceria com a Universidade de Brasília (UnB) e com a mediação formativa dos educadores da Licenciatura

em Educação do Campo (LEdoC) da Faculdade UnB Planaltina (FUP), que teve início no segundo semestre do ano de 2018.

A intencionalidade desse processo formativo, por sua vez, é de contribuir com a formação continuada dos/as educadores/as das escolas do campo, propondo, como estratégia principal, a educação por meio da utilização de recursos pedagógicos os quais estimulem a construção e/ou ressignificação do conhecimento. Esse processo se dá partir das matrizes formativas presentes no território camponês, tais como a terra, o trabalho, as lutas sociais e as vivências de opressão, a história, a cultura e as organizações coletivas, entre outras, e que, em seu turno, podem ser identificadas através da construção do inventário social, histórico e cultural, a fim de materializar a consolidação dos conhecimentos curriculares com os saberes e os fazeres das populações camponesas.

Em consonância com tais concepções, a Educação do Campo, bem como a formação de educadores do campo, se assenta pela perspectiva da Pedagogia da Alternância, imprescindível para que haja a interação entre a teoria e a prática, uma vez que isso possibilita a materialidade do processo crítico e dialético entre os conhecimentos acadêmicos com os saberes e fazeres da população camponesa, ou seja, “reconhecer os saberes do trabalho, da terra, das experiências e das ações coletivas sociais e legitimar esses saberes como componentes teóricos dos currículos.” (ARROYO, 2012, p. 363)

Em relação aos outros pilares da Educação do Campo, destacamos as bases conceituais da Pedagogia do Oprimido de Freire (2013), a partir da relação teoria e prática, problematizadora de sua realidade, onde os próprios oprimidos mediatizados por uma educação libertadora sejam capazes de adquirir consciência crítica da opressão que sofrem em uma sociedade dividida em classes. E ainda da Pedagogia Socialista de Krupskaya (2017) e Freitas (2010), a qual tem como princípio fundamental o trabalho produtivo como princípio educativo, unindo o trabalho manual ao trabalho intelectual, compreendendo que as pessoas se humanizam e se educam entre si através do trabalho e das relações que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência, sendo uma “Escola do Trabalho”, valorizando a inserção da escola ao meio social, suas especificidades e contradições.

As escolas do campo do Distrito Federal, seguindo as orientações dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2014), e a Portaria Nº 419/2018, a qual institui a Política de Educação do Campo no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, em seu artigo 4º institui “o Inventário Social, Histórico e Cultural como instrumento basilar na construção identitária da Escola do Campo, tendo como fundamento os processos sociais estabelecidos no território, os saberes próprios

dos estudantes, como sujeitos do campo, a memória coletiva, os conhecimentos historicamente estabelecidos pela sociedade e pelos movimentos sociais.” (DODF, 2018, p. 51)

Nesse sentido, se faz importante a aproximação da escola com a comunidade escolar, para assim, poder conhecer as especificidades, dinâmicas, limites, possibilidades e alternativas para a prática pedagógica. As práticas pedagógicas devem ser voltadas para realidade daqueles sujeitos, valorizando os saberes sociais destes, pois a Educação do Campo deve ser pensada a partir do contexto em que a escola está inserida, com intuito de atender as reais necessidades e anseios da comunidade, abordando as fontes educativas do meio, tendo como objetivo o fortalecimento da identidade camponesa.

Assim sendo, é de muita relevância para o processo de inserção da escola no projeto de Educação do Campo, a construção coletiva do Inventário Social, Histórico e Cultural da realidade escolar, à partir do qual se acredita possibilitar uma nova forma de enxergar sua realidade, a identidade de seus sujeitos e propor uma reformulação de sua prática pedagógica.

Segundo o artigo 9º da Portaria Nº 419/2018 da Secretaria de Educação do Distrito Federal, “os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas do Campo, formulados no âmbito das Unidades Escolares em diálogo com as comunidades escolar e local, serão elaborados, desenvolvidos e avaliados sob a orientação dos princípios da Educação do Campo e a partir dos conhecimentos e informações consolidadas por meio do Inventário Social, Histórico e Cultural, construído pelos estudantes, sujeitos do campo, sob a orientação dos professores, e que tem por objetivo revelar as características geográficas/históricas, os elementos da vida cotidiana, as especificidades locais dos sujeitos do campo, suas manifestações políticas, culturais e socioambientais, de maneira a garantir o protagonismo da população do campo no processo educativo.” (DODF, 2018, p. 51)

De acordo com o artigo 8º da referida Portaria, em consonância com o artigo 6º do Decreto Nº 7.352/2010, “os recursos didáticos, pedagógicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo, deverão atender às especificidades da população do campo, bem como atender aos conteúdos relacionados aos conhecimentos dessa população, considerando seus saberes, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas” (DODF, 2018, p. 51)

Em relação a Lei Nº 5.499/2015, o Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), a Meta 8 na Estratégia 8.1 tem como objetivo 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. (GDF, PDE, 2015, p. 29)

4. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO PEDAGÓGICA

A cidade-satélite do Gama, distante 30 quilômetros da área central de Brasília, foi fundada em 12 de outubro de 1960 (Região Administrativa II), assim como outras, foi criada para abrigar a população em virtude da criação de Brasília. Além das famílias (cerca de 1000 pessoas) que já residiam na futura área do Gama, distribuídas nos arredores das Fazendas do Ipê, Alagado, Ponte Alta e Gama, tendo esta última dado origem ao nome da cidade, foram assentados, no local da futura cidade, 30 famílias retiradas da Barragem do Lago Paranoá, devido à finalização das obras da referida barragem. A Região Administrativa do Gama é formada por área urbana e rural. A área urbana foi projetada em formato hexagonal (o que lembra o formato de uma colmeia) e dividida em 6 setores (Central, Norte, Sul, Leste, Oeste e Industrial). A área rural é formada pelo Núcleo Rural Monjolo, Colônia Agrícola Ponte Alta, Córrego Crispin, Núcleo Rural Ponte Alta do Baixo, Ponte Alta Norte e Alagado. (GDF, Site oficial RA II, 2020)

Segundo os dados contidos na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios Gama - PDAD 2015/2016 - Companhia de Planejamento do Distrito Federal, a população urbana estimada em 2015 era de cerca de 142.000. Ainda segundo os dados da referida pesquisa, a média mensal de renda domiciliar é superior a cinco salários mínimos, o que leva a inferir que a maioria da população é de classe média, sendo composta por funcionários públicos, comerciantes e empresários do setor, sendo o polo comercial responsável por grande fluxo de pessoas das cidades vizinhas, transformando-a em polo econômico e geográfico para cidades goianas vizinhas. (GDF, CODEPLAN, PDAD GAMA, 2015)

Não foi possível obter dados estatísticos oficiais no que se refere aos aspectos socioeconômicos dos moradores da área rural da cidade e, em especial, da área de abrangência onde residem as famílias que compõem a comunidade escolar. Assim sendo, a presente proposta investigativa gira em torno da análise documental do Inventário Social, Histórico e Cultural (em processo de construção) e do Projeto Pedagógico da referida unidade escolar.

O Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta do Baixo é uma Escola do Campo situada no Núcleo Rural Ponte Alta do Baixo - Gama/DF, sendo o acesso feito pela DF 290, km 14, entrada a esquerda, estando localizada a cerca de 12 km do centro da cidade do Gama.

A escola foi fundada em 1978 com a finalidade de atender as famílias que residiam na área, sendo seu terreno cedido por um dos moradores do local, estando limitada por propriedades rurais que a circunvizinham. Atualmente a escola atende cerca de 220 estudantes

da Educação Infantil (2º período), Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. A comunidade escolar é composta por famílias residentes na Ponte Alta do Baixo, Ponte Alta de Cima e algumas poucas moradoras de áreas rurais do Estado de Goiás (Jardim Serra Dourada e Jardim Maracanã), pertencentes ao município de Santo Antônio do Descoberto – GO, na região circunvizinha e limítrofe ao DF, sendo estes em grande parte caseiros em chácaras do setor, pequenos agricultores e trabalhadores do campo e também trabalhadores em serviços diversos no meio urbano.

O desafio posto para o CEF PAB é o de construir uma Educação do Campo que ultrapasse as definições da territorialidade, entendendo que as pessoas tem o direito a uma educação pensada desde o lugar onde vivem e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Esse processo passa necessária e fundamentalmente por conhecer a realidade da comunidade onde a escola está inserida, seus sujeitos, o contexto social e suas contradições, a memória coletiva local, os conhecimentos populares constituídos, as formas de organização e vivências, os aspectos geográficos e ambientais do território e os modos de produção de vida, para que, à partir daí, se consiga de fato ressignificar sua prática pedagógica, fortalecendo a identidade camponesa de seus estudantes. Entendendo ainda que, de acordo com a Política de Educação Básica do Campo, são princípios educativos o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia, além de valorizar a identidade da escola do campo por meio de projetos e ações pedagógicas contextualizadas.

Nesse sentido, a construção coletiva do Inventário Social, Histórico e Cultural da realidade escolar se tornou objeto primordial do coletivo de educadores dessa escola, à partir do qual se acredita possibilitar uma nova forma de enxergar sua realidade, a identidade de seus sujeitos e propor uma reformulação de sua prática pedagógica.

O Programa Escola da Terra no DF (MEC/GDF - 2018/2019), como espaço de formação continuada para educadores e servidores atuantes nas escolas do campo, também prevista na Política de Educação Básica do Campo e ainda no Plano Distrital de Educação - Meta 8, foi basilar no processo de mobilização e engajamento do coletivo de educadores do CEF PAB, propiciando o início do processo de construção do inventário escolar.

A partir da adesão de um número significativo de educadores no referido curso foi possível mobilizar o coletivo da escola no processo de investigação da realidade escolar. Para tal, foi definido um Plano de Ação que definiu como eixos norteadores da pesquisa etnográfica os Sujeitos do Campo e os Modos de Produção. Como atividade pedagógica investigativa, foi definida a distribuição do coletivo de educadores de acordo com os territórios (3 áreas

específicas) de abrangência da comunidade escolar para posterior visitação e reconhecimento do território. Como instrumentos de coleta de dados, foram elaborados um questionário socioeconômico e cultural e um roteiro de entrevista semiestruturada a ser aplicada junto às famílias, tendo como base o Guia Metodológico para a Construção do Inventário da Realidade Escolar. Coube ainda, como forma de enriquecer a pesquisa e fazer um registro detalhado da realidade, a utilização de recursos áudio visuais e aplicativo de mapeamento por satélite (GPS).

A visitação aos territórios ocorreu no Dia Letivo Temático da Comunidade Escolar como atividade pedagógica interdisciplinar que envolveu toda a comunidade escolar, professores(as), servidores(as), famílias e estudantes durante o processo. Para percorrer os territórios foi utilizado pela escola, em acordo prévio com o setor responsável na regional de ensino, o transporte escolar, fato relevante que propiciou o conhecimento na íntegra aos mesmos trajetos percorridos pelos estudantes, os quais abrangem praticamente a totalidade do território da comunidade escolar.

Durante a visitação foi possível mapear o território do ponto de vista das distâncias percorridas pelos estudantes, da abrangência do território e ainda em relação a posição geográfica e os aspectos ambientais, conforme as informações obtidas com o auxílio de aplicativo de GPS.

Destacam-se a presença de recursos naturais com vegetação nativa em área de cerrado, áreas de supressão da vegetação natural para cultivo, pastagem ou efeito de degradação ambiental. O Rio Ponte Alta e alguns outros afluentes, utilizado por parte da comunidade como fonte água para atividades do trabalho no campo e também considerado em estágio de poluição devido o lançamento de esgoto e falta de tratamento adequado. Ainda ressalta-se a questão do gerenciamento do lixo, o qual em sua maioria é realizada a queimada e o descarte em local impróprio, o que também acarreta alguns problemas de degradação ambiental na região.

Em relação aos sujeitos camponeses e modos de produção de vida no campo, foram obtidos dados significativos através do cruzamento de dados e sistematização das informações obtidas pelo questionário socioeconômico e entrevistas realizadas.

Foi observado que a maior parte dos responsáveis trabalha em serviços diversos, em grande percentual como caseiros em chácaras do setor, seguidos de percentual menor por donas de casa, agricultores e trabalhadores do campo e outros serviços no meio urbano. O local em que residem as famílias é em sua maioria próprio, seguido por grande percentual bem próximo de imóveis cedidos.

A maioria dos responsáveis declarou praticar alguma religião, sendo as manifestações religiosas e suas festividades consideradas parte da cultura local e instrumento constituinte da identidade desses sujeitos. Além disso, foi possível observar como manifestações culturais locais, a realização de cavalgadas, de festas típicas e tradicionais de algumas associações de moradores e produtores rurais e ainda, a existência de alguns bares e restaurantes temáticos. No entanto, há que se observar a ausência expressiva de outras manifestações locais significativas ou espaços culturais de preservação, valorização e fomento da cultura camponesa.

A maioria dos responsáveis declarou residir na região do campo entre 2 a 5 anos, seguido de percentual considerável em tempo entre 5 a 10 anos. No entanto, é considerável o número de famílias que residem na região há menos de 1 ano, sendo a região predominantemente de origem desses o nordeste do país, demonstrando que a migração e rotatividade é um fator de indício da fragilidade das relações de trabalho no campo.

A maioria das famílias declarou residir em casa de alvenaria com o mínimo de estrutura. Em relação à renda, a maior parte das famílias declarou que possui renda familiar de até 1 salário mínimo, seguida em menor percentual de famílias com renda de 1 a 3 salários mínimos. A maioria das famílias declarou o recebimento de benefícios sociais (como o Bolsa Família), demonstrando que a maior parcela da comunidade é de baixa renda.

Em relação aos modos de produção, a maioria das famílias declarou ter produção/criação animal, seguida em grande percentual pela produção vegetal. No entanto, é considerável o número de propriedades onde não há produção. Em relação à produção, foi declarado que a maior parte é destinada ao consumo da própria família, seguida em menor percentual de produção para a venda. Em relação a fonte de alimentos, foi declarado pela maioria das famílias ser advinda do comércio, sendo possível observar algumas contradições no que diz respeito ao número de famílias que não guardam relação direta com o trabalho com a terra. No entanto, ainda há presença significativa de pequenos agricultores familiares, pecuaristas, avicultores, caseiros e trabalhadores assalariados que desenvolvem diversos trabalhos na terra.

A atividade investigativa de campo, sem dúvida, foi primordial não só para a composição da pesquisa, mas também como o primeiro processo de conhecimento dos territórios da comunidade escolar pela maioria dos educadores da escola. Aí mostra a sua grande relevância, a de conhecer a realidade dos sujeitos que compõem a comunidade escolar. Os elementos constitutivos da atividade, os dados coletados, bem como os registros realizados, são valiosos instrumentos na composição do inventário, se somando a outros elementos de

investigação em relação ao histórico da escola, da comunidade local e, em relação a percepção dos estudantes como sujeitos do campo, com o objetivo de construir a identidade da escola.

A Educação do Campo é terreno fértil do pluralismo de ideias e de ideais do povo camponês, de uma educação que foi historicamente relegada pelo Estado, de uma proposta que emergiu engendrada pelos movimentos sociais de luta pautados nas vivências de opressão e nas demandas históricas da população camponesa e do vir a ser na luta pela valorização dos saberes e fazeres camponeses. O momento atual vivenciado pelo CEF PAB é de semeadura e aponta para uma tomada de posição dos educadores no sentido de (re)pensar a Educação do Campo, mobilizando sua equipe no processo de discussão permanente da temática e estando em processo de construção coletiva do inventário escolar, onde se espera germinar as sementes, apontando os desafios e perspectivas para a proposição de uma prática pedagógica que esteja em consonância com a identidade dos sujeitos do campo, para que, de fato, possamos colher os frutos do trabalho coletivo e participativo: uma Escola do Campo, Com e Para os Sujeitos do Campo.

5. A ESCOLA NA VISÃO DA EQUIPE PEDAGÓGICA

Em diálogos com os membros que compõem a equipe pedagógica do Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta do Baixo foi possível analisar que, os 14 professores da escola em sua totalidade residem na área urbana, sendo que alguns destes também lecionam em outras escolas urbanas. Os profissionais tem sua identidade no meio urbano, o que denota que não há um sentimento de pertencimento e, possivelmente, ainda há um certo desconhecimento da realidade local e do contexto onde a escola está inserida e que, ainda trazem consigo a lógica do trabalho em meio urbano.

Em relação ao trabalho na Educação do Campo, os educadores ressaltam que a falta de formação inicial e continuada é um fator significativo no desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. Em relação aos cursos de formação continuada em Educação do Campo ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE, os educadores relatam a dificuldade em participar, sobretudo, devido a localidade onde são ofertadas as referidas formações, não sendo possível conciliar horários e o deslocamento entre a formação e a escola. No entanto, em relação a formação continuada foi possível analisar avanços relevantes após a adesão de grande parte dos educadores ao Curso Escola da Terra (MEC/SEDF) iniciado no segundo semestre de 2018.

No Projeto Pedagógico da escola, ainda que em pequena proporção, existem alguns projetos direcionados ao trabalho no campo e trabalhados na parte diversificada, como por exemplo, horta escolar, compostagem e minhocário, meio ambiente e sustentabilidade.

O material didático, a exemplo dos livros didáticos utilizados, seguem a orientação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, mas não trazem as especificidades do campo, sendo os mesmos utilizados na escola urbana.

Quando se levanta a questão dos conteúdos do currículo, dos temas importantes a serem trabalhados com os estudantes, os professores relatam saber da importância de se trabalhar temas relacionados ao campo, porém, demonstram que muitas vezes não é realizado. Em análise aos registros dos diários de aula dos professores, foi possível observar que os conteúdos são trabalhados de maneira formal e não contextualizada com as questões do campo.

Em relação a convivência junto aos estudantes, os educadores relatam que esta parece se dar de modo diferenciado na área rural, onde se estabelecem relações mais próximas de afetividade, solidariedade e respeito entre os sujeitos que ali convivem, ressaltando os laços de parentesco entre os educandos e as famílias que ali residem.

Os diálogos junto aos educadores, em sua maioria, demonstram que os professores e a escola estão cientes das necessidades dos estudantes, mas que a prática experimentada por todos ainda não está de acordo com os princípios da Educação do Campo. Os professores compreendem que a Educação do Campo deve ser trabalhada levando em consideração as especificidades do contexto em que a escola está inserida e que é preciso introduzir essa questão em sala de aula, aliando os conteúdos trabalhados nas disciplinas, bem como nos projetos da escola, às vivências dos estudantes.

Percebe-se que grande parte dos educadores compreendem a importância de que uma Educação do Campo efetiva seja de fato implementada na escola, o que já pode ser considerado um grande avanço, o reconhecimento da necessidade da mudança.

6. A ESCOLA NA VISÃO DOS ESTUDANTES

Em diálogos e observações junto aos estudantes do Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta do Baixo foi possível analisar que, apesar de grande parte destes e suas famílias guardarem relação com o trabalho na terra, a maioria não valoriza tal relação com as questões do campo. Os saberes e fazeres do campo não são compreendidos e valorizados pelos estudantes como parte constitutiva da identidade desses sujeitos.

Em relação a contextualização da comunidade local, poucos dizem saber de fato informações sobre o histórico e a realidade socioeconômica e cultural da região. Ainda sobre o modo de vida no campo, os estudantes em sua maioria, sobretudo, os adolescentes guardam pouca identificação com os valores e símbolos da cultura camponesa, observando-se que o modo de vestir, falar e relacionar-se são significativamente influenciados pela cultura de massa ligada ao urbano.

No que se refere a continuidade dos estudos, a maioria dos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental declarou a intenção de continuar a sequência da sua vida escolar na escola urbana. A maioria destes também declarou a opção futura por profissões ligadas ao meio urbano, entre elas medicina e outras áreas da saúde, advocacia, carreira militar, comércio e outros. A maioria ainda expressou insatisfação com o local onde vive, devido à ausência de espaços culturais, de lazer e ainda do distanciamento em relação aos espaços de convivência entre os jovens, como por exemplo, shoppings, cinema e outros. No entanto, a maioria dos jovens declarou que prefere ou pretende continuar morando no campo.

Nesse sentido, é possível verificar que o pensamento arraigado de que o meio urbano pode oferecer melhores condições de vida tem se evidenciado entre os jovens do campo. É possível também demonstrar que tal pensamento é reforçado pela cultura do consumo e a aquisição de bens materiais, elementos atuais constitutivos da identidade juvenil na sociedade capitalista.

“Atualmente, o consumo tem se tornado imperativo e o uso de objetos procura demarcar estilos de vida e posições sociais baseadas especialmente na riqueza. No entanto, esse ideal de igualdade por meio do consumo maquia a exclusão social daqueles que estão significativamente fora do ciclo de produção”. (CAMPOS e SOUZA, 2003, p. 15)

Os bens de consumo (a roupa de marca ou o tênis da moda e o celular de última geração) são exemplos dessa busca por “pertencimento ao grupo” vivenciada pelos adolescentes, o que induz os mesmos a pensarem na cidade como forma de realização dos seus sonhos de consumo. Este pensamento é corroborado pela mídia, através das redes sociais e da televisão e pelo próprio modo de produção capitalista, fazendo com que os sujeitos só se sintam realmente importantes se tiverem o poder de consumir o que lhes é apresentado pelos meios de comunicação de massa.

Assim sendo, quanto mais próximos da adolescência e do contato com a cultura de massa através das mídias sociais, mais os jovens do campo deixam de se identificar com a sua realidade local e valorizar as questões do campo. Fato que ilustra bem o exposto é o Projeto de Transição que é realizado junto aos estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental, onde no

momento de visitação à escola sequencial de Ensino Médio, diga-se de passagem, localizada na área urbana, sentem-se, de certa forma, envergonhados de sua origem.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola do campo tem um papel muito relevante na formação e no fortalecimento da identidade camponesa dos seus estudantes. Ela deve propiciar através de sua prática pedagógica a valorização dos saberes e fazeres do campo, fortalecendo a autoestima dos estudantes, ressaltando a importância do trabalho e da relação com a terra como modo de produção de vida e dos valores e símbolos que fazem parte da cultura camponesa como parte da diversidade humana e elementos constitutivos da identidade desses sujeitos.

É preciso considerar as especificidades da escola do campo, como é o caso da escola em questão, da diversificação da caracterização da área rural e dos moradores da localidade. Ainda assim, é necessário que a escola repense sua proposta pedagógica e que esta esteja em consonância com a realidade pesquisada através da atividade investigativa do Inventário Sócio, Histórico e Cultural. Assim sendo, é preciso desenvolver novos projetos, ampliar os já existentes e contextualizar conteúdos trabalhados em sala de aula.

Ressalta-se que o envolvimento dos educadores no Curso Escola da Terra foi um passo muito importante na formação continuada da equipe pedagógica e no reconhecimento da necessidade de aprofundar o trabalho coletivo de construção do inventário da realidade escolar.

É preciso desenvolver a Educação do Campo com o intuito de atender as demandas da comunidade. Nesse sentido, faz-se necessário uma maior aproximação da escola com a comunidade para de fato compreender quais são seus anseios.

A presente pesquisa aponta dados preocupantes referentes à identidade camponesa dos estudantes do CEF PAB, bem como a falta de interesse de grande parte dos jovens em seguir sua vida escolar na escola do campo e em permanecerem trabalhando no campo. Contudo, o interesse em continuar morando no campo é grande, o que demonstra que estes reconhecem as qualidades do campo.

Também é preciso que o Estado cumpra de fato o seu papel na implementação das políticas públicas de Educação do Campo já existentes, como por exemplo, no que diz respeito a elaboração de material didático contextualizado. E ainda, em relação às políticas sociais, melhorando as condições de vida dos camponeses, fazendo do campo um bom lugar para se viver, valorizando e permitindo que os sujeitos do campo se sintam valorizados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Formação de Educadores do Campo**. In: CALDART, R. et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 361-367.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto Nº 7.352 de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em www.portal.mec.gov.br/marco_2012_pdf. Acesso em: 17 Jun. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf. Acesso em: 17 Jun. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: Brasília - DF, 1990, p. 1353.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**. In: CALDART, R. et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-266.

_____. **Pedagogia da terra: formação de identidade e identidade de formação**. Cadernos do Iterra, ano II, n. 6. Veranópolis, Dez. 2002, p. 77-98.

CALDART, R. S.; PALUDO, C.; DOLL, J. (orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CAMPOS, C. C. G; SOUZA, S. J. **Mídia, Cultura do Consumo e Constituição da Subjetividade na Infância**. Psicologia: Ciência e Profissão (online). Vol.23, n.1, mar. 2003, p. 12-21. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100003> . Acesso em 17 jun. 2020.

CARVALHO, H. M; COSTA, F. A. **Agricultura Camponesa**. In: CALDART, R. et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 28-33.

CASTRO, E.G. **Juventude do Campo**. In: CALDART, R.S. et al. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CHÃ, Ana Manuela. **Agronegócio e indústria cultural: estratégias das empresas para a construção da hegemonia**. – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O Trabalho da Política: saúde e segurança dos trabalhadores**. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Escola única do Trabalho**. Cadernos do ITERRA N° 15, 2010.

GDF. **Currículo em movimento da educação básica: pressupostos teóricos**. Brasília: GDF SEEDF, 2014.

_____. **Portaria N° 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**. Diário Oficial do Distrito Federal: Brasília-DF, 2018, p.51-52.

_____. **Lei N° 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação - PDE e dá outras providências**. Disponível em <http://www.se.df.gov.br/pde-2/>. Acesso em: 17 Jun. 2020.

_____. **Projeto Pedagógico do Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta do Baixo - Gama/DF**. Brasília: SEEDF, 2019.

_____. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Gama - PDAD 2015**. GDF: SEPLAG/CODEPLAN, 2015.

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

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. **Agronegócio**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 81-87.

LIMA, Carlos. **Estado, financiamento público e crise**, In: **A ideia de Universidade – rumos e desafios**, BSB: Líber Livro, 2006.

MOLINA, M. C.; JESUS, SONIA M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Escola do campo**. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 326-332.

RIBEIRO, D. M. C. **A experiência de implantação da Educação do Campo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal - 2012 a 2017**. Cadernos RCC#15. v. 5. n. 4. Novembro 2018.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB**. Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Líber Livro, 2012.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (online). Vol. 26 n° 98: Rio de Janeiro, jan./mar. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002600965>. Acesso em 17 Jun. 2020.

SILVA, A.S; FELIPE, E.S E RAMOS, M.M. **Infância do Campo.** In: CALDART, R.S. et.al. (orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 419-425.

TEIXEIRA, S, L. **Inventário da Escola do Campo:** seguindo as trilhas dos saberes e fazeres da população camponesa. Cadernos RCC#15. Vol. 5. Número 4. Novembro 2018.