

Da Educação Rural à Educação do Campo: caminhos percorridos pelas escolas no meio rural do Distrito Federal

From Rural Education to Peasant Education: roads traveled by schools in the rural area of Federal District

Cleide Maria de Souza
Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília/DF- Brasil

Resumo

Os fundamentos teóricos e práticos da Educação do Campo vêm orientando as escolas no meio rural para transformação dos seus processos educativos no sentido de contrapor as propostas hegemônicas de ensino, a chamada Educação Rural. Este artigo tem como objetivo evidenciar desafios enfrentados pelas escolas no meio rural do Distrito Federal, usando como referência os resultados de pesquisa de mestrado realizada pelo Programa de Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (MADER/UnB) em três escolas no meio rural do Distrito Federal. A pesquisa foi desenvolvida no período de 2017 a 2018 tendo como instrumento de coleta dos dados observações da dinâmica das escolas e entrevistas em grupo com gestores e educadores(as). O estudo permitiu identificar a presença desses desafios, bem como trazer reflexões que orientam a formação continuada de educadores (as) que atuam ou venham a atuar com a Educação do Campo no Distrito Federal.

Palavras-chave: Escolas Públicas; Escolas do Campo; Formação continuada de Educadores (as).

Abstract

The legal and theoretical foundations of Peasant Education have been orienting schools in rural area to transform their educational processes in an attempt to counter the hegemonic teaching proposals of the Rural Education. This article aims to highlight the challenges faced by schools in this course, using as a reference the results of research conducted in three schools in the rural area of the Federal District. The research was developed from 2017 to 2018, using observations of school dynamics as a data collection with interviews in groups with managers and teachers. The study allowed identifying the presence of these challenges and the relationship with impasses found in the continuing education of the educators of the field.

Keywords: Public schools; Peasant Schools; Educator Training.

Introdução

A modalidade da Educação do Campo foi constituída por meio das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo e vem, ao longo de mais de duas décadas e meia, fazendo um contraponto a forma e conteúdo da chamada Educação Rural. Esta, ignorando o contexto agrário suas contradições e lutas dos povos do campo, coloca-se a favor de interesses do mercado, com foco na formação de mão de obra para o trabalho assalariado rural (Caldart, 2004; 2008; 2010; 2012; Costa; Cabral, 2016). Embora seja equivocadamente visto como um processo evolutivo, as duas concepções estão presentes nos espaços escolares, estabelecendo um cenário de fortes disputas.

A Educação Rural oferece aos camponeses uma extensão da educação urbana, desconsiderando a realidade vivenciada por esses sujeitos e não os incluindo na elaboração dos processos pedagógicos, afastando possibilidades de produzir conhecimentos que dizem respeito à vida e ao trabalho no campo. A luta pelo rompimento com esta proposta educativa, que permanece avançando nas escolas, representa o esforço em garantir o direito à educação que seja no e do campo. Na concepção de Caldart (2004), a educação é no campo porque defende que esta seja ofertada no lugar onde vivem os sujeitos camponeses. Também é do campo porque deve vincular a produção do conhecimento ao lugar dos povos do campo, à sua cultura, às necessidades humanas e sociais, elaborando as propostas educativas com a participação destes sujeitos.

O objetivo deste artigo é evidenciar os desafios encontrados na busca pela transformação das escolas no meio rural do Distrito Federal, de modo a romper com a imposição de um modelo baseado na Educação Rural e se comprometer com os princípios da Educação do Campo. A evidência desses desafios reverbera na elaboração de políticas públicas mais alinhadas à realidade das escolas públicas no meio rural, a fim de garantir condições para que estas alcancem na sua forma e conteúdo a identidade de Escola do Campo.

No presente texto a escolha pela expressão ‘escolas no meio rural’ tem a intenção de explicitar o processo de transformação pelos quais devem passar essas escolas. De acordo com Souza (2017), a mera substituição da nomenclatura da escola “rural” para “Escola do Campo” tem se tornado habitual, não permitindo a necessária indagação sobre

características essenciais para que a escola de fato assuma a identidade de ‘Escola do Campo’.

O texto está estruturado em duas partes, a primeira recupera a história de lutas e conquistas da Educação do Campo em contraposição à Educação Rural. A segunda evidencia os desafios que as escolas enfrentam no percurso em direção à Educação do Campo. Essa discussão é estabelecida a partir dos resultados obtidos da investigação feita no mestrado (Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural da Universidade de Brasília/UnB)ⁱ em três as escolas públicas localizadas no meio rural do Distrito Federal.

2 Educação do Campo – trajetória de lutas e conquistas

Historicamente desde os anos 80 vem estabelecendo-se um contraponto à Educação Rural. Os movimentos sociais e sindicais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), questionam a aplicação de didáticas e de conteúdos que não contemplam a realidade e os modos de vida no campo, atuando em defesa das escolas de assentamentos e acampamentos. O movimento pela Educação do Campo tem como marco inicial o I ENERA - Encontro Nacional de Educação do Campo em 1997, no qual é dado início para preparação da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo e após diversos outros momentos de forte articulação com instituições, a exemplo da presença da Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros, dos quais nasceu a Educação do Campo (Caldart, 2012; Munarim, 2008).

Desde então as lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo na esfera nacional, municipal e estadual vêm desdobrando-se em diversas conquistas, como os programas educacionais, a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras e a articulação entre diferentes movimentos sociais e instituições a partir da criação do FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo (Brasil, 2002; Brasil, 2008; Brasil, 2010; Molina, 2012).

Os programas educacionais forjados no empenho dos movimentos sociais e sindicais do campo representam a significativa expansão da Educação do Campo nas últimas décadas. Conquistas que passaram por períodos tensos frente as investidas neoliberais fortemente apoiadas pelo (des)governo Bolsonaro. No qual acentuou-se o desmonte das políticas educacionais brasileiras com elevados cortes de recursos para a Educação do Campo, entre outras medidas que inviabilizaram a continuidade de muitas das ações (Molina; Santos; Bittencourt, 2020).

Importa destacar que as conquistas se constituíram a partir de uma visão mais alargada da essência da Educação do Campo, sobre a qual Caldart (2008) recomenda a tríade Campo – Políticas Públicas – Educação. Para ela, a relação comumente tensa que se dá entre estes eixos é que consolida uma nova dimensão histórica, permitindo o batismo com o nome “Educação do Campo”. Sobre essa relação, ainda é importante marcar o destaque feito pela autora de que pensá-los em separado não traduz a estrutura que dá sustentação à Educação do Campo.

Essa colocação justifica-se pelo fato de que a Educação do Campo é objeto de disputas. Tende a ser influenciada por interesses que podem retirar de sua essência os sujeitos, as tensões e contradições que a constituem. Ao caracterizar Educação do Campo como desenvolvimento no campo, corre-se o risco de estar mencionando o desenvolvimento que expulsa as pessoas de suas terras e as trata como mercadoria. Em relação às políticas públicas o perigo é que a relação com o Estado possa exercer influência negativa sobre os interesses sociais. A diferença histórica, nesse caso, é justamente a participação, o engajamento dos camponeses na luta, contrapondo os interesses capitalistas. Por essa razão quando se trata da educação, há intensa disputa para que elaboração das propostas educativas da Educação do Campo não inclua a participação dos camponeses. E, também, não contemple as contradições que estes vivenciam (Caldart, 2008).

No caso em estudo, o campo do Distrito Federal caracteriza-se pela concentração excessiva da posse ou ocupação da terra associada à forte especulação imobiliária, contradições que se desdobram em desafios para as escolas. Trata-se de um território em que os investimentos estão concentrados na agricultura empresarial o que compromete a sustentabilidade socioambiental e econômica na região. Por sua vez, os assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária vivenciam grande tensão. Nestes locais há uma constante disputa, onde predomina os interesses do mercado imobiliário, causando conflitos que ameaçam a garantia de acesso à terra, conseqüentemente produzindo um campo que expulsa os sujeitos. Esse cenário inclui enormes faixas de terras usadas para o cultivo da monocultura de soja ou de milho, onde residem um quantitativo cada vez menor de pessoas, impactando na expulsão dos sujeitos da agricultura familiar camponesa, dentre

outros problemas como uso intensivo de agrotóxicos, desmatamento e esgotamento de fontes hídricas (Souza; Bizerril, 2021).

No âmbito das políticas de Educação do Campo, o Distrito Federal inicia em 2011 estratégias de implementação nas escolas. Desde então, a SEEDF - Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal através da Gerência em Educação do Campo (GECAM) vem orientando as escolas na construção do projeto de Educação do Campo, realizando, entre outras ações formativas, cursos de formação continuada em articulação com a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Com o apoio dessas instituições houve a produção de ações importantes. Um marco representativo dos desdobramentos deste trabalho é a conquista da Meta 8 do Plano Distrital de Educação (PDE)ⁱⁱ, instituído pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, um documento orientador para o planejamento das ações Secretaria de Educação do DF para o período 2015 a 2024, o qual contempla por meio de 40 estratégias, ações imprescindíveis na garantia de direitos em favor da educação das populações do campo do Distrito Federal (Souza, 2018). Como marco importante também se destaca que desde 2018 a Educação Básica do Campo no Distrito Federal tem suas Diretrizes Pedagógicasⁱⁱⁱ instituídas por meio da Portaria n.419/2018-SEEDF (Distrito Federal, 2019).

No período em que a pesquisa foi desenvolvida identificou-se que o Distrito Federal tinha setenta e oito escolas localizadas no meio rural. As três Regiões Administrativas de maior extensão – Planaltina, Paranoá e Brazlândia – concentram o maior número de escolas, e em cada uma dessas Regiões foi pesquisada uma escola.

A escolha das unidades escolares onde a pesquisa foi desenvolvida se deu dentre uma lista de escolas que, segundo informações da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), tiveram representatividade nestes cursos de formação, bem como em outras atividades formativas oferecidas pelo departamento, ou que ainda de alguma forma vêm se destacando pelo trabalho pedagógico desenvolvido na perspectiva da Educação do Campo. Os tópicos de guia utilizados na elaboração do roteiro para observação e entrevista foram fundamentados em eixos orientadores do trabalho pedagógico que ajudam a dar forma e conteúdo à Escola do Campo (Souza, 2018).

As três escolas pesquisadas apresentam aspectos semelhantes de grande relevância, que ajudam a compreender as principais questões enfrentadas pelo conjunto das escolas no meio rural do Distrito Federal. Todas as unidades estudadas evidentemente localizam-se no

meio rural, porém devido ao grande avanço da área urbana sobre o rural, situação característica do campo do Distrito Federal (Souza; Bizerril, 2021), essas escolas são inseridas em áreas mistas, atendendo públicos diversificados, isto é, estudantes que moram tanto em áreas estritamente rurais quanto aqueles que moram em localidades urbanas.

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

O transporte escolar é amplamente utilizado pelas escolas, principalmente aquelas que ofertam anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA. As distâncias variam bastante, há casos em que os alunos percorrem de 33 a 125 km para chegar à escola, situação ocasionada pelo atendimento a um número maior de comunidades. Numa visão geral, o transporte é considerado um benefício, mas devido às condições precárias das estradas, a falta de segurança no percurso, especialmente no período matutino e noturno, e a longa distância percorrida, este é percebido pela maioria dos participantes da pesquisa, como um elemento que prejudica a aprendizagem, contribuindo ainda para incrementar os índices de evasão.

Neste estudo optou-se por preservar a identidade dessas instituições, as quais foram denominadas A, B e C. A coleta de dados deu-se com base em entrevistas semiestruturadas realizadas através de grupo focal com equipes de gestores e, também, com educadores(as) de cada escola.

2 Desafios para transformação das escolas: o caminho em direção à Educação do Campo

A escola no meio rural que busca transformar-se em Escola do Campo deve, em todos os aspectos, gerar possibilidades de atuação contra hegemônica. Esse processo inicia-se pelo questionamento do projeto educativo e pela compreensão das especificidades dos seus sujeitos, o que fica bastante claro nas palavras de Molina e Sá (2012):

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto

político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana (Molina; Sá, 2012 p. 327).

Dessa maneira a escola deixa de atuar na lógica de que só ensina. Propõe-se a apreender o cotidiano da vida no campo e passa a utilizá-lo como pressuposto para a elaboração conjunta de uma proposta educativa. Assim, gera possibilidades de ir muito além de uma simples menção à realidade do(a) estudante, mas provocar inquietações e relações entre o conhecido e o desconhecido, numa verdadeira associação entre teoria e prática. Tal formação possibilita compreender o processo histórico e a apropriação das contradições da vida no campo, estimulando o trabalho coletivo e a busca pela transformação das situações que oprimem.

Segundo Caldart (2012), as modificações que a escola no meio rural tem por desafio realizar estão associadas às seguintes dimensões: a) integração da escola à comunidade, buscando unir forças no enfrentamento dos problemas e na construção de soluções; b) superação de atitudes individualistas, tanto na produção do conhecimento quanto nas relações de trabalho, de maneira a atingir uma conduta coletiva na organização escolar como um todo; c) indissociabilidade entre teoria e prática, trabalho manual e intelectual.

A mesma autora, afirma ainda que perpassa todas essas dimensões um aspecto que é central para a transformação em uma Escola do Campo, que os processos educativos devem estabelecer-se em estreita relação com a realidade dos(as) estudantes. Deve-se eleger como princípio fundamental a materialidade da vida real. Um contínuo movimento de conectar o cotidiano vivenciado no campo aos conhecimentos científicos. Relacionar a diferentes áreas de conhecimentos com a vida, que em cada fase do desenvolvimento tem suas peculiaridades.

Souza (2017) propõe reflexões sobre o processo de transformação da escola que está no meio rural em Escola do Campo. Este que deve ter por base o questionamento do projeto educativo e a compreensão das especificidades dos seus sujeitos. De modo que a atuação dos(as) educadores(as) se dá de forma interessada na realidade, nos sujeitos e suas necessidades, incluindo-os como construtores desse novo projeto de escola.

O que se quer com a escola do campo? Eu diria que é algo mais simples do que se imagina e que ao mesmo tempo é inerente à prática educativa crítica, ou seja, enxergar o aluno como sujeito do processo educativo e enxergá-lo como sujeito histórico – até mais do que isso: o próprio gestor e o próprio professor precisam enxergar um ao outro como sujeitos que fazem a história nas escolas do campo. Esse me parece ser o grande desafio (Souza, 2011, p. 27).

O enfrentamento dos desafios evidenciados exige mudanças na atuação pedagógica do(a) educador(a) que atua em escolas no meio rural. Para isso tornando permanente o trabalho reflexivo que envolve o vínculo entre teoria e prática (Freire, 2010).

Há desafios que ao serem desvelados apresentam-se como demandas para a formação de educadores(as) da Educação do Campo. Arroyo, Caldart e Molina (2004 p.13) argumentam sobre a urgência de “um pensamento educacional, uma cultura escolar e docente que se alimente das especificidades do campo”, que se aproprie desse conhecimento para formar um pensamento condizente com as necessidades educacionais no e do campo. Entretanto, nota-se mediante o observado nessa pesquisa que há muito para avançar nesse processo.

Caldart (2010) destaca o exercício de acompanhar o movimento da Educação do Campo desde seu início e no seu momento atual como de grande relevância para avançar:

Em síntese o que gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover (Caldart, 2010 p.105).

Na tentativa de ampliar as possibilidades de reflexão a partir da situação real passamos a analisar os resultados da pesquisa. Destacamos pontos recorrentes no caminho percorrido por três das escolas no meio rural do Distrito Federal em direção a Educação do Campo. O foco voltado às contradições e desafios tem a intenção de discutir aspectos da realidade das escolas, de modo que uma compreensão mais ampla possa desdobrar-se em oportunidade de refletir junto às escolas subsidiando a formação de educadores(as) que atuam nesses espaços.

Uma característica marcante na fala dos(as) educadores(as) entrevistados(as) é que o conhecimento que está sendo difundido na escola que está no meio rural é o da escola urbana, seguindo os mesmos padrões no conteúdo e na forma escolar. Há aqueles que alegam a falta de oportunidade no campo como um grande entrave para defender a permanência no local. Mencionam contradições, entre as quais estão presentes os conflitos pela posse ou ocupação da terra, e os baixos investimentos na agricultura familiar, que inviabilizam a produção e a vida no campo. Tais argumentos, trazem à baila o que discute Molina (2015) em relação às barreiras estruturais associadas ao processo de disputa por

políticas públicas específicas para a juventude do campo. A autora ressalta as exigências de processos educativos comprometidos com essas demandas, impulsionando a organização coletiva para pressionar o Estado, a fim de garantir que a juventude tenha acesso à terra e condições para nela permanecer. Dentre as condições, têm destaque essencialmente a educação, o crédito e a assistência técnica, assumindo a matriz produtiva pautada na Agroecologia, com o objetivo de resgatar e renovar a cultura, produzindo novas tecnologias. Ela reitera que:

Ficar ou sair não é simplesmente uma escolha ao bel prazer dos jovens, mas uma difícil decisão permeada por condicionantes estruturais sobre as quais os jovens individualmente não conseguem incidir no sentido de superá-las (Molina, 2015, p. 5).

As escolas recebem estudantes tanto do campo como da cidade. Esse é um fenômeno comum no Distrito Federal, em função das disputas impostas pelo setor imobiliário há uma crescente expansão urbana englobando o território rural. O que está entre as justificativas assumidas pelos(as) educadores(as) ao optar por reproduzir a proposta educativa da escola urbana. Há aqueles que compreendem que essa atuação contribui para que os(as) estudantes sejam motivados a sair do campo.

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

Outros relatos evidenciam desafios associados aos modos de produção e preservação ambiental, apontando situações contraditórias para uma Escola do Campo. Por exemplo, como é tratar da proteção do meio ambiente e de alternativas de produção orgânica no cenário vivenciado cotidianamente pelos(as) estudantes e suas famílias que produzem em grandes monoculturas utilizando agrotóxicos constantemente? Como falar sobre alimentação saudável e vivenciar na prática um cardápio de merenda escolar que é contraditório?

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

Por outro ângulo, torna-se evidente o quanto os profissionais das escolas ainda precisam ampliar a compreensão da materialidade da Educação do Campo, seus princípios e as questões que têm por função defender ao deparar-se com os problemas vivenciados no campo.

Os estudos destacados por Souza (2017) reiteram que a insuficiência dos debates na formação inicial e continuada contribui para que haja um desconhecimento da concepção de Escola do Campo e do seu papel frente à excludente realidade dos sujeitos do campo. É perceptível que o pensamento dos(as) educadores(as) estão comprometidos com a Educação Rural, preparando os(as) estudantes para a saírem do campo. Há ainda aqueles que alegam que modificações no currículo poderiam prejudicar aqueles que desejam cursar o Ensino Superior em outras áreas e sair do campo.

Caldart (2010) salienta que é justamente a partir de uma visão crítica das condições em que vive o (a) camponês (a) e das circunstâncias de exploração e exclusão que a Educação do Campo encontra o seu significado. Assim, a escola teria de assumir outra postura na condução das atividades educativas, desenvolvendo a autoestima por meio da valorização da cultura, da memória, inclusive permitindo construir novas relações entre campo e cidade. E o fato de atender estudantes pertencentes à ambos os locais por si só já abre possibilidades para essa discussão.

O *Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo*, é um documento previsto e orientado pelas Diretrizes da Educação do Campo do Distrito Federal (Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal, 2019). Por meio desta ferramenta as escolas realizam levantamentos e registros de aspectos materiais e imateriais da realidade. Munidas dessas informações, podem materializar a ligação das ações e conteúdos com a vida da comunidade em seu entorno. No entanto, seu uso foi pouco explorado pelas escolas. É perceptível que em muitos casos, esse instrumento é considerado muito mais como uma exigência documental do que como uma estratégia imprescindível à construção das propostas educativas. Esse fato evidencia a necessidade de maior acompanhamento durante a elaboração, reelaboração e análise do Inventário, o que, conseqüentemente, demanda processo contínuo de formação, viabilizando a ação coletiva dos(as) educadores (as) nas escolas.

Embora a proposta da Educação do Campo não esteja consolidada integralmente nas escolas, os projetos desenvolvidos representam o esforço de implantá-la. Ainda que de forma bastante pontual e a partir de iniciativas de grupos específicos dentro da escola, estes esforços têm refletido de maneira positiva no cotidiano dos(as) estudantes. Os(as) educadores(as) relatam que os projetos contribuíram para construir espaços de diálogo

sobre as questões contraditórias da realidade, associar o trabalho manual e intelectual, fortalecer o trabalho coletivo e a participação dos (as) estudantes nas propostas educativas.

Por outro lado, essas ações revelaram contradições importantes que impulsionam reflexões sobre a formação continuada. Os(as) educadores(as) apontam como dificuldades a falta de apropriação de conhecimentos agroecológicos. Esta situação inviabiliza contrapor a lógica da agricultura empresarial instalada, além de ser um impasse para construir com os(as) estudantes novas estratégias para a prática da Agricultura Camponesa^{iv}, e ainda organizar processos formativos que oportunizem conhecimentos complexos para uma relação mais respeitosa entre ser humano e natureza.

Conscientização dos alunos com essa questão da agroecologia, nós não fizemos nenhum tipo de trabalho ainda. Apesar de a gente tentar desenvolver lá no nosso espaço com um conhecimento limitado algum tipo de agroecologia (Educador na escola C, 2018).

A fala demonstra a intencionalidade em assumir a Agroecologia como matriz formativa em escolas no meio rural do Distrito Federal, o que implica em gerar oportunidades de trazer para dentro das escolas, a comunidade, profissionais das ciências agrárias e da assistência técnica comprometidos com essa proposta, assim como garantir o rigor na formação de educadores(as) favorecendo a construção de conhecimentos agroecológicos na escola e na comunidade (Caldart, 2016).

Frente a essas limitações, os processos formativos em Educação do Campo tornam-se uma estratégia imprescindível. Contudo, no que diz respeito a essa questão há situações que inviabilizam maior acesso aos cursos, a começar pela ausência de critérios na seleção do perfil do professor para atuar nessas escolas.

Há instrumentos normativos que garantem a formação específica para os profissionais da Educação do Campo. A meta 8 do Plano Distrital de Educação (PNE) a ser cumprida no prazo de 2015 a 2024, propõe implantar políticas de formação em parceria com Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE, Escolas Técnicas e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. A meta também estabelece critérios para seleção do perfil do educador e da educadora do campo, por meio de concursos públicos específicos para a Educação do Campo (Distrito Federal, 2014).

Apesar da existência de tais mecanismos, o acompanhamento e avaliação das aplicações desse instrumento legal precisa ser rigoroso, sendo que a superação dos desafios encontrados nas escolas é diretamente dependente dos investimentos na ampliação das

condições de acesso e efetiva participação em processos formativos em Educação do Campo, um aspecto em que se teve pouco avanço, como observa-se na prática ao findar do prazo do Plano Nacional de Educação.

Na concepção de Barbosa (2018), no Distrito Federal o principal obstáculo na formação continuada dos(as) educadores(as) está na dificuldade de diálogo direto com as escolas. Segundo a autora, um caminho para romper essa barreira é buscar uma alternância integrativa, ampliando tempos e espaços de formação, o que torna “(...) imprescindível que toda escola participe como coprodutora da formação, evitando, assim, no melhor estilo da pedagogia tradicional, que a escola se torne meramente objeto de observação e pesquisa ou espaço de intervenção individual e solitária de um educador em formação” (Barbosa, 2018, p. 173).

A resignificação do que é trabalhado nos processos de formação continuada só pode ser realizada pelas escolas de maneira coletiva, e em estreita relação com a realidade específica de cada comunidade e território. Portanto, fazer com que a coletividade de educadores(as) seja alcançada por essa formação apresenta-se como um dos maiores desafios.

Ao se pensar na reestruturação dos cursos de formação continuada de educadores(as) no e do campo, um fator a ser considerado são as fragilidades associadas às relações sociais na escola, pois influenciam diretamente na autoestima, no pertencimento e no desenvolvimento da sociabilidade coletiva pelos(as) estudantes. Com a intencionalidade de formar educadores(as) que possam desenvolver relações com perspectiva coletiva nas escolas, dois aspectos se colocam em evidência neste estudo: a criação de estratégias de aproximação com a comunidade na qual a escola está inserida; e a organização do processo pedagógico de modo a romper com posturas centralizadas, priorizando a participação dos sujeitos na elaboração da proposta educativa. Por outro lado, a organização coletiva entre educadores(as), também apontada como entrave a ser superado, deve ser priorizada nos cursos de formação continuada. De maneira a favorecer a vivência da organicidade, a reflexão sobre as ações e seus desdobramentos na organização de coletivos e dos processos educativos na Escola do Campo.

Eu acho que a escola reforça o individualismo [...] nosso próprio sistema já é individualista, reforça que você faça um vestibular que é individualista, hoje

em dia poucos professores trabalham em grupos, tem grande dificuldade de trabalhar em conjunto (Educador na escola B, 2018).

A partir dos relatos de educadores(as) das três escolas pesquisadas é possível notar que a presença da comunidade nas escolas fica restrita aos momentos festivos e reuniões escolares, sendo que as oportunidades na construção de ideias ou tomadas de decisão são bastante pontuais. Essa dificuldade é reafirmada por gestores(as) e educadores(as) que alertam sobre a tarefa desafiadora de modificar essas relações na escola. O mesmo impasse ocorre quando a questão é incentivar o protagonismo dos(as) estudantes. O estudo revela que os projetos intencionam alcançar esse objetivo, contudo há diversas barreiras que dificultam o engajamento efetivo dos(as) estudantes. A formação de educadores(as) no e do campo comprometida com a organização coletiva nas escolas é, portanto, aspecto central para superar os desafios percebidos na luta para alcançar a Escola do Campo em sua materialidade.

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

A organização dos(as) educadores(as) para que as relações que estão a todo tempo acontecendo na escola sejam intencionalmente conectadas com as práticas educativas é uma tarefa fundamental que a formação continuada de educadores(as) no e do campo precisa assumir com mais força. É o que revela o pensamento de Caldart (2004 p. 24): “Na escola sempre há algum tipo de socialização, porque sempre há relações sociais. Mas nem sempre isto integra o projeto pedagógico e a intencionalidade do trabalho dos educadores”.

Há escolas em diversos lugares de nosso país que têm conseguido fazer essa ponte investindo nessas relações. Sistematizam suas experiências, mostrando que este trabalho vem gerando possibilidades de superação da sala de aula como lugar restrito de formação (Farias et al., 2015; Ritter; Grein; Solda, 2015). Como experiência que sinaliza transformações nas relações sociais tem-se os processos educativos desenvolvidos por meio das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), nos quais são elementos prioritários o diálogo entre os conteúdos científicos e a realidade vivenciada pelos(as) estudantes, a criação de espaços de auto-organização dos(as) estudantes e o envolvimento da

comunidade do entorno da escola na construção e realização das propostas educativas (Molina, 2017).

É por meio da atenção aos saberes que são necessários à formação dos(as) educadores(as) no e do campo que será possível organizar coletivamente a mudança de atuação e, conseqüentemente, projetar uma identidade de Escola do Campo. Cabe às Escolas do Campo atuarem em articulação com as Instituições de Ensino Superior públicas e outras instituições de apoio que fortaleçam esse trabalho (Souza, 2018).

O trabalho voltado às relações sociais na escola tem ainda por função resgatar os vínculos originários da Educação do Campo. Este movimento origina-se pela pressão por direitos exercida pelos(as) camponeses(as) centrados(as) nas questões do campo e da educação. Para continuar avançando é fundamental manter essa resistência em plena atividade, sendo as Escolas do Campo um espaço onde essa luta deve intensificar-se. Em tempos de acirramento na correlação de forças com o Estado e de forte influência dos interesses neoliberais as incertezas imperam. E garantir que essa luta seja por uma política de Educação no e do Campo, a favor de outro modo de produção do conhecimento e outra lógica de organização da vida social, é uma questão crucial, caso contrário corre-se o risco de retornar gradativamente à Educação Rural (Caldart, 2010).

3 Considerações finais

Os desafios apontados neste estudo fornecem indicadores para a construção de novas dinâmicas para a formação continuada de educadores(as) no e do campo. Por todos os indícios, esta confirma-se como chave para o enfrentamento dos desafios presentes no caminho das escolas em direção à Educação do Campo. Ficam como questões para ampliar essa reflexão: Como conduzir essa formação na escola? Como fazer com que a escola e sua organização seja, ao mesmo tempo, lugar e objeto de formação? Como ampliar as possibilidades de integração das escolas com seus sujeitos, bem como com instituições de apoio ao processo de formação continuada?

Neste sentido, apontamos os principais desafios que precisam ser o foco dos processos de formação continuada de educadores e educadoras no e do Campo: 1) desenvolver uma compreensão ampliada do papel da Educação do Campo; 2) aprimorar os processos de construção e aplicação do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da realidade; 3) promover práticas educativas tendo por eixo a conexão com a realidade; 4)

fortalecer a formação em Agroecologia; 5) praticar a organização do trabalho coletivo; 6) ter como horizonte do trabalho pedagógico a transformação das relações sociais na escola.

Ao descortinar os desafios enfrentados pelas escolas no meio rural do Distrito Federal foi possível reconhecer projetos comprometidos com a construção da Escola do Campo, que estes representam acúmulos produzidos por educadores(as) engajados nessa luta. Esse é um elemento que pode potencializar novas construções, com o intuito de exercer a condição de Escola do Campo em sua totalidade.

Contudo, fazer com que a proposta educativa em favor das populações do campo deixe de se restringir a projetos específicos e pontuais, uma especificidade das escolas no meio rural do Distrito Federal, depende principalmente de avançar na transformação dos processos formativos de educadores(as) no e do campo, incluindo questões apresentadas neste estudo. Este é passo fundamental para que os sujeitos das Escolas do Campo, movimentos sociais, comunidades, estudantes, educadores e educadoras tenham consciência da importância dessa causa, e que assim possam massificar a luta em defesa da construção e acompanhamento de políticas públicas comprometidas com a Educação do Campo.

Referências

ARROYO, Miguel González. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. Formação continuada em Educação do Campo na SEEDF: Construindo caminhos. **Cadernos Revista Com Censo**, Brasília, v. 5, n. 4, p. 167 – 175, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2/2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, Ministério da Educação, 2002.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). **Educação do campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. (Orgs.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004, p. 13-53.

COSTA, Maria Lemos. CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p.177-203, 2016.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal**, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>. Acesso em junho de 2023.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. **Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024**. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-p pressupostos-teoricos.pdf>.

FARIAS, Alcione Nunes et al. Transformação da forma escolar e a formação de lutadores e construtores de uma nova sociedade. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. FREITAS, Luiz Carlos de. CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 143-164.

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

MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida; BITENCOURT, Márcia Brito. O PRONERA e a produção do conhecimento na Formação de Educadores e nas Ciências Agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. 2020. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-25, jan./dez. 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul – set, 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: LEÃO, Geraldo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). **Juventudes do Campo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 326-332.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. 17fls. **31ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu/MG, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03-4244-int.pdf>. Acesso em 30/4/2019.

RITTER, Janete. GREIN, Maria Isabel. SOLDA, Maristela. A questão do trabalho na Escola Itinerante. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. FREITAS, Luiz Carlos de. CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). **Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p.133-142.

SOUZA, Cleide Maria. BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. O campo do Distrito Federal. In: ROCHA, Eliene Novaes (Org.) **Escola da terra: formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021. p. 35-46.

SOUZA, Cleide Maria de. **Da Educação Rural à Educação do Campo: Caminhos percorridos por escola no meio rural do Distrito Federal**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) - Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2018.

SOUZA, Maria Antônia. Escola Pública no/do campo, Formação de Professores e Projeto Político-pedagógico: Experiências no contexto do Programa Observatório da Educação. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 09, n. 16, p. 27-48, jan./jun. 2017. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 03/05/2019.

SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Práticas Educativas do/no Campo**. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

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

Notas

ⁱ SOUZA, Cleide Maria de. *Da Educação Rural à Educação do Campo: Caminhos percorridos por escola no meio rural do Distrito Federal*. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) - Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2018. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/34759/1/2018_CleideMariadeSouza.pdf.

ⁱⁱ DISTRITO FEDERAL. Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf> . Acesso em junho de 2023.

ⁱⁱⁱ DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Plano Distrital de Educação (PDE) 2015-2024. Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pessupostos-teoricos.pdf>.

^{iv} A Agricultura Camponesa se insere nas formas sociais de agricultura familiar, uma vez que ela se articula através da relação entre propriedade, trabalho e família. Contudo, esta apresenta algumas

especificidades que dizem respeito aos objetivos da atividade econômica, às experiências de sociabilidade e à forma de sua inserção na sociedade global. (Wanderley, 1996).

Sobre os autores

Cleide Maria de Souza

Professora da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal, formadora na Unidade Escola de formação continuada dos Profissionais da Educação com os temas: Agroecologia, Educação do Campo e Escolas do Campo. Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília. Doutorado em Educação pela FE/UnB. E-mail:

cleide.educa.fsa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1658-2901>

Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril

Professor Associado IV da Universidade de Brasília, com Doutorado em Ecologia pela Universidade de Brasília e pós-doutorado em Políticas do Ensino Superior pela Universidade de Aveiro. Trabalha com formação de educadores desde 1996 nas áreas de biologia, ciências naturais, educação ambiental e educação do campo. E-mail: bizerril@unb.br ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-2993-155X>.

Recebido em: 31/10/2024

Aceito para publicação em: 01/11/2024