



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VANILSON JOSÉ LOURENÇO

**CAMINHOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR: UM ESTUDO DA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CED PAD-DF**

BRASÍLIA - DF

2023

VANILSON JOSÉ LOURENÇO

CAMINHOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR: UM ESTUDO DA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CED PAD-DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo – EAEC

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília – DF

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo autor

LC183Va Lourenço, Vanilson Jose Lourenço
nilson CAMINHOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR: UM ESTUDO
DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CED PAD-DF /

José Vanilson Jose Lourenço Lourenço; orientador Dr^a. Mônica
Lourenço Castagna Molina Molina. -- Brasília, 2023.

c 143 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de
Brasília, 2023.

1. Educação do Campo. 2. Escola do Campo. 3. Transformação
da Forma Escolar. 4. Organização do Trabalho Pedagógico. 5.
Molina, Mônica Castagna, orient. I. Molina, Dr^a. Mônica
Castagna Molina, orient. II. Título.

VANILSON JOSÉ LOURENÇO

CAMINHOS PARA TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR: UM ESTUDO DA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CED PAD-DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada no dia 31 de julho de 2023, em Brasília, Distrito Federal.

Banca Examinadora:

PROFA. DRA. MÔNICA CASTAGNA MOLINA
Universidade de Brasília
(Orientadora)

PROFA. DRA. CLARICE APARECIDA DOS SANTOS
Universidade de Brasília
(Examinadora interna)

PROFA. DRA. SHIRLEIDE PEREIRA DA SILVA CRUZ
Universidade de Brasília
(Examinadora interna)

PROFA. DRA. MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
Universidade do Estado da Bahia
(Examinadora externa)

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por permitir que eu tenha ânimo e sabedoria para lidar com as dificuldades e entraves impostos ao longo dos anos vividos.

Gratidão à minha mãe, *Ana José Souto*, por ter me trazido ao mundo e ter cuidado com tanto amor, zelo e a firmeza necessária para que eu permanecesse nos caminhos corretos.

Gratidão ao meu pai, *Pedro Marques Lourenço (in memoriam)*, que reforçava todos os dias a importância de avançarmos nos estudos e buscarmos uma profissão. Quando criança, achava isso muito chato, somente adulto pude entender o quanto ele era sábio na criação dos seus filhos.

Gratidão a meus irmãos e irmãs, *Valdemiro, Antonio, Sandra e Siderlane*, pelo companheirismo em todas as etapas da minha vida. Vocês são anjos enviados por Deus.

Gratidão ao meu filho e filhas, *Pedro Antônio, Evellyn e Mariana*, pela paciência que tiveram comigo durante esse período de estudos. Obrigado por compreenderem as ausências e a falta de tempo para as brincadeiras e passeios. Vocês são fontes de inspiração para todos os meus projetos de vida.

Gratidão à minha esposa, *Simone Lourenço*, pela compreensão, incentivo, motivação, doçura nas palavras e cuidado. Isso possibilitou que eu chegasse até aqui. Gratidão a Deus por me presentear com sua existência. Obrigado por me acalmar nas horas de desespero e noites mal dormidas.

Gratidão à professora *Mônica Molina*, por acreditar em mim e estender as mãos. Obrigado pelas orientações e por fazer com que, a partir das leituras, questões que estavam fincadas na mente desde a infância sofrida na roça fossem mais bem compreendidas e assim eu pudesse me formar um lutador contra-hegemônico.

Gratidão às professoras *Maria Jucilene, Clarice e Shirleide*, pela leitura atenciosa do projeto de qualificação e por darem sugestões valiosas para a continuidade da pesquisa e para alcançar os objetivos. Obrigado por aceitarem participar da defesa desta dissertação.

Gratidão aos meus colegas professores(as) do CED PAD-DF, que sempre me apoiaram em meus projetos e ações e, desse modo, me encorajaram a realizar este mestrado trabalhando na escola.

Gratidão ao diretor do CED PAD-DF, *Gildiney*, e à vice-diretora, *Uilda*, por abrirem as portas da escola e possibilitarem a realização da pesquisa a partir daquilo que acontece na unidade de ensino.

Gratidão à professora e pesquisadora *Vanessa Queiroz*, que, chegando ao CED PAD-DF, aprofundou os estudos sobre Educação do Campo e desenvolveu várias ações fundamentais para a pesquisa. Agradeço também pelos relatórios das atividades e pelas leituras e contribuições ao meu texto.

Gratidão a amiga *Cleide Souza*, pessoa que motivou minha entrada na pós-graduação. Obrigado pelos ensinamentos e orientações, sempre mostrando que é possível avançar nos estudos. Carrego comigo os conselhos e a sabedoria adquiridos em nossos diálogos.

Gratidão a *Lívia de Luca*, que sempre me apoiou profissionalmente. Obrigado por mostrar qualidades que muitas vezes acreditei não ter, o que foi fundamental para que eu chegasse até aqui. Obrigado por me fortalecer nos momentos de dúvidas provocados pelo processo de escrita.

Gratidão às amigadas conquistadas nessa etapa da vida. Obrigado à “Turma da Mônica”: *Maria Célia, Sandra, Larissa, Lívia e Wanderleia*. Amigas, vocês são bênçãos em minha vida. Obrigado pelas orientações, debates e aprendizados coletivos que levarei para onde for.

RESUMO

A dissertação que apresentamos foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB. O *locus* da pesquisa é o Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal, escola de Educação Básica pertencente à Regional de Ensino do Paranoá, em que este pesquisador atua como professor desde 2014. O estudo realizado buscou investigar quais elementos contribuem para que o CED PAD-DF avance no processo de transformação da forma escolar na construção da Escola do Campo. Partindo desse ponto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar os elementos que contribuem para a transformação da forma escolar a partir das perspectivas e desafios evidenciados no processo de construção da Escola do Campo pelo CED PAD-DF. Os objetivos específicos foram: 1) desvelar quais ações têm sido desenvolvidas no CED-PAD-DF no processo de construção da Escola do Campo; 2) compreender como as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade e Auto-organização aparecem no processo de Organização do Trabalho Pedagógico no CED PAD-DF; 3) identificar, na perspectiva de estudantes e educadores(as), potencialidades e desafios apresentados a partir da inserção das categorias da Pedagogia Socialista na Organização do Trabalho Pedagógico no CED PAD-DF. A referência epistemológica deste trabalho foi o Materialismo Histórico-Dialético. Realizamos a pesquisa qualitativa no chão da escola, por meio de pesquisa participante com a interação entre estudantes e professores(as). Os principais instrumentos para a geração de dados foram a análise do Projeto Político Pedagógico, Projetos – Eventos da e na Escola – Inventário – Formação de Educadores, Observação participante – acompanhamento das ações nas aulas de PD (Parte Diversificada); estudos e dados gerados na Pesquisa da Especialização da Escola da Terra (Pedagogia Socialista); Rodas de conversas com educadores(as) – estudantes, professores e servidores. Foi possível constatar que o CED PAD-DF fez avanços significativos em direção à Transformação da Forma Escolar, o PPP e o Inventário são instrumentos fundamentais no processo de organização do trabalho pedagógico que leva a essa transformação. Constatamos que existe a necessidade de mobilizações no sentido de que a formação continuada seja fortalecida e chegue a um número maior de professores(as) que atuem nas Escolas do Campo, pois a rotatividade dos docentes dificulta a continuidade dos projetos e ações. Observamos ainda que a partir do estudo do Inventário Social Histórico e Cultural, e as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Auto-organização, Atualidade e Agroecologia, os(as) estudantes puderam compreender um pouco mais sobre sua identidade como sujeitos camponeses, bem como a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escola do Campo. Transformação da Forma Escolar. Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). The locus of the research is the Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal (CED PAD-DF), a Basic Education school that is part of the Regional de Ensino do Paranoá-DF, in which this researcher has been a teacher since 2014. The central question of this study was to know which elements allow the CED PAD-DF to advance in the process of transforming the school form to consolidate an effectively Peasant School? Starting from this question, this research has as general objective to analyze the elements that collaborate for the transformation of the school form from the perspectives and challenges evidenced in the process of construction of the Peasant School by the CED PAD-DF. Related objectives are those of revealing which actions have been developed in the CED-PAD-DF in the process of building the Peasant School; to understand how the categories Work as an Educational Principle, Present and Self-organization appear in the process of organization of the pedagogical work at CED-PAD-DF and; identify, from the perspective of students and educators, potentialities and challenges presented from the insertion of Socialist Pedagogy categories in the organization of pedagogical work. The epistemological basis of this work was Historical-Dialectic Materialism. We carried out qualitative research, within the school, through participatory research through interaction between students and teachers. The main instruments for acquiring information were the analysis of the Pedagogical Political Project (PPP), the Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF, in addition to the teacher training processes, conversation circles with the school team and community and participant observation through the monitoring of activities in the Diversified Part (PD) classes. In addition, we are based on studies and results obtained in Specialization of the Programa Escola da Terra-UNB (2019). It was possible to verify that the CED PAD-DF has made significant advances towards the transformation of the school form. The PPP and the Inventário are fundamental instruments in the process of organizing the pedagogical work that lead to this transformation. Another finding was that there is a need for mobilizations in the sense that continuing education is strengthened and reaches a greater number of teachers who work in the Peasant Schools, since the rotation of teachers makes it difficult for the projects to continue and actions. We also found that from the study of Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF, and the categories Work as an Educational Principle, Self-organization, Present and Agroecology, the students were able to understand a little more about their identity as peasant subjects, as well as the difference between Rural Education and Peasant Education.

Keywords: Peasant Education. Peasant School. Transformation of School Form. Organization of Pedagogical Work.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produção de “grandes culturas” no PAD-DF	20
Tabela 2: Olericultura no PAD-DF	21
Tabela 3: Fruticultura no PAD-DF	21

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Algumas das comunidades atendidas pelo CED PAD-DF	19
Figura 2: Estrutura da dissertação	31
Figura 3: Serviços Especializados presentes no CED PAD-DF	58
Figura 4: Ações integrantes do processo avaliativo no CED PAD-DF	58
Figura 5: Estudantes das escolas vizinhas conhecendo o projeto Piscicultura na Escola	64
Figura 6: Sumário da primeira versão do ISHC (2019)	66
Figura 7: Sumário da segunda versão do ISHC (2023)	66
Figura 8: Estudante do 9º A reconhece as mudanças na escola após o isolamento social	74
Figura 9: Projeto Piscicultura na Escola	80
Figura 10: Projeto Piscicultura na Escola	80
Figura 11: Projeto Piscicultura na Escola	81
Figura 12: Estudantes no Plantio de árvores	88
Figura 13: Estudantes no Plantio de árvores	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 Justificativa	14
1.2 Metodologia	26
1.3 Sujeitos da pesquisa e instrumentos da pesquisa	28
1.4 Referencial teórico	32
2 DAS FORMALIDADES LEGAIS AO “CHÃO DA ESCOLA”: INVENTÁRIO E PPP COMO FUNDAMENTAIS AOS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR	48
2.1 Caminhos iniciais para reflexão: o Projeto Político Pedagógico	49
2.2 O Projeto Político Pedagógico do CED PAD-DF	54
2.3 O Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF	59
2.4 Atualização do Inventário Social Histórico e Cultura do CED PAD-DF	66
3 AÇÕES E PROJETOS DO CED PAD-DF: CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS	75
3.1 Análise da presença das categorias e sua efetividade como práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem	75
3.2 Marcos normativos da Educação do Campo no DF e prática pedagógica no CED PAD-DF	99
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES	106
4.1 Formação docente no CED PAD-DF	106
4.2 Estudos sobre o Inventário da Realidade, ações e projetos: compreensão a partir do olhar dos(as) professores(as)	110
4.3 Estudos sobre o Inventário da Realidade, ações e projetos: compreensão a partir do olhar dos(as) estudantes	124
5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	132
REFERÊNCIAS	138

1 INTRODUÇÃO

Desde a infância, estive envolvido nos afazeres cotidianos de uma vida no campo. Aos sete anos de idade, comecei a frequentar uma escola que ficava a seis quilômetros de casa. O trajeto era feito a pé, e a distância impossibilitou que eu conseguisse terminar o ano letivo. Voltei a frequentar a escola no ano seguinte, em sala improvisada de um galpão na casa de uma prima, que era a professora. Após dois anos, foi construída uma escola ao lado da nossa casa. Essas dificuldades ficaram registradas em minha memória e ressurgiram em forma de questionamentos sobre como era tão difícil estudar no meio rural. A primeira escola era muito longe de casa e, por isso, não consegui completar o ano letivo; a segunda, um galpão de um antigo curral; a terceira, mesmo sendo uma escola nova, não tinha água encanada nem luz elétrica – para realizar a limpeza, os estudantes buscavam água em um riacho, o lanche era feito por minha mãe de forma voluntária.

Após a conclusão da quarta série (atualmente, 5º ano), mudei para a cidade a fim de dar continuidade aos estudos. Com o passar do tempo e a agitação da vida urbana, aquelas questões foram silenciadas. Ao ingressar no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás em 2007, as aulas e debates sobre a educação no Brasil fizeram com que os questionamentos que gritavam em minha mente quando criança viessem à tona novamente, dessa vez tornando-se objeto de pesquisa para conclusão de curso. Em 2009, por meio dessa pesquisa, pude conhecer o projeto de Educação do Campo. Participei de algumas visitas em assentamentos, juntamente com as professoras Laís Mourão Ana Isabel e estudantes da LEdoC UnB, e pude perceber que havia quem se preocupasse em estabelecer uma política educacional específica para a população camponesa e que essas políticas existem, apesar de pouco conhecidas ou mesmo desconhecidas pela maioria das escolas no meio rural.

Em 2014, após aprovação em concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), fui lotado no Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal – CED PAD-DF, reconhecido atualmente como a maior escola situada na zona rural do Distrito Federal. Logo no início, pude observar a falta de ligação dos conteúdos com a vida dos estudantes, e a valorização dos saberes e fazeres das comunidades na organização da escola era deixada de lado. Alguns estudantes recusavam-se a assistir às aulas, andavam pelos corredores aparentemente sem entender o motivo de estarem naquele lugar chamado escola.

Com a constatação dessa lacuna, senti-me encorajado a desafiar esses estudantes a interferirem nessa realidade. A escola ofertada pelo poder público estava posta, e restava a nós, professores e estudantes, promovermos as transformações necessárias. A esse respeito, Caldart

(2015) enfatiza que precisamos lutar e construir uma nova forma escolar a partir da que já existe. De acordo com a autora, é necessário potencializar as contradições da sociedade atual e da escola a partir da análise de sua função social e vincular as instituições educativas ao desafio de construção de novas relações sociais ou à formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade.

Desafiando os estudantes a dialogarem sobre sua realidade, foram colocadas a eles as seguintes questões: Quais os motivos para tanto desinteresse pelas aulas? Por que tanta resistência em permanecerem na sala de aula enquanto elas eram ministradas? Alguns disseram que não conseguiam perceber o nexos do conteúdo ofertado pelos docentes com a realidade vivida por eles; outros afirmaram que já trabalhavam na plantação de hortaliças e na criação de animais, e a escola não tinha ligação com esse trabalho realizado por eles. Então, foi sugerido ao grupo que escolhesse um espaço, entre tantos existentes na escola, de modo que pudessem trazer para dentro dela um pouco das suas vivências e atividades desenvolvidas na comunidade.

Dessa forma, surgiu o projeto Piscicultura na Escola, tendo como objetivo geral a utilização dessa atividade como ferramenta didática na relação teoria e prática, possibilitando aos estudantes trazerem para dentro da escola os saberes das comunidades. Com esse projeto, também poderiam compreender o potencial que existe para a produção de alimentos de forma direta (o peixe) e indireta (uso de seus substratos para o cultivo de hortaliças) em pequenas propriedades, sejam sítios, chácaras ou até mesmo um quintal.

Os cursos de formação continuada foram extremamente importantes na implantação e aperfeiçoamento do projeto. Em 2018, os cursos Caminhando nos Campos do Paranoá e, em 2019, Semeando a Educação do Campo, ofertados no CED PAD-DF em parceria com a regional de ensino do Paranoá e a Escola de Aperfeiçoamento de Professores do DF (EAPE), tiveram grande impacto em minha formação e atuação didática. O primeiro, possibilitou a introdução do que viria ser a Educação Campo, os marcos normativos e as diretrizes. A segunda etapa do curso foi voltada ao compartilhamento de práticas e construção do Inventário da Realidade (PISTRAK, 2009). Os cursos promoveram a união de professores e professoras das Escolas do Campo da vizinhança. Por meio dos cursos, os professores puderam compreender que existem leis que amparam a luta por uma educação e uma escola diferentes para o campo. Compreendi também que para se ter uma escola diferente, é preciso conhecer e considerar o modo de vida das comunidades onde vivem nossos estudantes.

Em 2019, durante a segunda etapa do curso de formação realizado no CED PAD-DF, fui convidado a participar do Programa Escola da Terra (curso de formação continuada ofertado a professores das Escolas do Campo do Distrito Federal, parceria entre a UnB e a Secretaria de

Educação). O compartilhamento de práticas pedagógicas, os processos organizativos das atividades, as leituras disponibilizadas, a felicidade de cada encontro que se iniciava com a mística, os lanches coletivos, foram estímulos valiosos e reverberaram de forma positiva em minhas ações em sala de aula. Até então, já participava e desenvolvia projetos que buscam aproximar a escola das comunidades, como a horta, o tanque de piscicultura, a semana camponesa, o viveiro e a sala ecológica. Com o Programa Escola da Terra, pudemos sedimentar e estruturar melhor a nossa caminhada em relação à construção da identidade da escola.

O Programa proporcionou a mim, como professor em sala de aula, o entendimento da formação por área, porque muitos professores alegavam que não era possível adequar os conteúdos da sua área de atuação à realidade dos estudantes, como propõem as Diretrizes da Educação do Campo do GDF. Discordando desse ponto de vista, na maioria das vezes não sabia como exemplificar de que maneira as diversas áreas e conteúdos se adequam à realidade do campo do PAD-DF.

Com as aulas dos professores do Programa Escola da Terra e a troca de experiências e saberes entre os cursistas, foi possível ver a materialidade partindo de exemplos práticos. E assim me senti mais seguro de conversar com os colegas e demonstrar que era completamente possível trabalhar os conteúdos de forma mais próxima à realidade dos estudantes.

Para que pudéssemos de fato adequar os conteúdos à realidade, esta precisaria ser conhecida. Surge, então, outra grande contribuição do programa, que foi o desafio da construção do plano de ação como atividade do TC 4 (Tempo Comunidade). Com os estímulos gerados na busca da execução do plano de ação, avançamos de maneira substancial no nosso Inventário, e vários professores realizaram visitas às comunidades e conheceram a realidade de muitos estudantes, possibilitando, assim, a adequação dos conteúdos.

Além disso, pude confirmar que os projetos desenvolvidos na escola estavam em consonância com as Diretrizes da Educação do Campo. A auto-organização presente durante toda a formação foi adaptada e acrescentada ao projeto Piscicultura na Escola, tendo como resultado o maior envolvimento e protagonismo dos estudantes.

A segunda edição do Programa Escola da Terra (2021) ocorreu de forma virtual, em decorrência da pandemia da Covid-19. Sentimos falta do calor humano e abraços ocorridos na primeira edição, porém o novo formato possibilitou envolvimento de uma quantidade maior de pessoas e troca de conhecimentos com profissionais renomados de outros estados. Dessa vez, pude estudar um pouco mais sobre as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Distrito Federal; a formação por área de conhecimento; a importância do Inventário Social Histórico e Cultural no processo de transformação da forma escolar; a agroecologia como ferramenta de

luta contra-hegemônica, as categorias da Pedagogia Socialista (Atualidade, Auto-organização e Trabalho como Princípio Educativo), e os desafios da Educação do Campo.

Para aqueles(as) que participaram da primeira, a segunda edição do Programa gerou a possibilidade de realização de uma pós-graduação em Educação do Campo. Desafiei-me a cursar, encorajado por colegas de trabalho e de luta por uma educação humanizadora. No texto final da Especialização, discuti a auto-organização de jovens da Escola do Campo CED PAD-DF no estudo das práticas agroecológicas em comunidades: caminhos apontados para a transformação da escola. Consciente da necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre a temática, bem como de contribuir no processo de transformação da forma escolar para que a Educação do Campo seja uma realidade para todos e todas, sigo caminhando na pesquisa proposta naquela Especialização, ciente da necessidade e das potencialidades do estudo então desenvolvido para colaborar efetivamente com o CED PAD-DF. Destaco que a própria banca da Especialização orientou-me insistentemente nessa direção. Em acordo com minha orientadora, decidi aceitar o desafio e seguir aprofundando os conhecimentos sobre a temática.

1.1 Justificativa

Para transformar, é necessário conhecer, desvelar a aparência e chegar à essência dos fenômenos da realidade, além de compreender o concreto, partir do simples para o complexo a fim de encontrar a atualidade. Portanto, a primeira reflexão a se fazer é sobre a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo, e conhecer os caminhos percorridos para que esta última fosse constituída como política pública.

Por muito tempo, o poder público silenciou sobre a oferta de educação para os sujeitos do campo.

Em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a Educação Rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando o descaso com a educação para os trabalhadores(as) do campo e os resquícios da matriz cultural ligada a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (BRASIL, 2012).

De acordo com dados da SECADI 2012 (BRASIL, 2012), a introdução da Educação Rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, objetivando elevar a produtividade no campo. A medida representava os interesses do patronato e contribuía para o controle sobre os trabalhadores.

A oferta da Educação Rural segue uma visão mercadológica cujo objetivo é fazer com que o homem do campo aprenda a ler e escrever para realizar atividades ligadas ao meio de

produção, alegando superar o suposto atraso advindo das populações camponesas e alcançar o progresso e a modernidade. Trata-se de uma concepção preconceituosa a respeito do camponês, porque não considera os saberes decorrentes do trabalho dos agricultores que passam de uma geração a outra. Durante muito tempo, essa foi a justificativa para a negação de uma proposta de educação escolar voltada para os camponeses.

De acordo com Costa e Cabral (2016), a Educação Rural se constitui um mecanismo de subordinação, alienação e de propagação de poder. Nesse sentido, Souza (2018) a caracteriza como uma extensão da educação urbana, marcada pela relação homem–natureza pautada na capacidade de força de trabalho e produção de mercadorias, promovendo a desvalorização dos saberes no âmbito social, cultural, histórico e econômico. Nessa modalidade de educação, as práticas são desvinculadas da realidade, imperando as relações de dominação e subordinação do conhecimento, ocasionando em silenciamento e exclusão das vozes, dos saberes dos educandos, com a imposição do conhecimento dito universal. O Projeto Político Pedagógico, em sua elaboração e atualização, não é posto em discussão com os interessados, o povo do campo. A relação professor–aluno acontece de forma impositiva, isso faz com que se agrave ainda mais o distanciamento em relação à realidade, à identidade do aluno.

Portanto, fica evidente que a Educação Rural surge fundamentada numa concepção de superação dos costumes, histórias, memórias e culturas dos(a) camponeses(as), negando-lhes o direito às suas identidades, à diversidade de pensamento, de ser, trabalhar e viver.

Costa e Cabral (2016) e Souza (2018) nos ensinam que a referência da Educação do Campo está no protagonismo dos(a) camponeses(as), na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes, fortalecendo os vínculos com a comunidade. Além disso, é importante salientar que a Educação do Campo desenvolve referenciais teóricos e metodológicos contextualizados nos modos de vida, na cultura, na identidade camponesa por meio de práticas educativas que articulam as vivências socioculturais, respeitando a diversidade. São processos educativos pautados na igualdade de direitos, na valorização do ser humano, na aprendizagem crítica sob a perspectiva da emancipação dos camponeses, fundamentada na articulação entre o conhecimento popular e o científico a partir de pedagogias próprias pensadas e construídas com e pelos camponeses e camponesas. Por fim, fortalece o diálogo educador–educando, incentivando a autonomia, embora ainda não tão presente devido à formação tradicional de seus professores.

Nesse sentido, de acordo com Freitas (2010, p, 166), a Educação do Campo é

Uma concepção de educação comprometida com a construção de uma nova sociedade, formar uma juventude que pretenda lutar pelas transformações sociais

que produzam uma sociedade com outras relações sociais, portanto não capitalista, e formá-la, nos limites das restrições de nosso momento histórico, para tal, nossa concepção de educação também parte de uma *matriz formativa* que não se centra apenas no cognitivo, como na escola capitalista, mas que exige a formação mais ampla, que inclui o desenvolvimento da afetividade, da criatividade, do corpo, a habilidade de trabalhar coletivamente, de auto-organizar-se, enfim o desenvolvimento pleno de todas as possibilidades do ser humano.

Desse modo, a concepção de Escola do Campo nasce e se desenvolve a partir da busca por uma Educação do Campo, tendo como base experiências desenvolvidas no contexto de lutas travadas pelos movimentos sociais camponeses. Diferentemente da Educação Rural, a concepção de Escola do Campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico de luta da classe trabalhadora pela superação do sistema capitalista (MOLINA; SÁ, 2012).

De 27 a 31 de julho de 1998, aconteceu em Luziânia, Goiás, a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, evento considerado um marco histórico da luta dos movimentos sociais das educadoras e educadores do campo que lutam pelo direito à educação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Desde essa Conferência, foi adotado o termo Campo e não mais Rural, uma vez que, quando se discute a Educação do Campo, a luta é para todos os sujeitos que nele vivem. A busca para conceber a Educação do Campo não ficou restrita à educação básica, a perspectiva é de se lutar pelos direitos à educação em todos os níveis, voltada ao desenvolvimento social, cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, entendendo suas diferenças culturais, promovendo a dignidade e possibilitando a mobilização e resistência contra a expropriação e expulsão de suas terras.

Por força da mobilização dos movimentos sociais ligados ao campo, a Câmara da Educação Básica – CEB, vinculada ao Conselho Nacional de Educação, aprovou a Resolução nº 1/2002 (BRASIL, 2002), instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tendo em vista o disposto nas Leis nº 9.394/1996 – LDB, nº 9.424/1996 e 10/2001, e no Parecer CNE/CEB 36/2001.

Em seu artigo 2º, a Resolução 1/2002 estabelece que:

Art. 2º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional

de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002).

Nota-se que as Diretrizes estabelecidas pela Resolução da CEB têm como objetivo estabelecer a identidade das escolas do campo e regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar no campo, tendo como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre as partes, respeitando as diferenças, o direito à igualdade, assegurando a liberdade na elaboração e direcionamento das atividades curriculares nos diferentes espaços.

Outro marco legal importante é o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, cujo artigo 1º determina que a “Política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010). Em seus incisos I e II, também estabelece o que vêm a ser as populações do campo e a Escola do Campo:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os Quilombolas, os Caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

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

Entre outros princípios da Educação do Campo, o artigo 2º do Decreto nº 7.352/2010 destaca:

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

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as Escolas do Campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010).

No que tange à Escola do Campo, afirmam Molina e Sá (2012, p. 329): “o conceito que a define como tal não deve se limitar apenas à sua localização geográfica, e a comunidade que

esta recebe, mas também deve considerar-se como parte de um projeto maior, que propunha construir uma prática educativa fortalecedora da população camponesa”.

Ainda de acordo com Molina e Sá (2012, p. 327),

A Educação do Campo 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 auto-transformação humana.

A partir do exposto, fica evidente a importância da consolidação das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no confronto ao modelo hegemônico que opera atualmente no campo.

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 19), a Educação do Campo compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, valores, jeito de produzir, formação para o trabalho e para a participação social. Verifica-se a atenção que deve ser dada não só a tornar o ensino acessível às populações do campo, mas também a valorizar suas origens, propiciar aprendizado que auxilie no seu ambiente de trabalho e em sua vivência social.

Desse modo, temos assumido o desafio de abandonar os princípios da Educação Rural e transformar em Escola do Campo o Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal – CED PAD-DF. Localizado na BR 251 Km 07, é tido como “maior em área rural no Distrito Federal, atendendo a cerca de 1.100 estudantes em 38 turmas no Ensino Médio, Anos Finais e EJA (1º, 2º e 3º segmentos) nos períodos matutino, vespertino e noturno, respectivamente” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 20). Os estudantes são oriundos de várias comunidades do DF e entorno:

PAD/DF, Café Sem Troco (10 Km), Cariru (17 Km), Sussuarana (42 Km), Capão Seco (7 Km), Buriti Vermelho (30 Km), Quebrada dos Neres (18 Km), Lamarão (10 Km), Quebrada dos Guimarães (23 Km), Núcleo Rural Jardim II (22 Km) e também das grandes fazendas próximas (Riacho Frio, Miúnça, OK, Manga, etc.). Já do Distrito de Campos Lindos/Cristalina GO, recebemos estudantes dos bairros Alphaville (6 Km) e Marajó (10 Km) (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 20).

Figura 1: Algumas das comunidades atendidas pelo CED PAD-DF



Fonte: Elaborado pelo autor, consta em Distrito Federal (2019)

Pertencente à Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, o CED PAD-DF está localizado na porção leste do Distrito Federal, região de intensa atividade agrícola, atendendo estudantes do Ensino Fundamental - anos finais, Ensino Médio e EJA.

Os estudantes que frequentam a escola são oriundos de mais de 20 comunidades, sendo moradores de núcleos urbanizados, frutos do processo de desapropriação das terras quando criado o PAD-DF, filhos(as) de pequenos chacareiros(as), assentados(as) pela Reforma Agrária, trabalhadores(as) em fazendas ou filhos(as) de agricultores. Algumas moradias situam-se bem perto da escola, enquanto outras estão localizadas, em média, a 70 km da escola.

Segundo dados da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural – EMATER/DF, atualmente o PAD-DF conta com as seguintes características: situação fundiária composta por arrendamento ou concessão de uso (70%), junto ao Governo do Distrito Federal, escritura definitiva (10%) e posse (20%) (DISTRITO FEDERAL, 2022).

Na região do CED PAD-DF, embora esteja presente a atividade da Agricultura Familiar, de acordo com dados do Inventário da Realidade, a atividade agrícola predominante é o

agronegócio¹ com atividade agrícola intensiva e extensiva, uso de agrotóxicos, retirada total da vegetação e automação do processo de produção. É uma agricultura centrada em modelo de monocultivos para a produção de *commodities* dirigido ao mercado exportador (soja e milho). Isso se confirma quando analisamos os resultados de produção e áreas utilizadas pelos agricultores de “grandes culturas”, produção de olericultura e fruticultura, segundo dados de 2022 EMATER-DF. Onde o arroz sequeiro consta na produção, feijão, trigo, frutas, verduras e legumes, itens voltados para a alimentação humana ocupam áreas reduzidas de produção e pequeno número de produtores.

Tabela 1: Produção de “grandes culturas” no PAD-DF

Discriminação	Área (ha)	Participação no DF (%)	Produção (t)	Participação no DF (%)	Número de Agricultores
PAD-DF	37.796,720	23,32	226.871,47	24,80	
Café	120,020	27,75	324,06	29,90	3
Feijão	2.507,750	19,52	7.298,64	19,74	20
Milho	11.869,700	24,44	93.611,85	27,92	88
Milho - Semente	550,000	28,24	6.000,00	37,10	6
Soja	16.700,000	20,45	85.980,00	24,02	90
Soja - Semente	2.537,000	78,61	11.873,16	80,37	15
Sorgo	3.000,000	37,68	18.000,00	46,62	27
Trigo	442,250	28,81	2.188,56	29,14	6
Outras	70,000	3,36	1.595,20	1,56	8

Fonte: Dados de 2022 elaborados pela EMATER-DF

Observamos na Tabela 1, de “grandes cultivos”, nome dado ao documento elaborado pela EMATER-DF, demonstrando que o principal foco da agricultura desenvolvida nos territórios das comunidades que cercam a escola é a produção de cereais para fabricação de ração ou exportação, sendo que o feijão, trigo e café, produtos que compõem a mesa das famílias ficam em segundo plano em relação ao milho, soja e sorgo.

¹ “O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços” (MEDEIROS, 2012, p. 81-87).

Tabela 2: Olericultura no PAD-DF

Discriminação	Área (ha)	Participação no DF (%)	Produção (t)	Participação no DF (%)	Número de Agricultores
PAD-DF	798,971	10,11	35.230,03	16,79	
Abóbora	30,650	4,81	537,20	5,78	51
Alface	101,300	8,83	2.199,44	11,40	23
Batata Doce	6,000	3,49	144,99	4,62	16
Berinjela	13,900	18,39	1.177,27	27,38	23
Brócolis	18,300	4,54	355,00	4,51	8
Cebola	40,000	20,13	4.000,00	35,78	2
Chuchu	0,800	0,54	96,00	0,66	3
Couve	13,855	4,75	675,75	5,42	29
Mandioca	46,251	5,06	1.344,35	7,83	63
Milho Verde	1,000	0,17	9,00	0,17	3
Pimentão	42,670	24,36	5.263,40	30,90	47
Repolho	8,600	5,02	509,01	5,62	13
Tomate	120,100	33,51	15.446,60	45,15	31
Outras	355,545	14,45	3.472,02	9,43	131

Fonte: Dados de 2022 elaborados pela EMATER-DF

Sobre a Tabela 2, que demonstra a produção de legumes (olericultura) na região do PAD-DF, cabe aqui fazermos algumas observações. O território destinado à produção daquilo que compõe a mesa da população é imensamente menor em relação à produção de soja e milho. São 798,971 hectares destinados à olericultura ocupados por 443 produtores(as), enquanto na Tabela 1 temos 37.796,720 mil hectares destinados aos grandes cultivos, ocupados por 263 produtores(as). Isso demonstra que existe uma grande quantidade de terras concentradas nas mãos de poucas famílias, característica que se repete em todo o território nacional. Os dados apresentados em ambas as tabelas reforçam a ideia de que quem coloca comida na mesa de fato são o pequeno e o médio agricultor.

Tabela 3: Fruticultura no PAD-DF

Discriminação	Área (ha)	Participação no DF (%)	Produção (t)	Participação no DF (%)	Número de Agricultores
PAD-DF	26,293	1,85	698,96	2,03	
Abacate	4,583	2,09	126,44	2,18	7
Limão	5,700	3,27	173,05	3,40	9
Maracujá	1,150	1,22	43,92	1,61	5
Pitaiá	0,050	0,31	0,55	0,36	1
Tangerina	0,500	0,46	12,00	0,48	1
Uva	14,000	18,78	337,47	16,23	6
Outras	0,210	0,17	3,73	0,19	4

Fonte: Dados de 2022 elaborados pela EMATER-DF

Quando observamos a produção de frutas, a área destinada é bem menor, 26,293 hectares são reservadas a esse tipo de cultivo, e apenas 33 produtores se dedicam à atividade, número muito pequeno, comparado aos cultivos apresentados na primeira tabela.

O avanço da agricultura intensiva e da extensiva corresponde a uma lógica de produção que expulsa os agricultores familiares do campo, inviabilizando a permanência sobretudo da juventude camponesa, que não tem tido oportunidades de vida digna no campo e que em grande parte das vezes não tem acesso à terra para trabalhar.

Segundo Stedile (2011), historicamente o êxodo rural fez parte do projeto de desenvolvimento da burguesia industrial brasileira, pois, como a indústria já nasceu dependente do capital estrangeiro, precisava obter ganhos com a exploração da força de trabalho fabril. Para isso, era preciso ter um enorme exército industrial de reserva formado pelos camponeses que migravam todos os anos para as cidades e pressionavam os salários para baixo. Isso somado à falta de investimentos na agricultura familiar e na capacitação para a gestão dos espaços onde vivem torna os jovens camponeses mão de obra atrativa disponível nos grandes centros.

Essa dificuldade de permanência da juventude no campo se agrava quando associada a outras questões bem recorrentes, como é demonstrado por Castro *et al.* (2009): a) no mercado de trabalho brasileiro, os jovens estão em condições desfavoráveis diante das possibilidades de postos de trabalho ocupados por adultos e também ocupam os tipos de trabalho mais precários; b) na produção familiar, a sua inserção está marcada pelas relações patriarcais, o que tem dificultado as condições de trabalho para aqueles(a) que querem permanecer na terra à medida que se deparam com o poder de decisão concentrado nas mãos especialmente do pai sobre a renda e sobre o que e como se produz.

As Escolas do Campo têm buscado, com a formação continuada de educadores(as) do campo a participação dos sujeitos camponeses, construir uma proposta educativa comprometida com a valorização das formas de vida camponesa e com práticas produtivas mais saudáveis do que aquelas às quais suas famílias estão submetidas nas comunidades, de modo a contribuir para a permanência dos jovens no campo, com qualidade de vida.

A proposta educativa da Escola do Campo tem como princípio a compreensão crítica da realidade, o que se torna possível pela reflexão sobre questões vividas pelos jovens no campo. É nessa perspectiva que a Educação do Campo tem assumido compromisso como modalidade de ensino que

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

Dessa forma, os processos de formação dos sujeitos do campo devem ocorrer de forma interligada à realidade em que os sujeitos estão inseridos, levando em consideração os aspectos culturais originários e as relações de trabalho.

Sendo a realidade instrumento essencial para a formação dos sujeitos do campo, ela precisa ser conhecida por aqueles que buscam a transformação da escola por meio da vinculação dos processos pedagógicos com a vida camponesa. Em vista disso, é indispensável a realização do Inventário da Realidade, pois é nesta que estão contidos os elementos para a construção do conhecimento.

Hammel, Farias e Sapelli (2015, p. 81) nos ensinam sobre o Inventário da Realidade:

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

Com o intuito de alinhar seu PPP (Plano Político Pedagógico) às diretrizes da Educação do Campo e preocupando-se com seu papel na comunidade que recebe, o CED PAD-DF tem buscado com as constatações obtidas por meio do Inventário, realizar projetos focados na relação teoria e prática, promover a transformação do trabalho pedagógico, valorizando os saberes trazidos pelos estudantes, transformando-os de estudantes subordinados e passivos – ou somente “mal comportados” – em sujeitos ativos, coletivamente organizados para participar da condução da escola, do seu processo educativo. E estamos falando de participação direta e de auto-organização dos estudantes e não de falsos ensaios de “democracia representativa” muitas vezes apresentada como verdadeira mudança (CALDART, 2015).

Nessa perspectiva, é importante conhecer a Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas do Campo que se comprometem com as matrizes formativas da Educação do Campo, que buscam contemplar as necessidades das comunidades camponesas e reconhecer ferramentas que propiciam transformações nas atividades pedagógicas. Possibilitam o rompimento com a postura discriminatória que pode não estar verbalizada, mas que orienta a prática dos educadores, das instituições ou dos próprios estudantes, visão segundo a qual, para quem vive ou vai trabalhar no campo, “qualquer coisa serve” e que a exigência da formação pode ser menor (CALDART, 2011),

E a docência por área poderia ser trabalhada na dupla perspectiva de viabilizar a criação de mais escolas no campo (menos professores nas escolas com mais carga horária, assumindo a docência em mais de uma disciplina), e de constituir equipes docentes (por área), fortalecendo a proposta de um trabalho integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade, algo tão criticado por todos. O trabalho por área poderia ser um bom pretexto para discussão da forma de organização curricular das Escolas do Campo (CALDART, 2011, p. 8).

A formação por área apresenta-se com uma ferramenta importante para articular a ampliação da Educação do Campo, uma vez que possibilita que o docente não fique engessado em compartimentos formado por disciplinas fragmentadas, mas, ela somente não é capaz de realizar a transformação, é necessário consolidar e incentivar outras ações que mantenha viva a memória das comunidades e da própria Educação do Campo, que dê continuidade com dinamismo a sua construção pelos sujeitos, que dialogue com a teoria pedagógica e a particularidade do conjunto dos trabalhadores do campo.

De acordo com CALDART, 2015, p. 154),

[...] a formação do ser humano, a formação de lutadores e construtores vai muito além da escola. Formação humana é mais do que educação; educação é mais do que escola. Mas a escola, como lugar de educação, precisa ser convocada a ajudar nessa formação de lutadores e construtores. Entretanto, a escola somente dará conta dessa tarefa de ajudar a construir uma nova ordem social, se ela mesma for transformada: em seus conteúdos e em sua forma, fundamentalmente nas relações sociais, nos tempos e espaços que a constituem, ou que constituem o modo capitalista de fazer escola que precisa ser superado. Dessa forma, fica claro que somente a formação por área não é suficiente para a transformação da escola e que o confronto principal é de matriz formativa e nela forma e conteúdo se implicam mutuamente.

Diante dessa constatação, as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as escolas de assentamento e outras Escolas do Campo têm trabalhado na implementação da proposta curricular organizada em Complexos de Estudo, desenvolvida na Escola Comuna da União Soviética.

Pistrak (2009) nos ensina que a Escola Comuna começa a existir logo após a Revolução Russa de outubro de 1917, em plena guerra civil que seguirá pelos quatro anos seguintes. A situação é extremamente precária. A parte reacionária do magistério, liderada pelo Sindicato dos Professores

da Rússia da época tsarista, está em greve. Os revolucionários que atuam no campo educacional tomam de imediato as medidas organizativas necessárias para se começar a pensar um novo sistema educacional e uma nova escola. Em 26 de outubro de 1917 é criado o Commissariado Nacional da Educação, cuja abreviatura é NarKomPros, com a tarefa de reconstruir o sistema educacional russo. o Commissariado Nacional para a Educação, já em 1918, anunciava a criação das Escolas Experimentais Demonstrativas, entre elas as Escolas-Comuna de ensino, voltadas para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia e a escola do trabalho.

De acordo com Mariano e Lombardi (2019), em primeiro plano, a proposta consiste em apresentar uma “complexidade” que envolve uma gama de conhecimento, que deve ser desvelado com ajuda dos professores, apropriando as categorias das diversas ciências e artes. Em segundo, envolve no complexo uma prática social real, de forma a articular o ensino dos conteúdos, o trabalho socialmente necessário e elementos da auto-organização. Por último, ocorre o exercício teórico-prático com as bases conceituais, em que os estudantes enfrentam situações práticas ao mesmo tempo que os conceitos são construídos ou reconstruídos por meio da contribuição das várias disciplinas responsáveis pela condução dos complexos.

O complexo é uma unidade curricular do plano de estudos, multifacetada, que eleva a compreensão do estudante a partir de sua exercitação em uma porção da realidade plena de significações para ele. Por isso, o complexo é indicado a partir de uma pesquisa anteriormente feita na própria realidade das escolas itinerantes. É uma exercitação teórico-prática que acontece na realidade existente no mundo do estudante, vivenciada regularmente por ele em sua materialidade cotidiana e que agora precisa ter sua compreensão teórica elevada (FREITAS; CALDART; SAPELLI, 2013, p. 31).

O contexto de luta no qual estão inseridas as Escolas do Campo desafia o exercício de uma proposta de currículo em que trabalho, ensino e auto-organização dos estudantes estejam conectados. Com o método pedagógico, intenciona possibilitar que as crianças e jovens sejam ativos com iniciativas multilateralmente desenvolvidas, capazes de ligar teoria e prática, que aprendam habilidades, hábitos sociais e valores de convivência e trabalho coletivo. Nessa perspectiva, as categorias trabalho como princípio educativo, auto-organização e atualidade, vivenciadas e sistematizadas por Pistrak, Krupskaja e Shulgin no período da Revolução Russa, somadas as experiências exitosas desenvolvidas em Escolas do Campo coordenadas pelos movimentos sociais, especialmente o MST em diversos estados do país, têm contribuído para avanços no processo de transformação da forma escolar.

Dessa forma, a pergunta que se faz nesta pesquisa é: **Quais elementos contribuem para que o CED PAD-DF avance no processo de transformação da forma escolar na construção da Escola do Campo?**

Partindo do simples para compreender o complexo, nos colocamos as seguintes questões: a) Qual é o ponto de partida do CED PAD-DF na caminhada em direção à construção da Escola do Campo? b) Quais ações desenvolvidas situam a Escola dentro do Projeto de Educação do Campo? c) Quais elementos da transformação da forma escolar estão presentes nas ações desenvolvidas na Escola? d) Como as categorias da Pedagogia Socialista estão presentes no processo de organização da escola? e) De que modo as categorias podem ser inseridas na organização do trabalho pedagógico? f) Quais as possibilidades e desafios gerados a partir desse trabalho para transformar a forma escolar e construir a Escola do Campo em sua totalidade?

Partindo dessas questões, esta pesquisa tem como Objetivo Geral:

- Analisar os elementos que contribuem para a transformação da forma escolar a partir das perspectivas e desafios evidenciados no processo de construção da Escola do Campo pelo CED PAD-DF.

Como objetivos específicos, definimos:

- desvelar quais ações têm sido desenvolvidas no CED PAD-DF no processo de construção da Escola do Campo;
- compreender como as categorias trabalho como princípio educativo, atualidade e auto-organização aparecem no processo de Organização do Trabalho Pedagógico no CED PAD-DF;
- identificar, na perspectiva dos estudantes e educadores, potencialidades e desafios apresentados com a inserção das categorias da Pedagogia Socialista na Organização do Trabalho Pedagógico no CED PAD-DF.

1.2 Metodologia

Com o intuito de analisar os elementos que contribuem para a transformação da forma escolar com base nas perspectivas e desafios evidenciados no processo de construção da Escola do Campo pelo CED PAD-DF, realizamos a pesquisa pelo método qualitativo no chão da escola, por meio da interação entre estudantes e professores, e com o suporte do Materialismo Histórico Dialético. Este consiste em situar e compreender os fenômenos sociais em sua complexidade de plenitude da produção e reprodução da vida. O método elaborado por Marx (2015) postula que a pesquisa deve ir além da aparência, que é preciso compreender a essência e interpretá-la.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica, por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é aprender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto (NETTO, 2011, p. 22).

Foi utilizado ainda como base o referencial teórico que foi estudado e debatido ao longo da formação continuada e de disciplinas cursadas no mestrado do PPGE UnB.

Para Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

A presente pesquisa busca aprofundar as questões e demandas geradas a partir da pesquisa anterior. Dessa forma, nós nos apoiamos em: pesquisa participante, pois analisamos junto com professores, estudantes, projetos escritos e colaboradores disponíveis no PPP e no Inventário da Realidade; anotações feitas durante a realização das ações; entrevista ou roda de conversa com os estudantes e professores, para compreender como cada projeto ou ação acontecem no chão da escola, quais as contribuições de cada um na caminhada em direção à efetivação da transformação da forma escolar em direção a Educação do Campo no CED PAD- DF.

Boterf (2008) nos ensina que na pesquisa tradicional a população pesquisada é considerada passiva, simples reservatório de informações, incapaz de analisar a sua própria situação e de procurar soluções para seus problemas. A pesquisa participante, ao contrário, procurar auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas.

Para Gajardo (2008) a pesquisa participante acontece por meio da integração de investigação, educação e participação social como momentos de um processo centrado na análise das contradições, que mostram com maior clareza os determinantes estruturais da realidade vivida e enfrentada como objeto de estudo. Em outras palavras, tratamos aqui de estratégia metodológica que permite superar as dicotomias sujeito–objeto e teoria–prática presentes nos processos de pesquisa tradicional, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno de vivências, interesses e necessidades dos grupos situados histórica e socialmente.

1.3 Sujeitos da pesquisa e instrumentos da pesquisa

A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, pesquisa documental do Inventário da escola, PPP, Projetos – Eventos – Inventário – Dados da Pesquisa de especialização (Formação de Educadores, Pedagogia socialista), Registro em diário produzido pelos estudantes durante as aulas de PD 7º B, C, D e E ; 8º A, B e C; 9º A, B, C e D (vespertino 2022) e estudantes do 9º A, 9º B, 9º C, 9º D de 2023. Através das observações do cotidiano, rodas de conversa com estudantes, educadores, gestores e colaboradores na perspectiva da pesquisa participante, acompanhamento da realização de algumas atividades, planejamento dos professores, além de outros registros que porventura façam fazer parte da realidade da escola.

Alguns participantes foram informados sobre a pesquisa no início do ano letivo (2023), outros participaram do processo de pesquisa desde o primeiro semestre de (2022), quando iniciamos a imersão promovida pelo programa Escola da Terra. Os registros realizados pelos estudantes são frutos de atividades voltadas para o processo de compreensão da identidade escolar, uso do inventário como ferramenta pedagógica e estudos das categorias Trabalho como princípio educativo, Auto-organização, Atualidade e Agroecologia.

Nessa perspectiva, duas professoras, um professor e o gestor da escola se prontificaram a dialogar sobre questões ligadas à realidade da escola, com a possibilidade ou não de se trabalhar com o Inventário Social Histórico e Cultural e as categorias Trabalho, Auto-organização, Atualidade e Agroecologia.

Cristiana de Sousa da Silva, professora e pedagoga, em sala de aula, pela Secretaria de Educação do DF desde 2013. Está no CED PAD-DF, 1º ano, porém em 2021 estava em sala de aula no Jardim II, na escola CEF, que também faz parte da área rural da Regional em que trabalho.

Namuhell Oliveira é biólogo, mestre em microbiologia e professor. Ex-aluno de escola pública rural, morou e estudou o ensino fundamental no colégio do Assentamento Vale da Esperança, município de Formosa/GO. Durante esse período se deparou com professores que tinham a formação em Educação do Campo e lhe deram o suporte para dar sequência nos estudos. No ensino médio, estudou no Instituto Federal de Brasília – IFB justamente no curso técnico em Agropecuária, cursando posteriormente Ciências Naturais na UnB, Biologia no IFG e o mestrado na UFMG.

A Professora Vanessa de Jesus Queiroz é historiadora, pedagoga e doutoranda em História Social, está em sua primeira experiência docente com a Educação Básica. Por conseguinte, também tem sido sua primeira vez com a Educação do Campo. Logo que chegou

à escola, buscou participar do curso sobre construção do Inventário em Escolas do Campo oferecido pela EAPE-DF no 1º semestre de 2022.

Na pesquisa nos dedicamos a aprofundar os conhecimentos sobre os marcos normativos da Educação do Campo, as diretrizes, as categorias da Pedagogia Socialista e outras bibliografias, além de conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de saber quais projetos são colocados em prática, e analisar o Inventário escolar para reconhecermos de onde a escola deve partir.

Como base para a pesquisa participante, foi desenvolvida uma ação pedagógica em parceria com a professora de história e os estudantes intitulada de: “O Inventário como construção coletiva – Pensando a(s) identidade(s) do CED PAD-DF como Escola do Campo”, tendo como sujeitos de pesquisa os alunos das turmas 7º B, C, D e E, 8º A, B e C, 9º A, B, C e D (vespertino 2022). Essa atividade aconteceu no decorrer do 3º bimestre, de 1º/8/2022 a 7/10/2022, e continua no ano letivo de 2023. Atualmente a ação pedagógica se justifica em razão de o Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF ser apontado como destaque dessa tipologia documental perante outras Escolas do Campo da rede pública do Distrito Federal. Partimos do pressuposto de que o Inventário se constitui como

[...] um trabalho dinâmico e cumulativo: se a escola conseguir estabelecer esta relação viva com a comunidade, ela própria (famílias, grupos, organizações...) poderá tomar a iniciativa de fornecer novos dados ou atualizar as informações do Inventário, em um fluxo contínuo e educativo (CALDART *et al.*, 2016, p. 1-2).

É importante salientar que o apontamento daquele como modelo não ratifica sua versão final, mas antes reforça a atenção de constantes revisões e debates ao elencá-lo como objeto de análise e construção coletiva. Em levantamento prévio (2022) com turmas de sétimos, oitavos e nonos anos do turno vespertino do CED PAD-DF², identificamos a necessidade de repensá-lo com vistas a ampliar a participação dos estudantes nas percepções e texto do dito documento institucional, uma vez que maioria dos estudantes desconhece suas funções e importância, o que ofusca, em significativo nível, as capacidades de valorização das relações entre o cotidiano escolar e o extraescolar.

Assim sendo, nessa ação pedagógica intuímos reduzir as lacunas em questão a partir de atividades que promovessem o reforço da identidade da escola em sua conexão com a

² Rodas de conversa realizadas nas disciplinas de PD3 (7º, 8º e 9º anos) e História (8º e 9º anos) tiveram como pautas as seguintes questões “O que é Escola do Campo?” “O que é Agroecologia?” “Quem são as populações do campo?” “O CED PAD DF é uma Escola do Campo?” e outras, realizadas durante 1º e 2º bimestres de 2022.

comunidade, com debate sobre categorias fundamentais ao pensamento sobre Escola do Campo e Educação do Campo, com ênfase em conceitos como Atualidade, Auto-Organização, Trabalho como Princípio Educativo e Agroecologia. Trata-se de indicar caminhos para revisão acurada do Inventário considerando o modo como discentes percebem a realidade escolar e comunitária e a relação entre ambas, em obediência ao preceito da fundamentalidade de “garantir o protagonismo da população do campo no processo educativo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 4).

A ação pedagógica tem os seguintes objetivos: a) promover a discussão sobre Educação do Campo entre discentes e docentes, por meio de categorias como Agroecologia, Auto-Organização, Atualidade, Trabalho como Princípio Educativo; b) incentivar o desenvolvimento da consciência espacial, social, política e econômica nos níveis individual e coletivo a partir da construção de noções e questões da atualidade/realidade, a exemplo de: O que é uma Escola do Campo? O CED PAD-DF é uma Escola do Campo? Por quê? Por que é importante reforçar a identidade do CED PAD-DF como Escola do Campo?, além de outras; c) construção de debates sobre as funções da escola e do regimento escolar, com ênfase no Inventário como documento a ser apresentado e analisado pelos alunos); d) mapear lacunas e possibilidades de trabalho referentes aos temas citados; e) revisão do Inventário; f) debater sobre a imprescindibilidade da autolocalização histórica como integrante das noções de saúde escolar e saúde social (objetivo bimestral da disciplina de PD 3); g) investigar de que forma as contradições da realidade dos estudantes estão relacionadas à saúde social e saúde escolar.

Como instrumento de pesquisa, adotamos rodas de conversa para apresentar a proposta com a provocação reflexiva com as questões “O que é uma Escola do Campo?” e “O CED PAD-DF é uma Escola do Campo? Por quê? ”. Outros pontos para discussão são o reforço da identidade do CED PAD-DF como Escola do Campo, o contexto histórico do Inventário (seleção de trecho pertinente) e as relações escola–comunidade–agronegócio.

O quadro a seguir faz uma síntese das questões trazidas até o momento e nos ajuda a visualizar o processo de pesquisa pretendido em sua integralidade.

Figura 2: Estrutura da dissertação

<p>Objeto de Estudo O processo de transformação da forma escolar do CED PAD-DF na construção do projeto de Escola do Campo</p>		
<p>Questão de Pesquisa Quais elementos contribuem para que o CED PAD-DF avance no processo de transformação da forma escolar na construção da Escola do Campo?</p>		
<p>Objetivo Geral Analisar os elementos que contribuem para a transformação da forma escolar a partir das perspectivas e desafios evidenciados no processo de construção da Escola do Campo pelo CED PAD-DF.</p>		
Questões orientadoras	Objetivos Específicos	Procedimentos metodológicos
<p>Qual é o ponto de partida do CED PAD-DF, na caminhada em direção à construção da Escola do Campo?</p> <p>Quais ações desenvolvidas situam a escola dentro do Projeto de Educação do Campo?</p>	<p>a) Desvelar quais ações têm sido desenvolvidas no CED PAD-DF no processo de construção da Escola do Campo.</p>	<p>Análise do PPP e Projetos – Eventos da e na Escola – Inventário – Formação de Educadores.</p>
<p>Quais elementos da transformação da forma escolar estão presentes nas ações desenvolvidas no CED PAD-DF?</p> <p>Como as categorias da Pedagogia Socialista estão presentes no processo de organização da Escola CED PAD-DF?</p>	<p>b) Compreender como as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade e Auto-organização aparecem no processo de Organização do Trabalho Pedagógico no CED PAD-DF.</p>	<p>Observação participante – acompanhamento das ações nas aulas de PD (Parte Diversificada).</p> <p>Recuperação de estudos e dados gerados na pesquisa da Especialização da Escola da Terra (Pedagogia Socialista).</p>
<p>Possibilidades e desafios gerados por este trabalho</p>	<p>c) Identificar, na perspectiva dos estudantes e educadores, potencialidades e desafios apresentados a partir da inserção das categorias da Pedagogia Socialista na Organização do Trabalho Pedagógico no CED PAD-DF.</p>	<p>Rodas de conversas com educadores, estudantes, professores e servidores.</p>
<p>Categorias teóricas Educação do Campo – Escola do Campo – Transformação da Forma Escolar – Organização do Trabalho Pedagógico – Atualidade – Trabalho como Princípio Educativo – Auto-organização – Agroecologia</p>		

1.4 Referencial teórico

O CED PAD-DF está situado em região de intensa atividade agrícola, com produção de milho, feijão, soja, trigo, alho, cebola, a horticultura e a pecuária, que são as atividades econômicas mais importantes, principalmente para geração de renda. Em decorrência das atividades do agronegócio, grande parte da vegetação nativa do Cerrado foi retirada para dar lugar às atividades da agricultura e da pecuária.

Os projetos desenvolvidos na escola necessitam se contrapor a essa realidade, enfatizando a importância dos movimentos sociais em oposição aos avanços do agronegócio e implantando atividades voltadas para a agroecologia e sustentabilidade, possibilitando que os estudantes reflitam sobre a realidade que os cerca e que consigam dar continuidade às atividades das pequenas propriedades compostas pela agricultura familiar que ainda persistem na região.

Os docentes e a equipe do CED PAD-DF desenvolvem projetos que buscam estabelecer aproximação com as Diretrizes da Educação do Campo, como o Inventário Social Histórico e Cultural da Realidade; Projeto Horta; Piscicultura na Escola; Semana Camponesa; Viveiro de Mudanças; Sala Ecológica; Circuito de Ciências; Semana de Conscientização do Uso Sustentável da Água; Semana Distrital de Conscientização e Promoção da Educação Inclusiva aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais; Festival de inglês; Festa Junina; Jogos Internos e Externos; Semana de Educação para a Vida; Sarau literário; Dia de Luta da Pessoa com Deficiência (Lei 11.133/2005); Consciência Negra; projeto de intervenção para que os estudantes se reconheçam como sujeitos do campo produtores camponeses, assim como a identidade da Escola do Campo.

Por meio das reflexões promovidas nos cursos de formação continuada ofertados pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal - EAPE e pelo Programa Escola da Terra, as ações existentes na escola vão sendo sedimentadas e estruturadas em direção à construção da identidade da Escola do Campo (DISTRITO FEDERAL, 2022).

A Educação do Campo não se restringe a levar a escola até a população camponesa, mas busca criar ferramentas que propiciem a esses indivíduos poderem viver e continuar na terra onde produzem.

A Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam

as contradições envolvidas nesses processos (CALDART; FRIGOTTO; PEREIRA, 2012. p. 265).

Ainda em concordância com os autores citados, a Educação do Campo contribui originalmente para se pensar sobre os meios de produção para a Agricultura Camponesa, na Agroecologia, no trabalho cooperado, na produção de alimentos saudáveis e não exploração da pessoa humana.

O movimento para a constituição da Educação do Campo surge da organização dos movimentos sociais e sindicais na reivindicação pelo direito à terra, cujo primeiro encontro ocorreu na região central do Brasil, em Luziânia, Goiás. Já são 25 anos de intensos debates, lutas, produções acadêmicas e práticas.

Como consequência de significativas mobilizações dos movimentos sociais e sindicais do campo, a Educação do Campo tem construído políticas públicas capazes de efetivar o direito de acesso à educação. É uma árvore plantada a partir dos percursos trilhados pelos próprios sujeitos camponeses, expressão do movimento prático que evidencia suas necessidades. Esses sujeitos coletivos foram identificados logo no início deste percurso, pois são as diferentes formas de organização dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo; organizações camponesas, quilombolas, indígenas, sem-terra; de comunidades ribeirinhas, de assentamentos; de agricultores familiares, assalariados rurais; são comunidades que trabalham na terra (CALDART, 2021).

A autora nos ensina que a Educação do Campo é uma forma associativa de lutas coletivas, cujo foco é a educação, mas que não se aparta de outras lutas que a precedem ou completam. Sendo assim, podemos compreender que a luta travada pela Educação do Campo, além de uma educação voltada para os saberes e fazeres dos camponeses, é também luta por terra, trabalho, cultura, bem como alimentação de qualidade e sem veneno, saúde e oportunidade de participação política, pois é necessário ocupar espaços estratégicos de articulação entre trabalhadores do campo e outros setores da sociedade.

Trabalho como Princípio Educativo, Auto-organização e Atualidade são categorias centrais no processo de constituição da Escola do Campo. De acordo com Pistrak (2018), na proposta da Pedagogia Socialista construída no período da Revolução Russa, o trabalho foi considerado articulador no processo educativo em que os estudantes conseguissem unificar teoria e prática assegurando o domínio intelectual de todo processo produtivo.

Dessa forma, o trabalho como base da educação deve ser colocado em ligação com o trabalho social com a produção real, com atividades concretas socialmente úteis nas quais os estudantes mais jovens realizem trabalhos menos complexos, e a complexidade se eleva de acordo

com a idade. O trabalho do qual tratamos aqui não segue a lógica do sistema capitalista, onde prevalece a alienação e as classes dominantes colocam a atividade humana como mercadoria.

Tendo como base os estudos de Bahniuk (2021), a Atualidade como categoria nos remete à centralidade da luta de classes. É importante que o estudante compreenda qual é a luta travada sobretudo nas relações de trabalho. É importante também que os estudantes entendam que a atualidade não diz respeito apenas ao momento atual, mas tem muito a ver com o contexto histórico alavancado ao longo dos tempos.

Pistrak (2009) e Shulgin (2013) promoveram, estimularam, refletiram sobre e acompanharam os processos da Auto-organização dos estudantes e nos ensinam que esta extrapola a atuação na escola, pois o processo de fragmentação provocado pelo sistema hegemônico demanda maior organização da classe trabalhadora e isso deve ser ensinado na escola para reverberar na vida cotidiana.

Os estudantes precisam estar preparados para enfrentar e resolver questões pertinentes a suas localidades com base na sua compreensão da realidade. O conhecimento científico é necessário nesse processo, pois o sistema se torna cada vez mais complexo ao mesmo tempo que os órgãos de representatividade dos trabalhadores são desconsiderados. Dessa forma, por meio da Auto-organização, é importante que a classe trabalhadora compreenda a necessidade de retomar o trabalho como atividade base para a vida humana. O trabalho na produção agrícola familiar, tido como retrógrado e atrasado, deve ser campo de mobilização, objetivando romper com o rótulo imposto pelo modelo hegemônico.

Nesse movimento, a produção de alimentos é questão central, uma vez que, associada às questões em defesa da natureza, é vital para a existência humana.

Guhur e Silva (2021 p. 60) reforçam que:

Os povos originários e camponeses foram os primeiros agricultores, criadores e pesquisadores que, ao longo de gerações, identificaram, domesticaram, selecionaram e conservaram as espécies úteis aos seres humanos; que desenvolveram ferramentas, formas de trabalho e técnicas de produção adaptadas às mais diferentes situações; que configuraram agroecossistemas e sistemas de produção, em um processo de coevolução com as condições naturais locais e, a partir de sua imbricação e cotidianidade com a natureza.

Os meios de produção encabeçados pelo sistema capitalista degradam as bases produtivas, o trabalho e os trabalhadores por meio da mercantilização e exploração da mão de obra, agride os movimentos de mobilização e de resistência do campesinato. A situação se

agrava com a denominada Revolução Verde³, em que a alienação do trabalho, as necessidades de gerar capital se sobrepõem às necessidades vitais para o ser humano, provocando a separação do homem em relação à natureza.

Por sua vez, o movimento Agroecológico atua de forma mais ampla, pensa além dos processos produtivos, uma vez que os ataques proferidos pelo sistema capitalista recaem não somente sobre as formas de produção de alimentos, mas sobre toda forma de vida e cultura camponesa. Ao se recusarem a seguir a lógica perversa de mercado, os(as) camponeses(as) que atuam com base na agroecologia são considerados(as) atrasados(as) e retrógrados(as).

Na tentativa de atenuar os efeitos negativos do pacote de tecnologias lançados pela Revolução Verde, a agroindústria buscou alternativas que contemplassem apenas o processo produtivo com o uso de tecnologias. Por outro lado, Pereira (2012) nos aponta para os que concebem a Revolução Verde como um problema sob os aspectos social, econômico, político, cultural, agrônômico e ecológico, e que ela causou grandes mudanças estruturais.

O autor demonstra como o processo de implantação da Revolução Verde fez com que os camponeses se tornassem dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos. Genes, variedades, sabores e alimentos mantidos por milênios na interação entre cultura e natureza transformaram-se em mercadorias apropriadas pelas corporações agroindustriais. Êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às grandes corporações foram o resultado desse caminho, somados ainda ao intenso processo de desterritorialização dos(as) camponeses(as), invasão cultural e contaminação do ser humano e do ambiente como um todo, que são questões “esquecidas” quando se trata Revolução Verde.

De acordo com Guhur e Silva (2021), a partir do século XX o sistema de produção agroecológico passou por um processo de sistematização e organização científica, facilitando a sua utilização como luta política pela sociedade civil.

As autoras esclarecem que:

No momento atual, a dimensão política da agroecologia ganha cada vez mais centralidade: seja na luta dos camponeses, povos tradicionais e originários pelas condições de sua própria reprodução social; seja na importância da agroecologia

³ “A introdução em larga escala, a partir da década de 1950, em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, de variedades modernas de alta produtividade foi denominada Revolução Verde. Os sistemas diversificados rotacionais foram substituídos por sistemas especializados em monoculturas, baseados no pacote tecnológico da Revolução Verde, em insumos industriais (adubos químicos, agrotóxicos, motores à combustão interna, variedades de plantas e animais de laboratório considerados de alto potencial produtivo), no conhecimento técnico-científico, nas grandes extensões de terra (latifúndios) e na irrigação” (PEREIRA, 2012, p. 685-688).

para a saúde e a soberania alimentar, que mobiliza também os trabalhadores urbanos; seja, enfim, no debate de um outro projeto societário (GUHUR; SILVA, 2021, p. 60).

Devemos reforçar a Agroecologia como instrumento político de luta pelo direito à terra e produção de alimentos saudáveis, o que se faz cada vez mais necessário em um país que bate recorde de produção de *commodities*, enquanto a produção de itens que compõem a cesta básica fica em segundo plano.

Ainda segundo Guhur e Silva (2021), no Brasil, foi estabelecido a partir de 2000 um calendário permanente de mobilizações que articulam estados e regiões. São destaques especiais o Encontro Nacional de Agroecologia e o Congresso Brasileiro de Agroecologia, que deram origem à Associação Brasileira de Agroecologia, demonstrando o fortalecimento da Agroecologia como instrumento de luta.

Trata-se de um movimento que nasce e se desenvolve em contraposição ao modo de produção capitalista, que modificou de forma violenta a dinâmica milenar de produção dos camponeses. Ações como expulsão violenta dos camponeses de suas terras, submissão dos povos originários de seus territórios, separação entre campo cidade, subordinação da natureza e do trabalho a uma visão mercadológica passaram a ocorrer com frequência até serem naturalizadas (GUHUR; SILVA, 2021).

É nesse cenário que a Agroecologia e a Educação do Campo se somam e se articulam. Segundo Caldart (2021), a Agroecologia pode ser definida como um processo vivo de sistematização científica e cultural da transformação histórica da agricultura desde seus próprios fundamentos, ou seja, na Agroecologia o cultivo da terra é cultivo da vida, que também é o cultivo do modo de ser de quem a pratica.

Podemos compreender, tal qual expõe Caldart, que a Agroecologia

[...] pode ser definida como um processo vivo de sistematização científico cultural da transformação histórica da agricultura desde seus próprios fundamentos, ou seja, desde sua base camponesa. [...] Agricultura é cultivo da terra para produção de alimentos que são portadores de vida e a preservam. Vida humana e vida da natureza da qual o ser humano é parte. Em sua base a Agroecologia reúne práticas, conhecimentos científicos diversos, relações sociais, lutas políticas e práticas educativas. Tem raiz indígena e camponesa. Junta ciência e memórias ancestrais de cultivo da terra e de relação do ser humano com a natureza, para pensar outro paradigma de avanço das forças produtivas da agricultura (CALDART, 2021, p. 357).

Nesse sentido, muitas das organizações que lutam por uma Educação do Campo são as mesmas que erguem as bandeiras e ferramentas na construção das práticas agroecológicas. A Agroecologia não acontece apartada ou distante dos processos formativos, é necessário fazer o movimento dialético para compreender as raízes dos processos, e isso se dá por meio de muito estudo, sobretudo dos contextos históricos e sociais dos sujeitos camponeses.

Ainda de acordo com Caldart (2021), a relação entre Educação do Campo e Agroecologia reafirma como princípio comum uma forma de construção e gestão das políticas públicas que fortalece os sujeitos coletivos em suas práticas. Essa relação tem construído também processos promissores de inserção da Agroecologia nas Escolas de Educação Básica do Campo, restaurando a “relação metabólica” FOSTER (2005) da educação com processos produtivos vivos, relação que foi rompida pelo modo capitalista de pensar a educação e a escola.

Nesse contexto, pensar a relação entre Agroecologia e Educação do Campo é pensar em possibilidades de permanência da juventude no campo, com a garantia de educação adequada ao contexto vivido pelos estudantes em suas localidades, e que esse processo educativo reconheça a possibilidade de produção Agroecológica e livre de pacotes (sementes transgênicas, adubos químicos e veneno) ditos “modernos” que aprisionam e degradam o ambiente e as pessoas.

Outro ponto importante a ser levado em consideração na relação Agroecologia e Educação do Campo é a dimensão da auto-organização e o trabalho coletivo na formação dos jovens do campo, mesmo porque esse protagonismo, por muitas vezes, é negado na vida cotidiana.

De acordo com Weisheimer (2013, p. 23),

Entre todos os excluídos e marginalizados de nossa sociedade atual, os jovens que vivem em territórios rurais figuram entre os mais vulneráveis. A invisibilidade social a que estes jovens estão submetidos consiste numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que, dessa forma, eles não se tornam sujeitos de direitos sociais ou alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão.

A Educação do Campo e a Agroecologia se apresentam como sementes de esperança para os jovens camponeses, uma vez que esta última não se resume a processos produtivos, “o plantar e colher”, mas é concepção de vida, em que as pessoas refletem sobre todo processo. Santos e Garcia (2020) nos ensinam que é imprescindível a formação em Agroecologia para a juventude camponesa nos espaços escolares e não escolares diante da importância política, social, cultural e econômica desse tema para a construção de um campo mais digno, feliz e com sustentabilidade da vida.

Uma das principais bandeiras de luta da Educação do Campo é um projeto educativo que reconheça os sujeitos camponeses e seus saberes, lutando para que se tenha um campo com gente, onde as famílias tenham oportunidade de morar num pedaço de terra e consigam produzir seu próprio sustento com base na agricultura familiar. Porém, o que tem sido constatado é o envelhecimento das populações camponesas devido à descontinuidade da permanência dos jovens no campo. Com o processo de migração dos jovens do campo para a cidade, assistimos ao conseqüente fim do mundo rural, em especial do trabalho familiar. Ao invés de engrossar os números daqueles que consideram o trabalho e a vida no campo como algo impossível, a “juventude” pode ser o agente de uma transformação social que resgate o campo (CASTRO, 2005).

Santos e Garcia (2020) nos chamam atenção para as questões ligadas à migração da juventude camponesa, identificando-a como um segmento altamente fragilizado de nossa sociedade, invisível ao meio acadêmico e ao sistema político, excluída do conjunto de direitos básicos para a constituição dos cidadãos. Não sendo reconhecidos socialmente como sujeitos de direitos, os jovens camponeses raramente estão nas pautas das agendas governamentais, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão.

Por muito tempo, quando os jovens rurais não mudavam para a cidade ainda crianças, eram vistos apenas como filhos de agricultores que esperavam passivamente o momento de substituir os pais no processo produtivo. As transformações nas formas de produção das famílias de agricultores, trazem à tona questões vinculadas à juventude camponesa, como o êxodo rural, a migração sazonal (prática antiga dos agricultores) como meio de complementar a renda familiar, a saída mais expressiva das moças do meio rural, relacionada à maneira como se dá a divisão do trabalho nas unidades rurais de produção e pela invisibilidade do trabalho doméstico, a crise dos processos sucessórios e a tensa relação entre campo e cidade. São realidades enfrentadas pela juventude rural que precisam ser mudadas, pois essa juventude é crucial para a continuidade da luta, ou seja, para a reprodução dos movimentos sociais do campo, onde passam a ser descritos como fundamentais para o futuro da agricultura familiar e camponesa (CASTRO *et al.*, 2009).

Em pesquisa para escrita de artigo para o Programa Escola da Terra no CED PAD-DF (LOURENÇO, 2022), o educador observou que alguns estudantes não se reconhecem como sujeitos do campo, que estudam numa Escola do Campo e não se veem como sujeitos históricos. Em relatos, alguns jovens demonstraram que as localidades são formadas por diversas chácaras, com várias opções e formas de trabalhar, mas que os espaços públicos de lazer são insuficientes ou quase inexistentes. Tanto educadores como estudantes reafirmaram a importância de

reflexões sobre a vivência de práticas cotidianas dos estudantes no ambiente escolar, tomando-as como parte da teoria que se discute no currículo.

Pistrak (2018) enfatiza sobre a necessidade de as organizações estatais e sociais compreenderem quão grande pode ser o papel da escola no futuro da juventude. Afirmar também ser necessário que a escola seja um centro cultural, que a educação social penetre mais forte e amplamente na população, e que cada sujeito da comunidade veja a escola como centro cultural e a envolva nesse ou naquele aspecto da vida. Com esse posicionamento, o autor chama a atenção para que as ações desenvolvidas pela escola sejam pensadas no sentido de inserir os estudantes na elaboração de projetos formativos nos quais estará presente o lazer, as socializações culturais, hábitos e saberes dos sujeitos camponeses.

Trata-se de ações a serem construídas coletivamente e a partir da elaboração do projeto político pedagógico, do Inventário da Realidade, sejam assumidas de forma contínua e por toda escola. Nessa perspectiva, quando uma ação é assumida de modo pontual por algumas turmas e como estratégia de alguns educadores, ocorre um certo estranhamento e não produz as mudanças necessárias na concretização do projeto de Escola do Campo.

Nesse sentido, Caldart (2015) reitera que qualquer movimento de transformação em uma escola concreta terá como partida a escola já existente, com seus sujeitos concretos, suas contradições internas e de seu entorno. Porém, mudanças significativas não ocorrerão enquanto cada professor trabalhar por conta própria, de forma apartada dos demais, pois a escola é chamada a contribuir para a compreensão das questões trazidas da realidade, a tomar posição e a agir de forma organizada de acordo com a exigência de cada questão, articulando teoria e prática.

Desse modo, precisamos pensar uma outra forma escolar que seja voltada para a classe trabalhadora, que se contraponha à escola hegemônica proposta pelo governo e o sistema do capital. Molina e Sá (2012) afirmam que a intencionalidade da constituição das Escolas do Campo é alavancar projetos de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político. Desse modo, atribui-se à Escola do Campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social.

Por meio das Escolas do Campo, ancoradas nos marcos legais conquistados a partir das lutas incansáveis dos movimentos sociais, se estabelece uma luta contra-hegemônica disposta a dialogar com as contradições existentes na realidade de cada sujeito, de maneira que o conhecimento acumulado pela vivência não seja neutralizado (MOLINA; SÁ, 2012).

Caldart (2014) ressalta que existem vários movimentos de transformação da forma escolar, que vivemos em uma sociedade capitalista, e a escola é vital na manutenção da

existência desse sistema. Algumas propostas de mudanças na escola podem inclusive reforçar o sistema vigente, adequando a formação da mão de obra para o mercado que explora o ser humano e a natureza a partir dos seus processos produtivos, ou seja, para manutenção da escola que está posta e disponível para a maioria.

Ainda de acordo com a mesma autora, existe a necessidade de transformação da forma escolar, porém o mais urgente é a mudança das relações de trabalho, porque é no seio das relações de produção que são pensadas as formas de dominação impostas à sociedade, pois o trabalho é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma. Por isso, afirma-se que o trabalho entendido em seu conceito geral de atividade humana criativa está na base da constituição do ser humano, e a educação não acontece plenamente sem se potencializar esse vínculo.

Deve-se pensar o trabalho não sob a lógica do sistema capitalista, mas o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como princípios de organização do ambiente escolar, em que essa organização tenha vínculo com os problemas da comunidade e identifique as questões que movem os sujeitos.

De acordo com Freitas (2010), podemos considerar que a escola, sob a lógica do capitalismo, perdeu sua relação com a vida, com o trabalho, pois esse sistema expropria o ser humano das atividades criadoras. Os estudantes são induzidos a apostarem em formas de trabalho que os distanciam de uma compreensão crítica das contradições vividas em sociedade e no seu próprio cotidiano.

O que observamos no modelo de educação implantado ao longo dos anos em nosso país que essa educação está mais a serviço do mercado do que do próprio estudante e das comunidades, uma vez que os conteúdos são compartimentados como em um processo fabril, com os estudantes sempre enfileirados à espera da aplicação de uma receita que foi sugerida talvez por alguém que nem faça parte do processo educacional, mas que seja representante do mercado financeiro. Esses conteúdos e suas formas seguem a exigência preestabelecida pelo sistema de capital.

Mészáros (2012), pensador fundamental para a compreensão da educação como forma de superar os obstáculos da realidade, afirma que no capital a educação é ela mesma uma mercadoria. Assim, nos deparamos com a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos nos orçamentos públicos.

O mesmo autor afirma que a natureza da educação está vinculada ao destino do trabalho: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZAROS, 2012, p. 17). Dessa forma, no modelo atual, a educação tem como finalidade

fornecer os conhecimentos necessários para a formação do pessoal a fim de operar a maquinaria produtiva que expande ainda mais o capitalismo e legitima os interesses dominantes, reforçando a separação entre classes.

Frigotto (2017) alerta que, com a crise mundial que vem se instalando no sistema capitalista nos últimos anos, aumentam os esforços para transferir o governo do mundo para os grandes grupos econômicos. Os grandes grupos de comunicação, frutos dos monopólios, têm como principal função apresentar os serviços públicos como degradados e insuficientes, manipular a opinião, reproduzindo versões que interessam apenas a quem essa mídia representa: o capital. Essa invasão do Estado referendada pela mídia provoca a miséria econômica de milhões de famílias, em especial as que vivem nas periferias urbanas em favelas e nas regiões rurais abandonadas ao seu destino, condena também à miséria educacional e cultural e as deixa reféns de um crescente mercado.

Ainda segundo Frigotto (2017, p, 28), isso se intensifica

A partir, sobretudo, das últimas décadas do século XX, que se afirma um processo de desmanche do setor público e da escola pública, como se protagonizou pelos homens de negócio e suas instituições e organizações empresariais. Primeiramente, estimulando o mercado educacional, criando poderosos grupos que fazem do ensino um lucrativo negócio. Mas o desmanche deveria atingir a escola pública mediante a adoção dos critérios mercantis na sua gestão, na escolha das disciplinas que deveriam compor o currículo e na definição dos conteúdos e dos métodos de ensinar e avaliar. A formação e a função docentes, como consequência, deveriam ser alteradas.

O mesmo autor nos ensina que além dos avanços do mercado sobre a educação, que deveria ser pública, após o golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático de 31/8/2016 no Brasil, avançou-se na criminalização dos movimentos sociais, culturais, sindicais e políticos que se opõem à violência da desigualdade, à exclusão de direitos e do pensar divergente. Um grande exemplo disso é o projeto Escola sem Partido, que avança em território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos. Trata-se de uma proposta absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde, em que a pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores.

Florestan Fernandes (2020) situa a educação como o mais grave dilema do Brasil e o compara à fome dizendo que até é mais grave porque impede aos oprimidos a tomarem consciência

de sua situação e resistir. Para resolver este dilema, ele nos adverte que é necessário um acerto de contas crítico com o passado, combinado “a uma consciência crítica e afirmadora do futuro.

E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de auto emancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 2020, p. 29).

Com a pandemia, a educação emancipadora ficou ainda mais distante, pois vivenciamos um verdadeiro apagão, com escolas que foram fechadas, os professores pressionados a realizar os trabalhos de forma remota, os estudantes, sobretudo os filhos dos trabalhadores, ficaram isolados em casa à própria sorte, enquanto seus pais eram forçados a cumprir suas jornadas de trabalho sob a alegação de que suas atividades eram essenciais.

Outra questão que ficou ainda mais evidente no período pandêmico foi a fetichização da tecnologia. Primeiro, passava-se a ideia de que a tecnologia estaria ao alcance de todos, e segundo, que mediante o trabalho remoto ou híbrido resolveríamos o déficit educacional e teríamos uma educação melhor (FRIGOTTO, 2021). Pensava-se em inclusão, mas o que ficou evidente foi um processo de grande exclusão, pois a maioria dos professores tiveram seus lares invadidos pelo Estado ou pelo patrão, acrescentado de gastos com internet, luz, compra de computadores. Os estudantes, especialmente os do campo, conforme demonstram os estudos do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2020)⁴, sofrem com a falta ou o precário acesso à internet e às tecnologias exigidas para a realização das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária e reorganização do calendário escolar.

Frigotto (2021) nos ensina que a necessidade de distanciamento social serviu de porta de entrada para os oportunistas, e seus pacotes de tecnologias foram vendidos a toque de caixa, de forma perversa, utilizando-se de uma circunstância emergencial e dramática da pandemia para naturalizar o ensino remoto ou híbrido. Com isso, os empresários da educação, com o apoio dos movimentos Todos pela Educação e Escola sem Partido, pretendem alcançar um duplo objetivo: o de aumentar os seus lucros, ampliando a privatização e a superexploração do trabalho docente e efetivar o controle ideológico do que e como se ensina na escola, anulando a autonomia docente (FREITAS, 2022).

⁴ Disponível em: <https://www.agb.org.br/covid19/2020/06/14/pela-reorganizacao-do-calendario-escolar-sem-ensino-remoto-em-defesa-do-direito-a-educacao-do-campo/>.

A perda de autonomia docente fica ainda mais evidente com a aprovação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que trata da Reforma do Ensino Médio, engendrada por intelectuais orgânicos ligados às classes empresariais e alinhados com políticas internacionais com foco na disciplina fiscal, da redução com os “gastos” públicos, ou seja, do quase aniquilamento de políticas e programas sociais. A Lei 13.415 tem como principal propósito fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que demande menos recursos do Poder Público, destinando o máximo de 1.800 horas para o cumprimento daquilo que é estabelecido pela BNCC - Base Nacional Comum Curricular (HERNANDES, 2019). Outra questão preocupante é a flexibilização de quantas áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão oferecidos aos estudantes, sendo apenas Línguas Portuguesa, Inglesa e Matemática obrigatórias para todos.

Essa flexibilização pode empobrecer o currículo das escolas públicas no tocante ao conjunto de saberes das diversas ciências, da filosofia e da arte. Estudos de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia e educação física, poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou ter sua carga horária reduzida a doses incipientes (HERNANDES, 2019, p. 5).

Esses conteúdos, quando integrados à prática, proporcionam formação teórica e prática sobre os modos de produção da existência na sociedade. A escola fundamental de nível médio tem o papel “de recuperar a relação entre conhecimento e prática. Trata-se de explicitar, no Ensino Médio, como as ciências, a química e a física, por exemplo, potências espirituais, saberes eruditos, tornam-se, na produção, potência material” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Com o novo ensino médio, os estudantes que frequentam as escolas mantidas pelo poder público são diretamente atingidos pelas políticas neoliberais e ajuste fiscal. Entendemos que, com as interferências empresariais na elaboração da reforma na educação e sobretudo do ensino médio, busca-se atender às necessidades do mercado.

Portanto, coloca-se o desafio de se 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 (MOLINA; SÁ, 2012).

Dessa forma, é necessário que sejam rompidos os muros da escola, que esta conheça a realidade dos seus estudantes por meio do Inventário da Realidade. Caldart (2010) caracteriza o Inventário como recurso didático que consiste numa pesquisa diagnóstica coletiva, envolvendo educadores, estudantes e comunidades, com um mapeamento dos elementos do meio onde a escola está inserida, a fim de possibilitar a integração do conhecimento escolar

com a realidade, buscando superar a histórica ruptura entre escola e vida. O Inventário parte de um roteiro elaborado coletivamente de maneira que envolva o maior número de sujeitos que compõem a escola, imbuídos em pesquisar a comunidade e trazer para dentro da escola a realidade e elementos desta para compor o projeto político pedagógico.

As Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019) determinam que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades da comunidade escolar, bem como atender aos conteúdos relacionados aos conhecimentos dessa população, considerando seus saberes e fazeres, em diálogo com os saberes acadêmicos.

O mesmo documento apresenta o Inventário como ferramenta capaz de realizar levantamentos e registros de aspectos materiais e imateriais de uma determinada realidade. Estando as escolas munidas dessas informações, os esforços se concentram em materializar a ligação das ações e conteúdos com a vida e as relações sociais de que são parte.

Na intenção de implementar processos educativos transformadores na Escola do Campo, é imprescindível articular os temas identificados na realidade com as categorias da Atualidade e da Auto-organização. Esses aspectos, considerados fundamentais, colocam em diálogo as questões cotidianas com outras situações mais gerais e que dizem respeito à totalidade social. Por outro lado, a formação para atuação coletiva na vida real conduz os estudantes para a compreensão e engajamento na realidade, fruto de fenômenos históricos.

Dessa forma, compreender a realidade significa mergulhar nos contextos históricos e enxergar as âncoras que estão lá no fundo, e amarram o que aparece na superfície. Gehrke e Silva (2018) nos ensinam que a Atualidade é considerada um elemento central para toda e qualquer ação educativa, pois é por meio de sua compreensão que os estudantes vão entender qual é a natureza da luta travada.

Os autores afirmam ser por meio da Auto-organização que os estudantes aprendem a se organizar, alcançam a formação multilateral, desenvolvem trabalho coletivo, que deve ser proposto de acordo com a necessidade dos próprios estudantes que atuam para resolver um determinado problema, sempre partindo da vivência e demanda coletiva.

A escola precisa ser capaz de se tornar um ambiente que consiga aliar o conhecimento científico com a vida prática do estudante. Para Caldart (2010), a escola deve superar a separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, buscando construir estratégias para inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem os limites das “paredes” da sala de aula traz consigo a capacidade de integrar conteúdos antes separados por áreas de conhecimento como acontece no cotidiano escolar, fazendo ocorrer ações interdisciplinares, como de fato é na vida cotidiana. De acordo com Molina e Sá (2012, p. 332),

Esta possibilidade de conduzir trabalhos pedagógicos que superem a sala de aula como espaço central de aprendizagem traz também outro potencial, que é a construção de estratégias que visem superar a fragmentação do conhecimento vigente na grande maioria dos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Caldart, (2011), existe a necessidade de um projeto de transformação da forma escolar atual, visando contribuir especialmente no pensar de dois dos seus aspectos fundamentais, que são: 1) a alteração da lógica de constituição do plano de estudos visando à desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos; 2) a reorganização do trabalho docente, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores.

Ambos os aspectos devem estar orientados por uma concepção de educação e de escola ligada aos objetivos formativos mais amplos destinados à classe trabalhadora e fundamentados numa abordagem histórico-dialética de compreensão da realidade e do modo de produção do conhecimento (CALDART, 2011). A autora afirma que na atualidade o grande desafio do projeto formativo é;

[...] o de construir estratégias pedagógicas que materializam o exercício das práxis, ou seja, que permitam ao educador aprender a articular teoria e prática em um mesmo movimento, que é o de transformação da realidade (do mundo) e de sua autotransformação humana, de modo que esteja preparado para ajudar a desencadear este mesmo movimento nos processos educativos de que participe. Esta é uma preparação que inclui a capacidade do educador de trabalhar de forma articulada diferentes processos que integram a formação de um ser humano; articular diferentes conhecimentos, habilidades, valores, dimensões; saber formular sínteses básicas que permitam fazer escolhas pedagógicas, fundamentadas em opções éticas, políticas e intelectuais conscientes e que efetivamente guiem sua ação diante de situações concretas do processo educativo (CALDART, 2011, p. 5).

Conforme os apontamentos realizados por Freitas *et al.* (2015), é importante que busquemos construir uma Educação do Campo com práticas desenvolvidas dentro de condições

e objetivos de cada lugar, situações e momentos históricos, e a escola precisa se vincular à atualidade e ao trabalho, tendo por intencionalidade a Auto-organização dos estudantes.

Compreendemos que somente uma educação que surge em meio aos povos e seus movimentos pode promover a transformação. Para os camponeses, o trabalho é de extrema importância, pois é a partir dele que se cria o enraizamento com a terra. A promoção do trabalho como princípio educativo a partir da Educação do Campo se torna importante pois não se trata do modelo de trabalho imposto pelos sistemas de produção dominante, que pensam o trabalho humano como mercadoria, vendido a qualquer preço e não como forma de libertação.

Para Caldart (2015b), educar é colocar em ação organizada as matrizes formadoras ou constitutivas do ser humano: o Trabalho, a Luta Social, a Organização Coletiva, a Cultura e a História. Isso não é algo que possa ser assumido apenas na escola, mas ela pode assumir essas matrizes formativas como intencionalidade pedagógica. Talvez seja essa a maior contribuição da Pedagogia do Movimento à teoria pedagógica: pensar a educação como movimento das matrizes e levar isso como princípio organizador ao trabalho educativo na escola, considerando o período histórico, seus diferentes ciclos sociais de desenvolvimento e as exigências pedagógicas próprias para cada idade.

É imprescindível que os professores, gestores e estudantes da Educação do Campo tenham conhecimento dessas matrizes, pois podem considerá-las como pilares de sustentação da Educação do Campo e escudo para quem inicia o processo de transformação da forma escolar rumo a uma educação que venha ser realmente emancipatória e que faça sentido para os seus sujeitos à sociedade. Como afirmam Freitas *et al.* (2015), os educadores têm um papel ativo nas escolhas pedagógicas que podem ajudar seus educandos a terem um desenvolvimento humano mais pleno, tornando-se seres humanos mais completos, transformando-se em trabalhadores lutadores e construtores na busca de mudanças da realidade social. Isso só é possível se estiver sustentado sobre os pilares das Matrizes Curriculares da Educação do Campo.

É preciso manter a compreensão do trabalho como atividade humana e como base principal do projeto educacional da escola, com atividades necessárias ao funcionamento da própria escola ou como trabalhos sociais, Autosserviço individual ou coletivo, o importante é que nessas atividades, por mais simples ou complexas que sejam, seja garantido o exercício real da organização coletiva do trabalho e apropriação dos valores científicos (CALDART, 2015a).

Freire ressalta a proximidade no sentido prático dos conhecimentos científicos com os saberes dos camponeses. Na sua experiência observou:

Que os camponeses somente se interessaram pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, e provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo (FREIRE, 1988, p. 110).

Dessa forma, entendemos quão gigante é o desafio de transformação da forma escolar, porém cabe a nós olharmos para aquilo que pode ser considerado como avanço nessa direção para que possamos identificar as ações, fortalecê-las com o arcabouço teórico necessário para efetivá-las como ações que promovam a reflexão e possibilitem aos estudantes uma visão ampla de sua realidade. Esse movimento é norteado pelas seguintes questões: Qual é o ponto de partida do CED PAD-DF na caminhada em direção à construção da Escola do Campo? Quais ações desenvolvidas situam a escola dentro do Projeto de Educação do Campo? Realizamos a análise do PPP, do Projeto Eventos da e na Escola e do Inventário da Realidade, na tentativa de desvelar quais ações têm sido desenvolvidas no CED PAD-DF no sentido da construção da Escola do Campo.

2 DAS FORMALIDADES LEGAIS AO “CHÃO DA ESCOLA”: INVENTÁRIO E PPP COMO FUNDAMENTAIS AOS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO DA FORMA ESCOLAR

Este capítulo é dedicado à compreensão das contribuições do Projeto Político Pedagógico - PPP e do Inventário Social, Histórico e Cultural - ISHC⁵ do CED PAD-DF no processo de transformação da forma escolar. Para chegar aos resultados aqui descritos, realizamos análise aprofundada de ambos os documentos. No caso do Inventário, fizemos uma comparação entre sua versão inicial de 2019 e a mais recente, de 2023.

Estudiosos(as) como Molina e Sá (2012), Veiga (2002) e Freitas (1991, 2009, 2010, 2011), tendo como base os ensinamentos de Pistrak e Shulgin (2009), trazem elementos centrais para entendermos a importância do PPP e do Inventário para a autonomia e transformação da forma escolar. O percurso argumentativo aqui seguido se divide em três partes. Na primeira, apresentamos aporte teórico sobre caminhos referentes à construção de uma Escola do Campo, bem como categorias centrais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Na segunda, analisamos a última versão do PPP (2023) do CED PAD-DF, documento importante para o desenvolvimento da atual configuração da escola e ações nela desenvolvidas. Por fim, tratamos do ISHC 2018/2023, ferramenta indispensável para a compreensão da realidade da comunidade, dos(as) estudantes e da própria escola, com ênfase em seu papel de base para elaboração e reelaboração de planos de ensino.

Pensar a transformação da forma escolar implica considerar documentos basilares para o desenvolvimento de ações pedagógicas na instituição de ensino. Nesse sentido, a Lei n. 9.394, de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), estabelece em seu artigo 12 que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns, terão a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica [...] criando processos de integração da sociedade com a escola” (BRASIL, 1996), de modo a integrá-la com as famílias e comunidade. Desse modo, prevê-se uma construção coletiva.

Em âmbito distrital, o artigo 4º da Lei nº 4.751, de 2012, que dispõe sobre gestão democrática no ensino público do Distrito Federal, normatiza que cada unidade escolar deve formular e implementar o seu Projeto Político Pedagógico em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do DF. O dispositivo

⁵ O Inventário Social Histórico e Cultural é uma especificidade do Governo do Distrito Federal. A exigência de elaboração do documento pelas Escolas do Campo do DF foi estabelecida no Currículo em Movimento para Educação Básica, em 2014, e nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF, em 2019.

ressalta que cabe à escola, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o PPP com os planos nacional e distrital de educação (DISTRITO FEDERAL, 2012).

2.1 Caminhos iniciais para reflexão: o Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento norteador para o planejamento de ensino, que deverá ser construído na perspectiva dialética de ação–reflexão–ação, ou seja, planejado e replanejado de forma coletiva, pensado com a comunidade escolar e os segmentos sociais. Sua finalidade é direcionar o trabalho pedagógico no enfrentamento dos desafios do cotidiano da escola de forma reflexiva, sistematizada, orgânica, científica e participativa. Além de ser um trabalho colaborativo, sua construção acontece de forma gradativa, identificando aos poucos os aspectos que necessitam ser transformados.

Veiga (2002) afirma que um caminho central a seguir na consideração do referido documento é saber a qual referencial temos que recorrer para a compreensão de nossa prática pedagógica de modo a possibilitar que ela não destoe da realidade. Assim sendo, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja comprometida em solucionar os problemas da educação e do ensino de nossa escola. Do mesmo modo, deve-se prezar por uma prática pedagógica que esteja ligada aos interesses da maioria da população. É preciso também o domínio das bases teórico-metodológicas indispensáveis à concretização das concepções assumidas coletivamente. Conforme recomenda Freitas (1991),

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola (FREITAS, 1991, p. 23).

Como conjunto escolar, cabem a nós as seguintes indagações: Que tipo de sociedade desejamos? Quais as especificidades dessa sociedade que dizem respeito aos povos do campo? As perguntas devem ser pensadas e repensadas coletivamente, pois acreditamos ser função central da dimensão pedagógica a preocupação em evidenciar de forma efetiva a intencionalidade da escola com a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo, que entende a importância de permanecer no campo, mas que compreende também o campo que está sendo preparado para sua permanência. É latente a necessidade de avançarmos na construção de uma educação que contribua na luta pela emancipação humana, avançando com práticas pedagógicas transformadoras.

A Educação do Campo representa a luta da classe trabalhadora por um projeto de país que atenda a seus interesses e, por isso, relacionar teoria e prática é um caminho indispensável. Nessa perspectiva, aqui nos referimos à fundamentabilidade de uma escola contra-hegemônica, que deve se embasar em categorias centrais no processo formativo, a exemplo de Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade, Auto-organização dos(as) estudantes, Agroecologia e as lutas para superação da lógica capitalista de permanente exploração do homem sobre o homem e sobre a natureza na busca incessante do lucro e mais-valia, transformando tudo em mercadoria. Ao longo desta dissertação, nós nos debruçamos sobre cada uma dessas categorias. Como já assinalado por Molina e Sá (2012), a escola toma para si o desafio de conceber e desenvolver uma formação de resistência que formule e execute propostas educacionais vinculadas a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora.

A chamada “escola rural” não nos serve, visto que seu papel é promover a subordinação e a exclusão. Queremos uma escola que se desenvolva em concomitância com a materialidade da vida familiar dentro das comunidades, que consiga desvelar as amarras e manobras realizadas pelo sistema opressor que não seja a base de formação para o trabalho alienado, que não separe trabalho intelectual de trabalho manual. Em nosso raciocínio, adotamos como pressuposto o que Karl Marx (2018) afirmava sobre o pensar e o fazer como indissociáveis, de modo que o trabalho é produtor da vida e da sociabilidade humana, pois é nele que o homem se humaniza e cria toda a riqueza material.

Compreendemos que a escola é um dos espaços em que os sujeitos passam mais tempo durante sua vida. Nela as pessoas aprendem e ensinam além dos itens previstos no currículo. Para que os educandos possam se sentir conectados com esses aprendizados, eles precisam fazer sentido na sua vida dentro e fora da escola. Aqui se encontra a centralidade de uma categoria fundamental à pesquisa, a Atualidade, cuja compreensão já explicitamos na Introdução. Os espaços pedagógicos e os(as) educadores(as) devem compreender o conceito que é igualmente prática e peça-chave para que os(as) educandos(as) se sintam protagonistas da história de que fazem parte, com saberes e dilemas de suas vidas a serem considerados dentro da escola.

É nesse sentido que Freitas (2009) apresenta o Complexo de Estudos⁶, uma construção da didática socialista segundo a qual se pratica a articulação da práxis a partir do trabalho socialmente útil, Auto-organização e Atualidade. Este é produzido no convívio, nos conteúdos, nas reuniões, dentro e fora da sala de aula, nas ciências, na natureza e na sociedade, como

⁶ “O Objetivo do *Complexo* é articular as três dimensões apresentadas, definir o conceito de complexidade de uma determinada realidade, ou seja, suas contradições e lutas, enquanto natureza e enquanto sociedade, partindo sempre do trabalho” (FREITAS, 2009, p. 36).

tentativa de trazer a vida do estudante como parte da metodologia e da teoria para a apreensão dos conteúdos escolares.

A noção de *complexo de estudos* é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir da centralidade do trabalho das pessoas no complexo) (FREITAS, 2009, p. 37).

O PPP, ao mesmo tempo que norteia os(as) docentes, funcionários(as), discentes e responsáveis acerca da definição clara do tipo de escola que desejam construir, requer também a determinação de seus objetivos como instituição e lugar social. Isso passa pela designação do tipo de sociedade e de cidadão que se pretende formar. Consideramos que as ações específicas para a obtenção desses fins são meios que orientam os objetivos. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do Projeto Político Pedagógico.

É nesse sentido que Freitas (2009) questiona:

Qual é a ação que marcará a continuidade entre a escola e o meio? O que torna a escola viva, inserida na Atualidade e, ao mesmo tempo, fornece as bases para se praticar a autogestão, a autodireção? O trabalho. E como estamos no âmbito da formação, então, trata-se de examinar o trabalho enquanto uma fonte formativa, ou seja, como princípio educativo (FREITAS, 2009, p. 33).

O autor explica que a aprendizagem da autogestão é uma tarefa que envolve toda uma geração desde a mais tenra idade e por isso a escola deve ajudar as crianças nessa tarefa paciente e gradativamente. Pelo trabalho, pelos jogos coletivos e outras estratégias, as crianças vão se envolvendo cada vez mais nas várias esferas da vida social, pedagógica e econômica, que vão colocando-as ante as novas exigências de desenvolvimento, introduzindo-as na ampla vida social, ligando a Auto-organização com os movimentos sociais e as associações juvenis, etc.

É cabível reforçar que, para a concepção de um Projeto Político Pedagógico que preconize tais categorias, são indispensáveis postura e envolvimento da gestão escolar local e que as decisões não sejam postas de cima para baixo. É importante promover um processo de descentralização buscando autonomia e colaboração para que o PPP não seja apenas um rearranjo das formalidades exigidas a cada início de ano letivo.

Frisamos aqui que a escola é uma instituição social e cultural inserida numa estrutura capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dela. Assim, é imprescindível garantir igualdade de condições para acesso e permanência das classes espoliadas na escola.

Não temos dúvidas de que a construção do PPP é um instrumento de luta, uma forma de contraposição à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central e do sistema em geral. A escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. O currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

Para alcançar esse objetivo na Escola do Campo, é preciso alterar a organização do trabalho pedagógico, rompendo com os mecanismos de subordinação da escola tradicional e instaurando processos pedagógicos participativos, tornando possível um espaço para trabalhar, viver, construir e lutar, onde as crianças, jovens e adultos possam entender e organizar suas vidas de forma coletiva.

Como ponto de partida para a implementação da Educação do Campo no Distrito Federal, ficou estabelecido no Currículo em Movimento, de 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014), que as unidades escolares considerem e realizem um conjunto de inventários sobre a realidade, com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio. Seguindo os princípios de Freitas (2010), de que a vida não é a mesma em todo lugar, os inventários precisam ser elaborados por cada escola, convertendo-a numa instituição que pesquisa e produz conhecimento de caráter etnográfico sobre seu entorno, sua realidade atual, apropriando-se, portanto, de sua materialidade, da vida, da prática social.

O documento recomenda que o inventário deve identificar as lutas sociais e as principais contradições vivenciadas na vida local, nacional e mundial, bem como as formas de organização e de gestão dentro e fora da escola nos diversos níveis, identificar as fontes educativas disponíveis na vida local, no meio, de caráter natural, histórico, social e cultural, incluindo a identificação das variadas formas educativas existentes no meio social local e as formas de trabalho socialmente úteis (DISTRITO FEDERAL, 2014).

É nesse sentido que os Complexos de Estudos articulados à organização escolar e do currículo tornam-se elos que conduzem à compreensão, à sistematização e ao domínio do conhecimento científico historicamente acumulado pelo homem.

De acordo com Xavier (2022),

Uma parte essencial para a construção dos Complexos de Estudos parte do inventário da vida das comunidades em todas as suas dimensões, seja cultural, econômica, política e social. Como instrumento pedagógico para conhecer as relações sociais dentro da comunidade e da escola, o Inventário da Realidade

desenvolve habilidades de pesquisa e de aprofundamento nas contradições existentes na sociedade (XAVIER, 2022, p. 145).

É importante compreender que inventariar a realidade vai além de conceber as organizações, culturas, modos de produção, precisa-se conhecer e contribuir com as comunidades na construção de caminhos e lutas para transformar essa realidade que muitas vezes é opressora e desfavorável às organizações e modo de vida dos trabalhadores. Nesse sentido, o Inventário da Realidade explicita os saberes e as contradições, o conhecimento da cultura, dos valores, das tradições. Em grande parte, as experiências trazidas pelo Inventário da Realidade são do senso comum, da empiria e, chegando à escola, não podem ser negadas, mas precisam ser problematizadas e, quando necessário, transformadas.

De acordo com Xavier (2022), o trabalho com o Inventário da Realidade não pode ser descolado de outros trabalhos pedagógicos, como a organização dos estudantes e o trabalho coletivo; portanto, trabalhar coletivamente exige um esforço de compreensão, ora liderando, ora sendo liderado (GRAMSCI, 1999). É necessário que as relações sociais dentro da escola sejam baseadas na autonomia dos estudantes, e que estes possam entender todo o processo organizacional, mas não de qualquer maneira, daí a importância da Auto-organização. Pistrak (2009) nos orienta que, assumindo o trabalho coletivo dentro da escola, os estudantes podem entender que as tarefas designadas ou escolhidas por eles são importantes para todo o grupo e, além disso, podem perceber que o trabalho não está apenas no âmbito escolar, mas na sociedade como um todo.

Para Freitas (2011), a educação deve estar comprometida com a construção de uma nova sociedade, devendo formar lutadores pelas transformações sociais, construindo uma sociedade que produza novas relações. Ao contrário, o formato da escola capitalista está a serviço da ideologia dominante, da exploração do homem pelo homem, da natureza pelo homem e, portanto, ensina “a subordinação e a exclusão”.

Para que o que foi trazido até aqui se materialize no “chão da escola”, o caminho é inventariar a realidade, compreender todas as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, inclusive perceber que o PPP precisa estar em acordo com a perspectiva do Inventário. Como nos ensina o pensamento marxista no Materialismo Histórico Dialético, trata-se de buscar as múltiplas determinações dos fenômenos que fazem com que eles se apresentem a nós tal como os vemos. É essa visão da totalidade dos fenômenos e de suas múltiplas determinações que nos permitem avançar da aparência para a sua essência.

No tópico a seguir, faremos uma análise do PPP do CED PAD-DF com vistas a identificar se existem elementos ou ações que o preparem como Escola do Campo e/ou em direção a promissores passos para a transformação da forma escolar.

2.2 O Projeto Político Pedagógico do CED PAD-DF

Contamos com a valorosa contribuição de representantes de todos os segmentos e procuramos, nesta proposta, atender aos anseios de toda a comunidade escolar que, ao longo dos anos, por meio de diversos instrumentos, têm contribuído de forma contínua para a construção de nossa identidade pedagógica. Buscamos consolidar e dar efetividade às ações construídas [...] e, ainda, apontar práticas transformadoras e inovadoras para a melhoria da qualidade da educação em nossa Escola (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 5).

Essa citação compõe a apresentação do Projeto Político Pedagógico do CED PAD-DF (DISTRITO FEDERAL, 2023). Nele percebemos uma demarcação do caminho que a escola afirma seguir, sendo notórios a valorização da coletividade e o reforço da importância da identidade e de se estabelecer atividades transformadoras. Outros pontos que nos chamam atenção na leitura das páginas iniciais concernem à Educação do Campo como modalidade de ensino a ser ofertada, o que se relaciona diretamente à necessidade de que o processo de efetivação do PPP se inicie pelo diagnóstico coletivo da realidade escolar, elencando critérios e estratégias para desenvolvimento de ações.

O Inventário do CED PAD-DF foi construído coletivamente e apresentado durante a Semana Pedagógica, sendo um importante instrumento para compor o diagnóstico da nossa realidade. Outros passos foram dados pela Escola na construção da Educação do Campo, e torna-se importante ressaltar o apoio oferecido pela UNIEB/ CRE PARANOÁ na formação continuada do corpo docente com os cursos em 2018 e 2019 (UNIEB e EAPE) e na formação do Programa Escola da Terra, primeira e segunda edição (MEC/ SEEDF/ UnB) (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 18-19).

Nesse outro trecho são evidentes os esforços realizados por todo o coletivo no sentido de elaborar o Inventário e apresentá-lo à comunidade escolar, ponto importante a ser destacado, pois, segundo Freitas (2018), a compreensão da realidade por meio do ISHC torna possível a transformação da forma escolar.

A formação continuada aparece como pilar para a compreensão do caminho a ser seguido, sendo uma ação pela qual docentes e gestores(as) obtêm conhecimentos sobre

prerrogativas, teorias, metodologias e marcos normativos fundamentais, a exemplo da diferença entre Educação Rural e Educação do Campo e das categorias da Pedagogia Socialista (Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade, Auto-organização e outras), além de outros pontos cruciais para reelaboração de um PPP de Escola do Campo norteando novas práticas.

O PPP do CED PAD-DF (DISTRITO FEDERAL, 2023) celebra a realização anual do Dia do Campo, que é uma garantia legal estabelecida nas Diretrizes do DF. É um momento que proporciona a oportunidade de troca de conhecimentos entre escolas circunvizinhas e reflexões em âmbito local e nacional. No caso do CED PAD-DF, esse encontro possibilita conhecer as ações que acontecem nas Escolas Classe, base da formação dos estudantes que mais tarde comporão seu quadro discente.

A Semana Camponesa, evento previsto no calendário escolar, também considerado como ação escolar que norteia teorias e práticas voltadas ao tema da Educação do Campo e vida camponesa. A atividade aparece como potente no processo de construção de uma educação contra-hegemônica. O evento é tradicional no turno da noite e é realizado pelos(as) estudantes e professores(as) da EJA. O foco é trazer os saberes e fazeres, as culturas e tradições das comunidades para dentro da escola, fortalecendo seu vínculo com a vida.

A Semana Camponesa acontece desde 2012 por iniciativa da gestão escolar, professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos, possibilitando que os(as) estudantes tragam para dentro da escola os saberes e fazeres de suas comunidades, a fim de se promover a valorização da cultura camponesa, fazendo um contraponto à fetichização do agronegócio. É uma atividade vital para a caminhada do CED PAD-DF em direção à Educação do Campo, pois a sua ocorrência no turno da noite movimenta também o da manhã, uma vez que os(as) discentes da EJA são, em sua maioria, familiares dos estudantes do vespertino ou matutino. Movimentações têm sido realizadas para efetivação da tradição também no período diurno, que ainda realiza o evento de forma esporádica.

O CED PAD-DF busca garantir o direito a uma educação NO e DO campo, isto é, assegurar que as pessoas recebam uma educação de qualidade no lugar onde vivem e que possam participar do processo de construção da proposta educativa, que deve acontecer a partir de sua própria história, cultura e necessidades. Não obstante, vivemos em uma sociedade marcada e orientada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, além de intensa dinâmica social globalizada. Diante desses novos desafios e exigências, recebemos a missão de formar cidadãos com capacidade não só para enfrentar esses desafios, mas também para superá-los (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 26).

Ao tratar da função social da escola, o PPP do CED PAD-DF (DISTRITO FEDERAL, 2023) afirma o compromisso com uma Educação do Campo e no campo não desvinculada das tecnologias existentes, essenciais para garantir qualidade de vida aos homens e às mulheres do campo. Os aspectos culturais e modos de vida ascendem como pontos de partida para o ensino.

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico, trazemos o trecho seguinte:

Considerando os resultados do diagnóstico da realidade da escola, assumimos, assim, o compromisso de construirmos um Projeto Pedagógico focado na implementação de uma educação de qualidade, adotando posturas que nos conduzam ao atendimento da nossa missão de servir com excelência, formando cidadãos éticos, solidários e competentes, assumindo nossa responsabilidade social de promover o exercício da cidadania, contribuindo, por meio da Educação para o desenvolvimento da sociedade e para o respeito ao meio ambiente; propiciando tratamento justo a todos, valorizando o trabalho em equipe, estimulando um ambiente de aprendizagem, desenvolvimento, respeito, colaboração, voltado para a valorização da autoestima dos estudantes e construção do senso crítico (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 27).

Nesse sentido, o CED PAD-DF, por meio de seu PPP, afirma garantir aos(às) estudantes formação crítica para que os sujeitos sejam capazes de compreender a realidade e promover as transformações necessárias, primando pelo bem viver em coletividade, respeitando os diversos ambientes, relacionando o currículo escolar com as demandas da comunidade. Para o planejamento das suas ações, o documento teve como referência o Plano Distrital de Educação, instituído pela Lei nº 5.499, de 2015 (DISTRITO FEDERAL, 2015), com período de vigência de 2015 a 2024. Em sua Meta 8, o PPP trata da Educação no Campo e apresenta estratégias para garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF em Escolas do Campo.

Existem objetivos no PPP que nos levam a perceber a aproximação entre formalidades e ações da escola. A título de exemplo, podemos citar: a promoção da adequação do projeto aos princípios conceituais e normativos da Educação do Campo; a garantia das coordenações coletivas como espaço de formação e debate voltado às melhorias na Educação do Campo; o direito à participação coletiva e horizontal de órgãos colegiados e estudantis nas decisões escolares; a efetividade da escola como espaço democrático garantidor da conexão entre saberes que perpassam os muros escolares, garantindo ainda o respeito às vozes da comunidade; a compreensão da cidadania dos direitos e deveres civis e sociais, de modo a se perceber as possibilidades de participação social em diversos círculos (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 30).

Ao observarmos os objetivos trazidos no PPP do CED PAD-DF, podemos reconhecer algumas categorias importantes para o processo de Transformação da Forma Escolar. É possível identificar a Auto-organização e a Atualidade nas atividades desenvolvidas pelo grêmio estudantil, cujos(as) estudantes eleitos(as) se tornam mediadores dos interesses dos(as) discentes junto à gestão e à comunidade. Outra atividade importante realizada pelo coletivo foi o Trabalho como Princípio Educativo com a promoção e organização de eventos e debates sobre questões da Atualidade, como melhorias na infraestrutura da escola.

As coordenações pedagógicas são espaços dedicados para se pensar e reformular ações pedagógicas, promover a formação continuada, bem como debater e avaliar os acontecimentos e possibilidades de avanços. Assim, a Atualidade e a Auto-organização se fazem presentes, pois a partir delas é possível direcionar os trabalhos para a construção da escola desejada.

No conselho de classe, realizado ao final de cada bimestre, os professores, equipe gestora e coordenação se reúnem para analisar a situação de cada educando(a), a fim de que sejam tomadas as medidas necessárias para melhor atendimento tanto do coletivo quanto do indivíduo. Os(as) estudantes participam de forma indireta, representados(as) pela orientação educacional que leva as demandas obtidas em sala no pré-conselho, momento em que os(as) discentes avaliam o andamento geral da escola e também se autoavaliam diante de suas condutas. Consideramos que a Auto-organização é bem presente nessas ações, desde a preparação inicial dos conteúdos bimestrais até o desfecho realizado no conselho. A Atualidade é indissociável do processo, pois quando se discute a realidade dos(as) estudantes é imprescindível a realização de análises da atualidade como base para compreendê-la.

Aparecem ainda outras ações que estimulam a preservação do meio ambiente, participação política e social por meio da eleição de representantes, além de outras que serão tratadas mais adiante. Outro compromisso fundamental firmado no projeto é o alinhamento com os marcos normativos que afirmam a Educação do Campo como modalidade de ensino, assegurando a oferta de Educação no e do Campo (CALDART, 2013).

O documento assegura a estudantes, dentro dos princípios da Educação do Campo, uma série de medidas para reduzir a defasagem ensino-aprendizagem, fazendo com que se reconheçam como sujeitos que carregam conhecimentos adquiridos ao longo da vida. A principal estratégia para tal é a realização de avaliação diagnóstica no início e ao longo do ano letivo, o que permite, com resultados registrados e discutidos, a identificação das principais dificuldades e habilidades dos(as) educandos(as) e, por conseguinte, o planejamento das formas pelas quais os(as) docentes observam determinadas habilidades a serem desenvolvidas. Além

desses efeitos, a avaliação diagnóstica facilita a busca por outras formas de trabalho com o propósito de diversificar os conteúdos e atividades em que os(as) estudantes não tiveram êxito, provendo a recomposição da aprendizagem e a troca de conhecimentos.

De acordo com o PPP, o Centro Educacional do PAD-DF conta com rede de apoio interna e externa importante para o desenvolvimento dos(as) alunos(as). A seguir, listamos brevemente alguns serviços especializados, pois não é objetivo desta pesquisa aprofundar suas especificidades, mas cremos ser importante citá-los de modo a propiciar à nossa interlocução uma aproximação mais profunda com o “chão da escola” em questão:

Figura 3: Serviços Especializados presentes no CED PAD-DF

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Sala de recursos</u>: visa complementar o trabalho do professor regente, com o objetivo de garantir ao(a) estudante com necessidades educacionais especiais o acesso ao currículo, ou seja, eliminar barreiras para a sua plena participação, considerando suas necessidades específicas;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA</u>: o serviço de apoio técnico-pedagógico tem como objetivo contribuir para a superação das dificuldades no processo de ensino e escolarização, por meio de atuação pautada em ações que ocorrem nos espaços do contexto escolar;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Serviço de Orientação Educacional – SOE</u>: o SOE, que foi implantado na escola em 2008, atualmente está com dois orientadores fixos no período diurno – o noturno não conta com serviço de Orientação Educacional. O papel da Orientação Educacional é pensar no desenvolvimento pessoal de cada estudante, dando suporte à sua formação como cidadão, à reflexão sobre valores morais e éticos e à mediação de conflitos. Contribui, ao lado do professor, para o processo de ensino e aprendizagem. As estratégias de avaliação também aparecem no documento analisado como ações importantes no processo de construção da Escola do Campo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além do quadro de pessoal especializado, o PPP do CED PAD-DF apresenta um processo avaliativo com olhar zeloso, buscando considerar as múltiplas formas de desempenho. Algumas ações integrantes desse processo são:

Figura 4: Ações integrantes do processo avaliativo no CED PAD-DF

<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Avaliação Diagnóstica</u>: acontece no início do ano letivo e objetiva conhecer a especificidade das turmas e dos(as) estudantes, suas necessidades e dificuldades de aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Avaliação Formativa</u>: acontece de forma contínua e processual, privilegia a formação humana, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração elementos qualitativos dos resultados, bem como a observância de todo o processo de aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Avaliação Institucional</u>: realizada ao final de cada bimestre, é um momento em que todos os segmentos da comunidade se reúnem para refletir sobre a prática pedagógica e o funcionamento da escola. Essa avaliação acontece no Pré-Conselho de Classe, no Conselho de Classe e no Pós-Conselho de Classe.

- Pré-Conselho e reuniões sucessoras: o Pré-Conselho acontece no final de cada bimestre e é um momento em que os(as) alunos(as), juntamente com a orientação educacional, supervisão pedagógica e coordenação, se autoavaliam e avaliam também alguns segmentos da escola. O orientador e o supervisor entram em todas as turmas para fazerem esse debate. A reunião com a família acontece no início do ano e ao final de cada bimestre letivo para entrega de resultados e tem se constituído também um momento de confraternização e aproximação da comunidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor

Ainda sobre as formas de avaliação presentes no PPP, os(as) estudantes são avaliados(as) ao participarem dos projetos institucionais ou de cada disciplina. Alguns critérios de análise são: postura social, que envolve critérios como assiduidade, pontualidade, respeito aos colegas, professores e funcionários da escola, entre outros; atividades realizadas em sala, como estudos dirigidos e seminários ou atividades práticas; atividades em casa, como pesquisas e trabalhos individuais ou em grupo; autoavaliação como componente essencial da avaliação formativa, pois contribui para a conquista da autonomia intelectual, de acordo com as Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF – os testes e provas são avaliações realizadas em formato discursivo ou objetivo durante o decorrer do bimestre, atendendo às Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF, como seu uso não exclusivo não é possível por revelar todas as evidências de aprendizagem, sendo multidisciplinares ou interdisciplinares sempre que possível.

De acordo com o PPP, pautada pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e em parte pelo Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014), a organização curricular é ponto crucial no desenvolvimento do processo pedagógico. Com o exercício reflexivo em torno de questões a ele relacionadas – Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar? –, busca confluência de práticas e agentes, criando em torno de si campos de ação diversos, abrindo a possibilidade para que múltiplos sujeitos, instâncias e contextos se manifestem e contribuam para sua atualização e transformação da forma escolar.

As Partes Diversificadas, ou PDs, são ações elencadas no PPP como atividades em potencialidade na promoção da transformação da forma escolar. São submetidas à avaliação durante a semana pedagógica e durante o ano letivo, momentos em que se define sua adequação ou inadequação ao contexto escolar. Alguns desses projetos serão analisados em outras partes desta dissertação.

2.3 O Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF

[...] somos um coletivo que, embora com distintas origens, partilha um objetivo comum: queremos olhar para o campo e construir uma escola que

dialogue com as nossas realidades. Se atentar para esse intuito significa se atentar aos sujeitos camponeses, às suas inúmeras contradições, à sua História, ao trabalho que produzem. O foco é valorizar e transformar tudo isto em perspectiva pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2021a, p. 4).

É nessa perspectiva que se estabelece o Inventário da Realidade das Escolas do Campo do Distrito Federal, reconhecendo as comunidades como espaços coletivos que devem ser compreendidos, para que o processo resulte em prática pedagógica. Dessa forma, o ISHC é um documento vivo, dinâmico, que necessita de constantes atualizações sem objetivar a finalização, que acompanhe os movimentos culturais, o cotidiano das comunidades e as ações que acontecem dentro da escola.

A primeira versão do ISHC do CED PAD-DF⁷ data de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019) e apresenta o coletivo de servidores, os projetos, ações, parceiros e colaboradores, além daquilo que é indispensável nesse tipo de documento: o histórico das comunidades atendidas pela escola. Os relatos presentes são de autoria de mulheres residentes nas proximidades – algumas, já estavam muito antes da criação do Assentamento Dirigido do Distrito Federal; outras, vieram para o processo de construção.

As entrevistadas trouxeram informações importantíssimas para o entendimento de questões sociais: perda do direito de produzir por quem morava e tinha posse das terras antes da criação do PAD-DF; aumento no índice de violência em detrimento da criação de núcleos rurais; intenso desmatamento, desaparecimento de espécies, redução dos recursos hídricos, uso intensivo de adubos químicos e veneno; redução dos espaços para realização dos festejos, folia e rezas, muitas vezes em razão da predominância da cultura sulista presente na região; saída de muitos povos da região; questões territoriais com retirada violenta de familiares das terras e suas aglomerações em lotes pequenos em núcleos urbanos; perda de terras e do direito de produzir o próprio alimento, sujeitando-se à lógica de mercado; além de outros problemas.

Essas são situações presentes na região e têm se refletido de forma direta dentro da escola, haja vista que é recorrente os(as) estudantes apresentarem deficiência alimentar, dificuldade de moradia, doenças respiratórias e outros problemas sociais e de saúde. A elaboração dessa primeira parte do documento nos fez compreender o comportamento de estudantes dentro da escola e nos permitiu repensar as estratégias, ações pedagógicas e calendário escolar.

⁷ A título de esclarecimento, informamos nossa participação no processo de construção do Inventário Social Histórico e Cultural da referida escola, indo a campo e realizando entrevistas com moradores da comunidade, juntamente com outros professores e professoras, contribuindo na elaboração escrita do primeiro documento, bem como coordenando a atualização do documento no em 2019 e 2023.

As questões citadas anteriormente ficam evidentes na entrevista de Josefinha, moradora do PAD-DF⁸, que afirmou ter percebido que, ao longo dos trinta anos que está na região, o Cerrado foi desmatado rapidamente, o clima mudou drasticamente, a água era muito mais abundante, os frutos da região também. A pioneira lamentou que as coisas não são mais como antigamente, pois numa simples caminhada encontrava mangaba, gabioba e muitos outros frutos. Há um tempo, Josefinha se incomoda com o excesso de agrotóxicos usados nessa região e comentou já ter se sentido mal, ficando indisposta algumas vezes em sua casa, o que atribui ao uso do veneno. As festas e as tradições culturais, como a Folia, as ladainhas, a catira, os mutirões, foram diminuindo ao longo do tempo, afirma em seu depoimento no ISHC. A chamada “traição” também era um costume que foi desaparecendo. Consistia numa ajuda comunitária em que os coletivos iam até a residência de uma pessoa para ajudar no que fosse preciso com a terra, apareciam de surpresa, traziam tudo o que fosse necessário, incluindo a comida, trabalhavam de manhã e festejavam à noite. Agora, segundo Josefinha, as manifestações culturais que predominam na região são as trazidas pelos gaúchos, muitas realizadas no CTG – Centro de Tradições Gaúchas (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 17).

Observações similares também aparecem nos depoimentos de Antônio e Fiinha, juntos há 58 anos. Fiinha foi agricultora durante a vida toda e também parteira nos arredores da comunidade. Moradores da região que hoje corresponde ao PAD-DF, o casal foi desapropriado e ganhou um terreno no núcleo rural Lamarão. A justificativa para a retirada de sua família, contam, foi a de que aquela região estava destinada a indústrias e a grandes produções e os pequenos produtores precisavam se retirar. Conforme Fiinha, disseram-lhe que o PAD-DF era “lugar de gente rica”. Antônio contou que, se a mesma oportunidade que foi dada aos gaúchos tivesse sido oferecida a ele (empréstimo bancário e cessão de terras), ele teria aproveitado e desenvolvido a sua terra.

No início, a família não gostou da mudança, pois já tinha se acostumado com o local, tinha gado, plantação, fazia farinha, rapadura, e lá havia uma pequena comunidade que se apoiava. Fiinha avalia que, apesar de tudo o que a família passou, o que ocorreu no PAD-DF foi positivo. Agora, segundo ela, tudo o que precisa pode ser encontrado para comprar no PAD-DF, pois, enfim, chegaram o asfalto, a luz e a escola que atende todo o ensino básico e ajuda todas as comunidades que circundam a região. O fato de Fiinha achar positiva a situação na qual vivem hoje é fruto da estratégia do sistema político e econômico, que nega aos pequenos

⁸ Dona Josefina, ou Dona Zefa, como é mais conhecida, foi uma das primeiras servidoras da escola do PAD-DF. Mineira, nascida em Palmital, veio para a região que hoje corresponde ao PAD-DF para trabalhar na fazenda de um senhor gaúcho.

agricultores aquilo que é básico para sua produção e vida, fazendo-os desacreditar de seu potencial, ao mesmo tempo que banca toda infraestrutura e empréstimos a grandes produtores.

Isso fica evidente no depoimento de Enedina, cuja família também foi desapropriada de sua chácara em Umburana e ganhou um lote no Capão Seco, local onde residiu até a sua morte, após pouco depois da entrevista. Ela e sua família sempre trabalharam com a terra, plantando o necessário para a sobrevivência. Contou, com olhos saudosos, que no início do Capão Seco tudo era muito divertido e bonito, mas que agora tinha acabado e hoje as pessoas não têm mais liberdade, não há mais o Cerrado, não há fruta e a máquina tomou o trabalho das pessoas. Relatou que na época que chegou ao Capão as chuvas eram muito mais abundantes, havia muitas nascentes e o ar era muito mais fresco. Quando perguntamos a Dona Enedina qual fato mais importante ela gostaria de nos relatar ou se ela tinha algum sonho que ainda gostaria de realizar, ela nos respondeu com as seguintes palavras:

No meu tempo não tinha negócio de a gente querer e fazer, não tinha liberdade para fazer nada. Era só em casa mesmo, era trabalhar em casa, porque meu pai quando era moça ele nos colocava para fazer farinha, mexia com roça, lavoura, tudo. Todas nós era da casa, né? eu mais a minha irmã que tinha que fazer ...era Dona de casa. Eu não tive estudo, porque no tempo nosso quase não tinha nem escola...um bocado de gente aprendeu porque pagava professor, meu pai mesmo pagou professor muito tempo para dar aula. Mas era eu e a outra irmã, era assim se eu estudasse essa semana ela estava cuidando da casa. Quando fosse na outra semana ela ia estudar e eu ia cuidar da casa. Não tinha nem influência de aprender as coisas. Como é que aprende, né? [...] eu não aprendi nada não sei nada mesmo. Aí depois que eu casei, eu fiquei em casa para cuidar da casa, do marido. Nós, mulher, precisava de saber fiar algodão, tecer, para fazer a roupa, ninguém vivia que nem nós “veve” hoje não. Dinheiro era custoso. Fazia as roupas de algodão, tudo de algodão. A mulher tinha que ficar para fazer roupa de cama, tudo de cama, fazer saco para colher os mantimentos da roça. Tudo as mulher tinha que fazer, a mulher tinha que dar conta de vestir os maridos de primeiro, o trem era custoso, mas era muito melhor do que hoje, eu acho (ISHCA CED PAD-DF, 2019, p. 27).

Como já foi trazido anteriormente, o inventário do CED PAD-DF foi construído a partir da escuta de mulheres que residem na região desde antes do processo de desapropriação territorial, e algumas que vieram do sul do Brasil ou de outras regiões para desenvolver o Programa de Assentamento Dirigido, como é o caso de Sônia Maria Soares de Almeida. Com 74 anos à época de sua entrevista, em 2018, trabalhou e morou durante muito tempo no Rio de

Janeiro, aposentando-se como psicanalista. Em 2003, depois da sua aposentadoria, mudou-se para a Fazenda Miunça, onde ela e seu marido desenvolveram a criação de suínos e bovinos. A bela fazenda foi a primeira no Brasil a começar a trabalhar com bem-estar animal e foi certificada por isso.

Durante suas caminhadas na fazenda, uma coisa começou a incomodar Sônia: o fato de as crianças, os filhos e filhas de trabalhadores(as) da fazenda passarem muito tempo sem sair de suas casas e no ócio, sem momentos lúdicos. Sônia teve, então, uma ideia para melhorar o estilo de vida e colaborar com o aprendizado das crianças que ali viviam. Todos os filhos de funcionários tinham que participar de aulas de reforço que aconteciam aos sábados na fazenda. Além disso, havia esporte duas vezes por semana, capoeira, aulas de educação artística. Sônia desejava ver uma mudança na parte social e proporcionar mais qualidade de vida, lazer e cultura para os moradores da fazenda. Esse projeto durou aproximadamente catorze anos, de 2004 até 2018.

Exemplificar esses relatos nos serve a pelo menos dois propósitos. O primeiro é aproximar nossos(as) leitores(as) da tipologia documental que caracteriza um Inventário Social, Histórico e Cultural. O segundo demonstra ser importante a associação da história local com o funcionamento escolar, partindo do princípio de que vida escolar da juventude camponesa e vida na comunidade necessariamente se relacionam e complementam de forma dinâmica.

Além dos depoimentos das mulheres do campo do PAD-DF, o ISHC trouxe projetos e ações existentes no centro educacional da região como oportunidades, pois a juventude camponesa olha para a escola como lugar de busca por transformação social, individual e coletiva. Os(as) estudantes e demais membros da comunidade esperam que a escola possa ajudá-los(as) a conquistarem maiores chances na vida.

De acordo com Weisheimer (2013, p. 23),

Entre todos os excluídos e marginalizados de nossa sociedade atual, os jovens que vivem em territórios rurais figuram entre os mais vulneráveis. A invisibilidade social a que estes jovens estão submetidos consiste numa das expressões mais cruéis de exclusão social, uma vez que, dessa forma, eles não se tornam sujeitos de direitos sociais ou alvos de políticas públicas, inviabilizando o rompimento da própria condição de exclusão.

Nesse contexto, a Educação do Campo e a Agroecologia se apresentam como sementes de esperança para os(as) jovens camponeses(as), uma vez que esta última não se resume a processos produtivos, “plantar e colher”, mas é concepção de vida segundo a qual as pessoas refletem sobre todo o processo e suas consequências a longo prazo para além do lucro. Santos e Garcia (2020) nos ensinam que é imprescindível a formação em Agroecologia para a

juventude camponesa nos espaços escolares e não escolares em face da importância política, social, cultural e econômica desse tema para a construção de um campo mais digno, feliz e com sustentabilidade da vida.

Figura 5: Estudantes das escolas vizinhas conhecendo o projeto Piscicultura na Escola



Fonte: Foto do acervo do autor

A formação continuada foi a força motriz para a realização da primeira versão do Inventário, pois, a cada etapa das formações ocorridas entre 2018 e 2019, o desafio era avançar na elaboração do documento. Dessa forma, a primeira versão tem uma base histórica de como as comunidades atendidas se formaram e os contextos sociais, mas também pode ser compreendida como um documento experimental.

Sem desconsiderar aquilo que havia sido construído anteriormente, mas sim em caráter de complementação, o ISHC do CED PAD-DF passou pela primeira atualização no segundo semestre de 2022 (DISTRITO FEDERAL, 2022a), sendo incorporadas novas ações e buscando-se um olhar mais atento dos(as) educandos(as) à luz das categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade, Auto-organização e Agroecologia (fruto do estudo do ET e da Disciplina da Pedagogia Socialista cursada no PPGE). Os novos projetos e ações se apresentam como cerne daquilo que a escola visa alcançar, uma Escola no e do Campo. Ademais, evidenciam a atualização e a dinâmica como características centrais do Inventário como instrumento teórico e prático.

O Programa Escola da Terra (UNB, 2019) e a disciplina sobre Pedagogia Socialista cursada no PPGE nos possibilitaram o estudo sobre as categorias fundantes da Pedagogia

Socialista, sistematizadas por Pistrak, Krupskaiya e Shulgin no período da Revolução Russa, contribuindo para o processo de atualização do Inventário. Por meio dela, os docentes do CED PAD-DF tomaram conhecimento das categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade, Auto-organização e Agroecologia.

Com o retorno após quase dois anos de distanciamento social, os(as) alunos(as) precisavam, mais do que antes, dada a excepcionalidade da pandemia de COVID-19 como fenômeno sanitário, coletivo e socioeconômico de grande impacto, reconhecer a escola como espaço importante de convivência e aprendizagem. Parte desses esforços excepcionais aparecem na versão atualizada do ISHC, em eventos realizados durante todo o ano letivo, aos quais os(as) discentes foram convidados(as) a serem protagonistas de projetos e ações que aconteceram dentro e fora da escola: Festival de Inglês; Circuito de Ciências - Etapa Local; Projeto Agronet; Projeto Transição, de acolhimento dos estudantes das Escolas Adjacentes ao CED PAD-DF; Projeto Valorização da Vida e a Prevenção à Depressão e ao Suicídio; Projeto de Combate ao *Bullying* e a importância da Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar; Projeto Prevenção e enfrentamento ao uso indevido de drogas; Auto-organização dos(as) Jovens da Escola do Campo CED PAD-DF no Estudo das Práticas Agroecológicas em Comunidades: caminhos apontados para a transformação da escola; Educação do Campo: articulação socioambiental no contexto das mudanças climáticas; Centro de Iniciação Desportiva – CID; Projeto Educação Ambiental e Geoprocessamento; Jogos Externos; Circuito de Ciências; Festival de Música; visita à Câmara e ao Senado; Semana Universitária da UnB; Parceria com o Instituto Federal do DF. Não é objetivo deste capítulo realizar análises dos projetos em profundidade, pois eles serão objetos de discussão e análise no capítulo III.

A questão estrutural da escola também é apresentada na segunda versão, em que aparecem obras que foram essenciais para melhoria do processo de ensino aprendizagem, como a cobertura da quadra, a construção do auditório, espaços de convivência com gramados, reestruturação da biblioteca, aquisição de novos livros, troca de telhas de zinco por telhas isotérmicas, climatização das salas com ar-condicionado e aquisição de trinta *laptops* (SO Linux). Essas ações serão tratadas em sessões específicas.

Com o objetivo de despertar o olhar dos(as) estudantes para os locais onde vivem e em consideração teórica e prática das já mencionadas categorias, a reestruturação coletiva do Inventário do CED PAD-DF pautou-se no seguinte questionamento: Numa análise que considera a importância da horizontalidade na construção dos processos de ensino-aprendizagem e dinâmica do contexto escolar como parte importante do funcionamento social

em relações mútuas e que tem por respaldo teórico-prático as categorias da Pedagogia Socialista, como o ISHC seria ferramenta central para a transformação da forma escolar?

2.4 Atualização do Inventário Social Histórico e Cultura do CED PAD-DF

Figura 6: Sumário da primeira versão do ISHC (2019) **Figura 7:** Sumário da segunda versão do ISHC (2023)

SUMÁRIO	SUMÁRIO
Quem Somos Nós.....03	QUEM SOMOS NÓS!..... 4
Introdução04	INTRODUÇÃO 5
Pensando o Inventário05	1. PENSANDO O INVENTÁRIO..... 6
O Inventário11	2. O INVENTÁRIO 12
O Papel da Escola42	3. O PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO 62
Sugestões de Propostas Didáticas52	4. FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES 125
Considerações Finais55	5. SUGESTÕES DE PROPOSTAS DIDÁTICAS (em construção) 129
	6. ATUALIZAÇÃO DIAGNÓSTICA 132
	7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 141
	8. FONTES E BIBLIOGRAFIAS GERAIS 148

Fonte: Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental (DISTRITO FEDERAL, 2019/2023)

O sumário da versão mais recente (2023) adquiriu um volume maior de informações, quase triplicando de tamanho (em termos de número de páginas). Entre as novidades, constam informes sobre novos projetos, depoimentos, ações e atualização diagnóstica. Quando retomamos a pergunta que findou o tópico anterior, fornecemos especial atenção ao tópico de “atualização diagnóstica”, pois explicita problemáticas e desafios no contexto do retorno pós-distanciamento social, além de maior zelo no que tange à visão que os(as) estudantes têm em relação ao documento e possíveis caminhos a serem trilhados pelos(as) docentes em suas disciplinas, pela gestão no processo de organização da escola e sobretudo como os(as) próprios(as) discentes devem se organizar para a resolução de problemas cotidianos.

Sobre o Inventário da Realidade, Hammel, Farias e Sapelli (2015) ensinam que:

Partir da realidade e estabelecer conexões entre seus elementos e os conteúdos escolares exige o conhecimento da vida que pulsa no entorno da escola;

contribui para a tomada de consciência sobre ela, tanto pelos educadores, como pelos educandos e demais integrantes da comunidade; torna a aprendizagem mais significativa; propicia ao sujeito envolvido no processo educativo possibilidade de reconhecer sua vida no espaço escolar que, tradicionalmente, ignora-a; potencializa a possibilidade de reconhecer as relações entre o singular, o particular e o universal, concebendo a vida, portanto, como uma totalidade (HAMMEL *et al.*, 2015, p. 81).

Percebemos que é com esse intuito que acontece a atualização do ISHC do CED PAD-DF. Durante o distanciamento social, os(as) estudantes foram desligados da escola e distanciados das vivências da comunidade. Como ocorreu na Rede Pública do DF como dificuldade generalizada, os canais utilizados para realização das aulas não foram suficientes, por falta de internet, recursos e até mesmo condições de deslocamento das famílias até a escola para buscar as atividades impressas. Assim, as conexões que antes eram algo frágeis, durante o distanciamento praticamente deixaram de existir. Após quase dois anos sem pisar no chão da escola, sem socializar com pessoas da mesma idade e sem receber o conhecimento em local voltado à formação histórico-crítica e à socialização educativa formal e seus desdobramentos, logo nos primeiros dias de retorno tivemos de lidar com problemas diversos, a exemplo do aumento de distúrbios de ordem da saúde mental e conflitos outros.

Nessa perspectiva, o Inventário do CED PAD-DF considera:

Com o cenário no pós-isolamento social, novas desafios e questões foram postas aos coletivos, pois os estudantes precisavam reconhecer o espaço escolar como ambiente vital para superação daquilo que havia perdido, a identidade da escola a qual fazem parte precisava ser debatida, para isso é preciso autonomia e postura ativa dos mesmos para alcançar o propósito. Desse modo, o estudo do Inventário Social, Histórico e Cultural foi extremamente importante no reconhecimento do ambiente escolar, uma prática nova, vantajosa e desafiadora. Nova, uma vez que em termos de compreensão ainda estamos em processo de definições e trocas de ideias e estratégias, apesar do Inventário do CED PAD-DF ter sido visitado por Escolas do Campo da rede pública do DF. Vantajosa, pois é mais abrangente que o formato dos Projetos Políticos Pedagógicos sendo o foco as vivências e experiências culturais, econômicas, sociais e políticas da escola e das comunidades que a frequentam. Desafiadora, por ainda estarmos em processo de aprender a registrar, de forma abrangente e inclusiva, pluralidades sob a forma de texto institucional (DISTRITO FEDERAL, 2023, p. 134).

Promover o estudo do Inventário da Realidade logo no início do retorno ao ensino presencial possibilitou que estudantes, professores(as) e outros membros da comunidade escolar desfrutassem de momentos de escuta de grande importância. Saberem que as histórias de suas comunidades eram contadas naquele documento foi um acontecimento que deu abertura para que os relatos das dificuldades enfrentadas durante o distanciamento social viessem à tona, como desabafo ou até mesmo com perspectiva de retomada da vida de estudante com olhar e esperança de dias melhores a partir da escola. Noutras palavras, o ISHC foi, além de documento institucional e social, lugar de reconhecimento, identificação e, em certa medida, amparo moral e emocional.

O esforço apresentado a partir da atualização do Inventário no pós-distanciamento social foi possibilitar que os(as) estudantes tomassem conhecimento de um documento existente, em fase inicial, que narra histórias de pessoas conhecidas e das localidades onde moram, cuja função central é promover o reconhecimento dos(as) discentes como sujeitos dessas comunidades e da escola. Era de conhecimento comum que os desafios a serem enfrentados não eram apenas de ordem pedagógica e social, porém atingiam o nível de crise de identidade, em que os(as) estudantes não se viam como seres sociais e nem reconheciam a escola como ambiente para sua formação como sujeitos.

Os(as) educandos foram trazidos para o centro do debate como coração da equipe escolar e elo vital das relações entre escola e comunidade, compreendendo que o propósito é uma educação que seja feita por eles como sujeitos que desfrutem de educação e modo de vida camponeses.

As dificuldades da retomada do ensino presencial e o desenvolvimento de atividades que levem os estudantes a reconhecerem sua identidade enquanto sujeitos do campo são consideradas na atualização de 2022:

Além das constatações partilhadas em coordenações coletivas por docentes a partir de diálogos com os (as) estudantes, duas ações desenvolvidas ao longo de 2022 atestam a assertiva. Uma delas, posta em prática como projeto bimestral, foi intitulada de “Práticas Agroecológicas na Escola” e carregará por intuito central o de mapear noções e promover debates acerca do conceito de Agroecologia como ponte de impulso ao pensamento sobre as relações entre vivências camponesas e vida escolar. Outra, de cunho quadrimestral e ainda em voga, é a intervenção a que se denomina “O Inventário como construção coletiva – Pensando a(s) identidade(s) do CED PAD-DF como Escola do Campo” que, de acordo foi citado anteriormente, sustenta como prerrogativa indicar caminhos para revisão acurada do Inventário por meio da consideração ao modo como os (as) discentes percebem a realidade escolar e comunitária e a

relação entre as mesmas, em obediência ao preceito da fundamentabilidade de “garantir o protagonismo da população do campo no processo educativo (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 134).

A primeira ação é resultado da movimentação promovida pelo Programa Escola da Terra (2021/2022), no qual nos dispusemos a investigar se os(as) estudantes conseguiam visualizar alguma atividade relacionada à Agroecologia em suas comunidades cotidianamente. No decorrer da dinâmica, percebemos que os(as) discentes não tinham compreensão plena acerca do que era Agroecologia nem da diferença entre Educação do Campo e Educação Rural. Essas duas dúvidas destacaram-se como fundamentais para aprofundar o debate sobre a temática, bem como discutir o conceito de identidade do cidadão camponês e sujeito escolar, buscando superar a crise promovida pelo distanciamento social. Pensar em identidade é pensar em Inventário Social, Histórico e Cultural. Os(as) estudantes apropriaram-se do inventário como ferramenta de estudo e de expressão, adentrando os contextos históricos ao mesmo tempo que construíam sugestões de atualização com suas próprias vivências no percurso vida escolar e extraescolar.

Eis um trecho do relatório final do projeto enfatizando a Agroecologia como lacuna a ser superada:

[...] a falta de compreensão do Inventário como uma das principais formas de identidade escolar e norteador de ações didáticas que levem em conta, dentre outros elementos, as vivências, experiências e histórias das comunidades com as quais os (as) discentes convivem, valorizando os saberes de fora da escola como estratégia para pensar os que são produzidos ali. Os (as) alunos (as) ainda carecem do senso pleno de que textos que definem a identidade escolar são espaços para seus posicionamentos ativos, não apenas um lugar para um conjunto de informações e posicionamentos levantados por terceiros. Resquícios de acepções tradicionais que pregam a hierarquia estática e vertical como a única possível no trato escolar explicam, em parte, a dita carência. As ações desenvolvidas e/ou em desenvolvimento, registradas neste Inventário, demonstram-se como caminhos para combater as falhas identificadas, muito embora também necessitem de ponderação cuidadosa por enfrentarem percalços. Conquanto sejam profícuas para alunato, escola, professorado e comunidades, problemas como a rotatividade de docentes (sobretudo os/as temporários/as) ameaçam sua continuidade, de modo que incentivar a liderança discente junto à regência é passo fundamental no enfrentamento da questão. O domínio do conteúdo do Inventário pelo corpo estudantil é potencial auxiliar na questão, pois quando entendem que as informações ali

presentes são vivas, representam movimento, transformação e afetam (e são afetadas por) diretamente suas vivências, tendem a criar vínculos de identidade e responsabilidade em busca de coerência e melhorias na escola e nas comunidades (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 135).

Para além de tentar amenizar questões de pertencimento por parte dos(as) estudantes, o envolvimento destes(as) no processo de construção e elaboração do inventário, possibilita que tenham voz ativa na adoção de ações pedagógicas a partir daquilo que vivem em suas comunidades. Outro ponto importante é deixar alicerçado um volume de informações suficientes para consulta pelos mais diversos profissionais da escola. Uma vez que é muito forte o movimento de rotatividade de professores no CED PAD-DF e muitos, ao chegarem, se sentem inseguros de trabalhar com os princípios da Educação do Campo, o inventário verte-se em ferramenta de consulta extremamente valiosa.

A adição de novos tópicos ao Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF se justificativa pelo

[...] intuito de reiterar o bom andamento dos aspectos materiais e imateriais, evidentes na realização de projetos, eventos e propostas pedagógicas descritos nos tópicos anteriores, mas, sobretudo avaliar a utilização como registro histórico, institucional e em movimento para o caso específico do centro educacional que representa. Partindo da seguinte indagação: Como pensar o inventário escolar de modo a torná-lo, cada vez mais, uma ferramenta que possa caracterizar-se como representação fiel da identidade escolar, que é múltipla, viva e diversa? Outro ponto fulcral da existência desta atualização diagnóstica embasa-se na ocorrência da pandemia de COVID-19, que eclodiu pouco tempo depois da conclusão da primeira versão do Inventário do CED PAD-DF. Ainda vigente, o referido evento nosológico teve como período de ápice os anos de 2020/2021, com suspensão das atividades presenciais, que gradativamente retornaram, tomadas as devidas medidas de biossegurança social, a partir de julho de 2021 (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 133).

Tem sido nesse sentido que projetos como “O inventário como construção coletiva – Pensando a(s) identidade(s) do CED PAD-DF como Escola do Campo” têm proposto a turmas de 7º, 8º e 9º anos o conhecimento crítico das categorias de Auto-organização, Trabalho como Princípio Educativo e Atualidade (PISTRAK, 2018) como alguns dos princípios-base para a concretização de Educação e Escola do Campo.

É importante que ações como essa não aconteçam de forma isolada, apenas numa disciplina para algumas turmas. O processo de fortalecimento ou reconhecimento da identidade de sujeito camponês que precisa lutar pelos seus direitos deve ser fortalecido por todo o corpo docente e profissionais da escola, recuperando vínculos entre escola e sociedade, assim como um ambiente escolar mais horizontal que valoriza o trabalho coletivo como princípio educativo para a construção de uma Escola do Campo harmoniosa tanto na formalidade quanto na prática.

Não é trivial apontar que a participação estudantil no reconhecimento e feitura do Inventário como texto institucional e prática coletiva exige a atenção de outros sujeitos do cotidiano escolar à questão, a exemplo de professores (as), tutores (as), responsáveis, equipe gestora, equipe de apoio, etc. A popularização do Inventário é uma estratégia promissora para torná-lo algo mais orgânico e integrado com constância ao dia a dia na escola e fora dela. Alguns esforços têm sido realizados no CED PAD-DF a partir da identificação do diagnóstico até aqui sublinhado. Turmas de 7º, 8º e 9º anos do turno vespertino a partir do segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023, têm desempenhado um trabalho orientado de reconhecimento gradativo do Inventário para pensar forma e identidade escolares de modo a ponderarem sobre a necessidade de mudanças de todos estes aspectos, em discussão concomitante com as categorias referidas há pouco (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 136).

Diante dos estudos e reflexões promovidos no processo de compreensão da identidade escolar por meio do Inventário, os estudantes, cientes de que devem fazer parte do processo de organização da escola, expressaram o desejo de conhecer como se dava o processo de confecção do lanche servido na escola. Durante o mês de setembro de 2022, foram realizadas palestras sobre organização e estrutura da merenda escolar, ofertadas pelo supervisor pedagógico do turno vespertino, Edilman Pires. Por meio da Auto-organização, os(as) alunos se dividiram em três grupos por séries em diferentes datas, começando pelos sétimos, oitavos e nonos anos. Foram feitos vários informes, retiradas dúvidas, propostas, negociações, e sugeridas ideias que iam desde a variação do cardápio à oportunidade de um melhor diálogo entre os estudantes e a supervisão pedagógica.

É esse movimento que busca construir, a partir da inserção dos(as) estudantes no processo de reconhecimento da identidade pela leitura crítica do Inventário, assim como os questionamentos que vão surgindo no processo, possibilitando novas descobertas. Na escola, a condução do projeto tem sido respaldada pelas categorias da Pedagogia Socialista com as quais discentes e docentes

compreendem, desde o processo de Auto-organização, que o trabalho é fundamental para a manutenção da vida e que discutir a Atualidade exige por vezes retornar ao passado.

Dessa forma, vários(as) educandos conseguiram fazer reflexões críticas a partir de contrapontos entre textos presentes no ISHC e suas próprias percepções sobre estes, contendo relatos vistos como importantes para análises de cunho histórico, social e cultural de suas próprias turmas no pós-isolamento social. Esses relatos, que trazem a voz ativa de estudantes como protagonistas, aspecto ausente na primeira versão do ISHC (2019) que ainda precisa ser mais bem explorado nas próximas atualizações, estão presentes na versão de 2023.

A partir do início do ano alguns alunos do 8º D foram transferidos de sala para a nossa turma. Com isso participamos de projetos como a Feira de Ciências e agora o Festival de Inglês. Também participamos de conteúdos de outras matérias como o de identidade de nossa escola com a professora Vanessa de PD3/História. Participamos de algumas palestras cedidas pelo governo e pela escola. No 1º bimestre tivemos apenas 1 aluno-destaque e no 2º bimestre tivemos o aumento para 02 destaques. Neste último (o 3º) que passou, tivemos o esplêndido resultado de 09 destaques em nossa turma, que trouxe muitos elogios e aumento na forma disciplinar de alunos do 8º A [...] Muitos alunos da turma vêm estudando juntos há muitos anos e aqueles que entraram agora estão tendo uma ótima experiência de conhecer pessoas diferentes e trazendo a criação de laços de todos na turma (Pedro, Lorena e Samuel, 8º A, novembro de 2022).

O depoimento evidencia o sentimento de pertencimento à turma, bem como indica ser fundamental a realização de projetos que incentivem o trabalho conjunto, como o Festival de Inglês e a Feira de Ciências. Os(as) estudantes citaram, ainda, a criação de laços ao se trabalhar o tema da identidade escolar, ressaltando sua participação ativa e consciência de que as ações em sala são individuais e coletivas.

O fortalecimento de ações que visam ao trabalho coletivo e à identidade são primorosos, pois compreendemos que alguns estudantes fizeram duas séries em pleno distanciamento social.

Eu cheguei na escola do CED PAD-DF no 7º ano. Duas semanas depois que cheguei iniciou a pandemia, ou seja, além de eu ter de me adaptar com mudança, casa nova, tudo novo, eu tive que me adaptar a uma pandemia, algo extremamente inesperado (Paulo Henrique Matias, 9º A, novembro de 2022).

Os(as) estudantes reconhecem que houve mudanças na escola, tanto estruturais quanto pedagógicas, o cuidado com o outro, os acolhimentos foram fundamentais para que todos pudessem reconstruir os laços necessários para recuperar e avançar no processo formativo. Isso fica evidente quando ao estudante Daniel de Jesus traz a seguinte afirmação:

Logo após a pandemia a escola mudou muito. A direção criou mais projetos e ampliou o espaço de lazer e a parceria com a comunidade local, etc. [...] depois da pandemia, os professores são mais cuidadosos e legais, compreendem os alunos com suas dificuldades e os ajudam a serem pessoas melhores (Estudante, 9º A, novembro de 2022).

Esse depoimento é indicativo de que os(as) estudantes conseguem se posicionar criticamente sobre as mudanças na forma escolar, refletindo sobre o antes, o durante e o depois do isolamento social. Apresentarem preocupação com a configuração de ensino em termos teóricos e práticos, demonstrando, de certa forma, que compreenderam o processo de inventariar a escola, implica pensar questões para além de dados estritamente quantitativos e descritivos. Os relatos revelam também que há uma compreensão gradativa das categorias Auto-organização, Trabalho como Princípio Educativo e Atualidade, consideradas bases no processo de construção de uma outra sociedade.

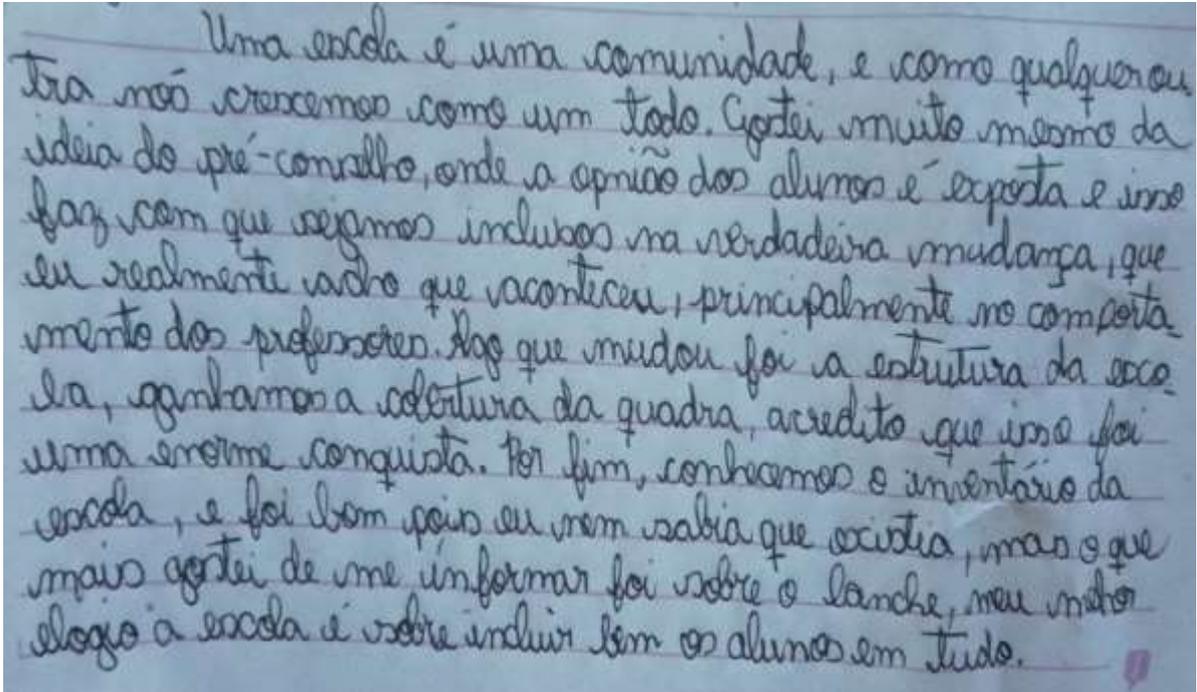
Ao trabalhar com as duas ferramentas investigadas neste capítulo, expomos alguns desafios que vale a pena ressaltar, principalmente no que se refere à utilização dos dois documentos como instrumentos norteadores recorrentemente utilizados como base do plano de ensino para um coletivo, bem como elencar as informações presentes nos dois documentos de forma que seja trazido aqui em suas essências. No capítulo a seguir, analisaremos ações existentes na escola, que foram pautadas em ambos, com vistas a perceber as possibilidades e caminhos a serem percorridos.

Ao analisar o PPP e o Inventário, fica evidente que existem algumas ligações entre escola, comunidades, famílias e autonomia por parte dos estudantes, ações dos(as) professore(as). Isso reafirma a necessidade de que os(as) discentes precisam cada vez mais serem parte ativa na formulação de documentos como o Inventário escolar, que deve definir a identidade, as formas de se organizar e a ações pedagógicas, reforçado o inventário como documento coletivo, diverso, institucional e social que está em constante transformação.

Este tópico de atualização diagnóstica que é, em última instância, um convite para a reflexão do que é um inventário e de caminhos para o exercício da autonomia e solidariedade coletiva, com foco na importância da participação do corpo estudantil na construção de ações pedagógicas possíveis e de uma Escola do Campo e suas identidades, atinja os vários sujeitos da estrutura educacional do CED PAD-DF, das comunidades, da SEEDF e de outrem, de modo a elencar o Inventário Social, Histórico e Cultural (e ambiental) de uma escola como o que

ele é: ação, movimento, consideração de bens materiais e imateriais, integração e didática/pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 140).

Figura 8: Estudante do 9º A reconhece as mudanças na escola após o isolamento social



Fonte: Inventário (DISTRITO FEDERAL, 2023)

Nessa análise do inventário e do PPP, percebemos que existem nos dois documentos esforços no caminho de construção de uma Escola do Campo; várias reflexões foram feitas nesse sentido. Apesar disso, no âmbito interno da escola pesquisada, o corpo docente age de forma isolada, as ações são realizadas apenas por alguns professores, sem o diálogo necessário para promover a interdisciplinaridade ou para que as ações se tornem da escola e não de professor(a) específico(a). É urgente que o Inventário passe a ser inspiração para a elaboração das aulas, pois nele constam muitos aspectos que dizem muito sobre a vida dos(as) estudantes e devem ser discutidos em sala, no coletivo. Isso ameniza os efeitos negativos da rotatividade dos(as) docentes, uma vez que o referido documento pode e deve ser consultado a cada planejamento, fornecendo informações para quem chega à escola.

No caso do CED PAD-DF, o ISHC e o PPP não fazem menção de forma plena aos Complexos de Estudos, elaboração de ações de forma interdisciplinar, projetos que, no seu desenvolvimento, promovem discussões em mais de uma disciplina. A formação continuada é ferramenta indispensável quando buscamos avançar no processo de construção de uma Escola do Campo, e é a partir dela que podemos nos apropriar de conceitos, de novas práticas e adequar à nossa realidade.

3 AÇÕES E PROJETOS DO CED PAD-DF: CAMINHOS, POSSIBILIDADES E PRÁTICAS

No capítulo anterior, durante as ponderações sobre o PPP e o Inventário Social, Histórico e Cultural da escola pesquisada, várias ações e projetos foram observados, muitos deles com objetivos de aproximação da escola com os princípios da Educação do Campo. Nesta parte, trataremos da forma como eles têm acontecido no “chão da escola” e sobre como as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade, Auto-organização e Agroecologia fazem parte do processo na caminhada em direção à transformação da forma escolar, sendo as categorias centrais da presente pesquisa.

Neste capítulo, dedicamos esforços em analisar as ações e projetos existentes no CED PAD-DF por meio da observação participante. As considerações provêm do acompanhamento de ações em aulas da disciplina Parte Diversificada – PD⁹ entre meados de 2022 e princípio de 2023. A partir delas visamos compreender como as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade, Auto-organização e Agroecologia aparecem no processo de Organização do Trabalho Pedagógico¹⁰ (FREITAS, 2011). Buscamos também identificar como as categorias da Pedagogia Socialista estão presentes no processo de organização da escola e evocar estudos e dados gerados na pesquisa de Especialização (SOUZA; MOLINA; LOURENÇO, 2022) que realizamos pelo Programa Escola da Terra (2022). Os projetos e ações terão suas análises apresentadas em subtópicos para melhor compreensão.

3.1 Análise da presença das categorias e sua efetividade como práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem

As categorias referidas anteriormente são novas nos debates e processos formativos ofertados aos professores e professoras das Escolas do Campo do Distrito Federal, apesar de fazerem parte dos modos de organização dos movimentos sociais do campo e serem discutidas e utilizadas em várias instituições de ensino coordenadas por eles.

⁹ Enquanto a Base Comum traz definições pertinentes a todos os estudantes e instituições de ensino do país, a Parte Diversificada viabiliza nos currículos das escolas conteúdos complementares a serem definidos pelas próprias redes, instituições e sistemas de ensino. A Parte Diversificada complementa e enriquece a Base Comum, respeitando características regionais e locais de cada escola em suas comunidades. No Distrito Federal, o Currículo em Movimento estabelece os conteúdos firmados pela Base Comum, trabalhados pelos(as) professores(as) de cada disciplina, e estabelece ainda a disciplina de PD, Educação para Diversidade/Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. Os professores são desafiados nas disciplinas de PD a desenvolverem projetos que dialoguem com a realidade dos(as) estudantes ou que tenham relevância para a comunidade.

¹⁰ “A Organização do Trabalho Pedagógico, enquanto categoria, tem como finalidade a produção de conhecimento (não necessariamente original), por meio do Trabalho com valor social (não “trabalho” de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento” (FREITAS, 2021, p. 100)”.

As três primeiras categorias da Pedagogia Socialista (Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade e Auto-organização) foram sistematizadas e vivenciadas por Pistrak e Shulgin no contexto da Revolução Russa e trazidas para o Brasil com a tradução do professor Luiz Carlos de Freitas (2009, 2013, 2018), da Unicamp. Desde então, foram inseridas nas formas de organização e educação dos movimentos sociais do campo como maneira de construir uma outra sociedade. A Agroecologia faz parte desse processo devido à necessidade de contraposição ao modelo de produção hegemônico que elimina as diversas formas de vida no campo, envenenando a terra e os rios.

Nas Escolas do Campo do DF, as categorias foram apresentadas e discutidas com mais força a partir da segunda edição do Programa Escola da Terra (2021-2022) que, por se tratar de um processo formativo recente, envolveu um quantitativo limitado de educadores(as). O Programa Escola da Terra do DF, por sua vez, fundamenta-se na matriz formativa da Licenciatura em Educação do Campo da UnB, que trabalha também com o referencial teórico da Pedagogia Socialista (MOLINA *et al.*, 2022). Dessa forma, muitas ações e projetos das Escolas do Campo locais ainda não apresentam em seus objetivos e desenvolvimento referência às categorias citadas. Porém, elas podem aparecer nos processos educativos de forma implícita, o que fica evidente, por exemplo, quando analisamos a Semana Camponesa, que faz do CED PAD-DF uma referência em iniciativas relativas à Educação do Campo.

A seguir, abordaremos esta e outras ações promovidas no “chão” do CED PAD-DF.

Semana Camponesa

A Semana Camponesa surge em 2012 como um instrumento de luta e valorização dos(as) camponeses(as) e seus saberes. Encabeçada por estudantes e professores(as) da Educação de Jovens e Adultos, ocorre habitualmente no mês de maio e conta com a participação da comunidade escolar e de convidados de outras instâncias para promoção de ciclo de debates. É composta de palestras, rodas de conversas, exposições artísticas, amostras dos saberes e fazeres dos(as) camponeses(as) e oficinas com temáticas relacionadas à questão do campo. O propósito é desenvolver um olhar que inclua a perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e dos movimentos sociais. Outro objetivo central é convidar movimentos sociais do campo e a universidade para dentro da escola, numa visão de troca de experiências e conhecimentos acerca da realidade agrária brasileira. São realizadas discussões sobre o trabalho no campo, Agroecologia, uso sustentável dos recursos hídricos, reformas da Previdência e Trabalhista, e seus impactos sobre o(a) trabalhador(a) do campo, apresentações de cultura

popular e dos trabalhos construídos pelos estudantes da EJA do CED PAD-DF, além de diversas oficinas relacionadas ao universo da Educação do Campo.

A Semana surge com objetivo de contrapor eventos regionais de grande popularidade, como a AgroBrasília, feira do agronegócio que acontece anualmente na segunda quinzena do mês de maio. Devido à proximidade geográfica com a escola, o evento gera vários transtornos ao desenvolvimento da rotina, pois os(as) estudantes se sentem muito atraídos(as) pela exposição. Isso se justifica pela carência de eventos culturais ofertados em suas comunidades, assim como pelos vínculos muito fortes que nossos(as) discentes têm com as atividades do agronegócio, vendo a feira como oportunidade de passeio com a família.

Nesse sentido, o CED PAD-DF promove uma reorganização da rotina durante a semana do evento. Primeiro, os(as) estudantes são orientados(as) em sala de aula e, em formato de escala, são direcionados(as) a trilhas previamente estabelecidas, de forma que a escola não os(as) exclua do evento e que tenham aproveitamento pedagógico, pois, mesmo se tratando de um evento direcionado ao agronegócio, é possível trabalhar a familiaridade com as tecnologias voltadas para agricultura familiar e agroecológicas promovidas pelas universidades e centros de pesquisa que integram a programação da exposição. O CED PAD-DF tem aproveitado a AgroBrasília para buscar parcerias com os órgãos governamentais presentes, uma vez que ela fica distante do centro administrativo, no Plano Piloto.

Trata-se de um evento que tem como finalidade a venda de maquinários, sementes, agrotóxicos e animais, mas deve ser um espaço ocupado pelas formas alternativas de produção, pois sabemos que esse modelo predatório de agricultura não se sustenta. Nos últimos anos, percebemos um avanço no sentido de se dar mais espaço à agricultura familiar e abordagem de temas como Agroecologia e sustentabilidade, que passaram a fazer parte da programação. Foi nesse movimento que, em 2019, conseguimos levar o debate sobre a Educação do Campo para dentro da feira, onde tivemos, na condição de professor da referida escola, a oportunidade de fazer uma comunicação no auditório central sobre os princípios defendidos por essa modalidade de ensino e sobre como o CED PAD-DF tem buscado, por meio de ações diversas, possibilitar que os(as) estudantes compreendam de fato o campo em que vivem. A formação continuada de professores(as) e a promoção da transformação da forma escolar foram pontos-chave da nossa fala.

Quando estudantes e docentes se mobilizam para a realização da Semana Camponesa, fica evidente a grande articulação entre os envolvidos e envolvidas e, é claro, o sentimento de que somente com muita Auto-organização e o emprego de Trabalho como Princípio Educativo sua realização e permanência no calendário escolar se tornam possíveis. A Atualidade se faz presente quando os(as) estudantes são levados(as) a tirarem dúvidas sobre as questões

trabalhistas, debater sobre os modos de produção no campo e os processos produtivos. Enfatizamos aqui que as referidas categorias não foram estudadas pelos(as) realizadores(as) da Semana como projeto escolar, mas aparecem implícitas na feitura das ações. Isso pode impedir que o ato seja consciente e, assim, ainda mais forte.

Segundo Pistrak (2009), o trabalho torna-se educativo quando a escola faz a ligação dos conteúdos com a produção fora dela. No caso da Escola-Comuna, conceito utilizado pelo autor, a ligação foi feita com as fábricas, relacionando os fundamentos dos planos de estudos dos grupos de estudantes com o trabalho nas fábricas russas. O teórico traz a preocupação de estabelecer ligação da escola com a fábrica não para transformar os(as) estudantes em técnicos(as), mas para desenvolver conhecimentos e hábitos para sua inserção no trabalho de forma consciente na luta pela construção da nova sociedade. É justamente essa consciência que se deve construir a partir das ações e projetos na escola por nós pesquisada, pois grande parte de nossos(as) estudantes já trabalham ou têm familiares que trabalham para a produção do agronegócio que ameaça a existência daqueles e daquelas que ainda resistem em viver da sua própria produção em seu pedaço de chão.

Piscicultura na Escola

O projeto Piscicultura na Escola surge na perspectiva de conectar a escola com a realidade dos(as) estudantes. Trata-se de atividade iniciada em 2017 com discentes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, conforme consta no ISHC e no PPP do CED PAD-DF. O motivo central de sua ascensão encontra-se na resistência de muitos(as) estudantes em assistir às aulas, vários(as) deles(as) em distorção idade/série. Com o objetivo de compreender tal situação, realizamos os seguintes questionamentos: Quais as causas para tanto desinteresse pelas aulas? Por que tanta resistência em permanecer em sala? Alguns(as) disseram que não conseguiam perceber o nexos do conteúdo com a realidade vivida por eles(as); outros afirmavam que já trabalhavam na plantação de hortaliças e na criação de animais, e a escola não tinha conexão com esse trabalho realizado.

Diante dessas respostas e em meio a conversas, os(as) professores expuseram a esses(as) estudantes que a escola desejada teria que ser construída a partir daquela ofertada pelo sistema. A esse respeito, Caldart (2015) enfatiza que precisamos lutar e construir uma nova forma escolar a partir da que já existe. É necessário também potencializar as contradições da sociedade atual e vincular as instituições educativas ao desafio de construção de novas relações sociais ou formação de seres humanos capazes de assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade.

Dessa forma, foi sugerido ao grupo de estudantes que escolhessem um espaço entre tantos existentes na escola, de modo que pudessem trazer para dentro um pouco das suas vivências e atividades desenvolvidas na comunidade. A partir de então, esse trabalho passou a ser desenvolvido uma vez por semana, nas aulas de geografia e PD. Como os(as) estudantes estavam distribuídos(as) em várias salas, a conversa não seria mais restrita àquele grupo que oferecia resistência e estendeu-se para um número bem maior de discentes.

O Piscicultura na Escola aparece como oportunidade para que os(as) estudantes coloquem em prática, dentro do ambiente escolar, os saberes que foram adquiridos a partir das atividades desenvolvidas em suas comunidades, e que por meio dessas práticas os(as) professores(as) possam esclarecer a relação com os conteúdos teóricos. Nesse sentido, a formação continuada foi de extrema importância. Quando a primeira edição do Programa Escola da Terra (2019) possibilitou se estudar os marcos teóricos da Educação do Campo e o compartilhamento de práticas existentes nas Escolas do Campo do DF e de outros estados, isso nos levou ao reconhecimento das potencialidades do Projeto e implantação de novo modelo de organicidade. A formação por área do conhecimento (MOLINA; PEREIRA, 2022) “favoreceu a compreensão de que é possível fazer adequações dos mais diversos conteúdos à realidade dos estudantes, desde que se conheça de fato essa realidade, pois [...] a relação entre teoria e prática é inerente ao ato de conhecer” (CALDART, 2014).

Na segunda edição do Programa Escola da Terra, o suporte teórico de Caldart (2014), Gehrke e Silva (2018), Silva (2014), Guhur e Silva (2021) facilitou a compreensão das categorias da Pedagogia Socialista, Trabalho como Princípio Educativo, Auto-organização, Atualidade e Agroecologia, bem como reflexões teóricas e práticas sobre os caminhos para a transformação da forma escolar, como e por que devemos lutar por uma nova concepção de educação.

Os conhecimentos absorvidos com as formações continuadas no Programa proporcionaram novos formatos ao andamento do projeto de piscicultura. Foram elaborados grupos de organicidade, como base na Auto-organização, dividindo-se as funções de registros, manutenção, embelezamento, arte e divulgação. A delegação possibilitou que os(as) estudantes compreendessem e compreendam, visto que o projeto ainda está em voga, os princípios da Educação do Campo e aprendam, de igual forma, algo da realidade que os(as) cerca tornando-os(as) sujeitos ativos em seus contextos e realidades.

Por meio da Atualidade, os(as) estudantes pautaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS, da ONU – Organização das Nações Unidas. Outro ponto que entrou em debate foi a ampliação da área de abrangência do projeto pela inserção dos conhecimentos agroecológicos. Além da piscicultura e da aquaponia, que já operam com bases agroecológicas,

estudamos a viabilidade de desenvolvermos mais um espaço de cultivo agroecológico integrado à piscicultura, na área verde que circunda o local. Vale ressaltar que esse debate sobre Agroecologia está amparado nas Diretrizes de Educação do Campo de 2018, documento que ajuda a nortear as Escolas do Campo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Agroecologia aparece como componente da Educação para Sustentabilidade, eixo transversal que deve perpassar todos os conteúdos e currículos (GDF, 2014). O Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos (2014) traz a importância da Agroecologia como conceito e prática, explicitando que ela não se limita a ser simplesmente um instrumento metodológico, pois se situa num campo muito mais amplo. Ela está relacionada à matriz cultural ou comunitária e evidencia a necessidade da troca de saberes e reconhecimento dos saberes legítimos que pertencem às populações do campo, sem descartar a relevância dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Assim sendo, tanto a Educação do Campo quanto a Agroecologia pressupõem a transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto para a população do campo, que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e da exclusão do trabalhador e da trabalhadora do campo (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 85).

Os(as) estudantes exercitaram as mais diversas formas de saber, foram desafiados(as) a levar o projeto para outras instâncias, como apresentação na Semana de Educação do Campo da UnB, publicação no Caderno do Diálogo de Ciências do Distrito Federal. Além disso, foram condecorados(as) com medalhas de honra ao mérito. Diante da repercussão positiva do Projeto Piscicultura na Escola, foram também convidados(as) a gravar um vídeo institucional da série “Escolas que fazem a diferença”, promovido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Projeto Piscicultura na Escola – Fonte: Fotos tiradas pelo autor.

Figura 9



Figura 10



Figura 11

Circuito de Ciências

Em mobilização da auto-organização dos(as) estudantes e seu protagonismo, o Circuito de Ciências, que acontece em todas as turmas da escola, dos 6º ano, ensino fundamental ao 3º ano ao ensino médio e EJA, é um importante meio para que os(as) discentes compartilhem as experiências exitosas que acontecem dentro do CED PAD-DF, visto que a pesquisa é uma das maiores responsáveis pelas grandes descobertas que levam ao desenvolvimento das ciências e tecnologias.

O projeto é extremamente importante para o desenvolvimento intelectual de docentes e discentes de forma que possam ser protagonistas do ensino. A realização desse evento proporciona o desenvolvimento de iniciação científica, promovendo a contextualização das aprendizagens das diferentes áreas. Realizado no primeiro semestre letivo de cada ano, o projeto não é uma ação orgânica, que surge no chão da escola, e sim uma demanda institucional no nível distrital, a fim de estimular a pesquisa e a ciência. Seu tema central anual acompanha o estabelecido pela Semana Nacional de Ciência e Tecnologia.

Após o lançamento da temática, os diferentes sujeitos escolares se mobilizam em busca de encontrar a melhor maneira de fazer a abordagem e constroem suas apresentações. Vemos o Circuito de Ciências como ponto positivo devido à possibilidade de pesquisa e iniciação científica ofertada. Porém, as ações dentro da escola acontecem atualmente, em sua maioria, de forma imediatista e sem o devido planejamento, sendo os projetos criados para atender à formalidade institucional exigida pela rede de ensino. Muitos trabalhos não têm ligação com a realidade dos(as) estudantes e os grupos de organicidade praticamente inexistem, o que faz com que muitos(as) não participem ativamente nem compreendam do que se trata. O uso de materiais como isopor, *glitter*, EVA, tintas sintéticas e plástico na confecção das maquetes também é uma questão ambiental grave, além do desperdício.

A falta de continuidade dos projetos realizados é igualmente um problema a ser considerado, pois após a apresentação a maioria deixa de existir e não resulta em ação efetiva na escola, no processo de organização dos(as) estudantes e na infraestrutura. A cada temporada, tudo começa do zero, o que promove a descontinuidade do processo formativo, pois as ideias e materiais são descartados. Isso se agrava quando somado à rotatividade de professores(as) temporários(as) que são maioria nas escolas do DF.

Dessa forma, é urgente pensar a possibilidade de que projetos exitosos sejam implementados nos espaços da escola para além do período do Circuito: que a categoria Trabalho como Princípio Educativo seja conhecida pelos(as) estudantes e empregada ao longo do processo; que a Auto-organização seja algo presente para que eles(as) aprendam a se organizar como sociedade para a resolução de questões pertinentes à sua vivência; que a Atualidade esteja presente abordando temas globais, mas que o foco seja algo ligado à realidade dos(a) estudantes, da escola e de toda comunidade; que a Agroecologia seja sempre o ponto de partida na elaboração dos projetos, pois vemos nela a possibilidade de manutenção da existência de vida saudável no campo.

Festa Junina

Também merece destaque a festa junina escolar, ação que acontece no CED PAD-DF no sexto mês de cada ano. Festas desse caráter estão entre as mais antigas e populares manifestações da cultura brasileira, sendo popularmente encaradas como uma homenagem ao estilo de vida rural e interiorano por parte dos habitantes das grandes cidades, e para os rurais, é uma das comemorações e símbolo máximo da cultura caipira. Porém, nesses festejos é comum os(as) camponeses(as) serem representados como sujeitos, com roupa rasgada, sem dentes, sem sabedoria e linguajar incorreto. Essa forma de representação tem como tentativa desprestigiar o(a) trabalhador(a) do campo colocando-o como representante do atraso.

De acordo com Santos e Mendes (2014, p. 5), é

Importante resgatar as festas juninas no campo e analisá-las a partir das diretrizes curriculares da Educação do Campo que tem como concepção a necessidade de transformar as características humanas como um sujeito que, destaca-se como corajoso de se relacionar com a natureza de um jeito peculiar e fazer dela a organização de atividades produtivas mediante os valores e culturas que enfatizam as relações familiares e de vizinhança que valorizam as festas comunitárias e de celebração de colheitas com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.

Em contraposição aos hábitos e representatividades que degradam a figura do camponês e da camponesa, a escola promove na festa junina a valorização dos saberes e fazeres desse povo. Além de diversas brincadeiras (quadrilha, casamento caipira, correio elegante, pescaria, acerte o alvo), a festa também é conhecida por suas guloseimas e pratos típicos, decoração, vestimenta e simbolismo religioso. A culminância do projeto combina elementos culinários e culturais africanos, indígenas e europeus, e por isso é tida como tipicamente brasileira, resultado de várias misturas.

A festa junina oferece uma janela de oportunidades para que seja exercitado o Trabalho como Princípio Educativo, a Auto-organização, a Atualidade e a Agroecologia, pois os ensaios das quadrilhas, o processo de ornamentação dos espaços, as apresentações e as comidas típicas exigem muita dedicação e articulação entre os diferentes agentes da escola (estudantes, docentes e outros). É um momento fantástico para os(as) professores(as) chamarem a atenção dos(as) discentes para a sua importância como sujeitos de Escola do Campo, bem como para captarem o seu interesse para o debate sobre questões da Atualidade e desenvolverem nos trabalhos a cultura como forma de construção de novos conhecimentos.

Horta Escolar

Mais um projeto a se destacar nos documentos pesquisados é a Horta Escolar, ou Horta Pedagógica, promovida por estudantes das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental 2 e de 3º ano do Ensino Médio. Ela é tida como instrumento pedagógico no desenvolvimento da educação alimentar e nutricional, e ferramenta muito rica para debater as questões ambientais, a exemplo do uso sustentável da água e conservação do solo. Além de seguir normativas do currículo da Educação Básica, atende ao que dispõe o artigo 2º da Lei nº 11.947/2009, que define como diretriz do Programa Nacional de Alimentação Escolar

[...] a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2009).

Na Educação do Campo, os modos de vida devem ser o alicerce do processo educativo, de modo que o projeto Horta Pedagógica objetiva algo além da atividade prática e teórica, expor a necessidade de elaborar um currículo para as Escolas do Campo, no qual os conteúdos estejam vinculados com a vida no campo. Considera que, com a horta e as relações sociais propostas pela escola, o cotidiano e jeito de ser dos(as) estudantes e outros aspectos articulados aos conteúdos discursivos eleitos para tempo específico de ensino, tornam o processo bem mais formativo, uma vez que na perspectiva da Educação do Campo não cabe selecionar conteúdos antecipadamente

ou privilegiar um conhecimento em detrimento de outro. Trata-se, portanto, de desenvolver as bases das ciências a partir de conexões com a vida, permitindo ainda que entrem no território do conhecimento científico as experiências e saberes dos sujeitos camponeses, para que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas Caldart (2004). Há que se assumir a tarefa de colocar em diálogo sujeitos até então mantidos na invisibilidade pelo paradigma dominante, compreendendo que a escola é apenas a mediação desse diálogo, que sua lógica estruturante, conteúdos e métodos devem ser tomados como mediadores da relação pessoal e social entre educandos, educadores e comunidade (CALDART, 2004).

Nesse sentido, o cultivo de hortaliças, atividade bem conhecida pela maioria dos(as) estudantes por ser muito difundido na agricultura familiar, é o meio utilizado para estreitar o diálogo das(os) professoras(es) de Sociologia, Geografia e Ciências com os(as) estudantes e comunidades. O Trabalho como Princípio Educativo aparece quando os(as) discentes são desafiados(as) a realizar todas as etapas do processo (preparar o solo, montar irrigação, plantar, regar, monitorar até o momento da colheita). A Auto-organização está presente quando se revezam no cuidado com os canteiros de cultivo e promovem meios para angariar recursos para comprar sementes. A Atualidade e a Agroecologia aparecem quando se discute o uso sustentável da água, conservação do solo, necessidade de produzir seu próprio alimento sem uso de agrotóxicos e adubação química e reduzir a dependência da lógica de mercado.

A Horta Escolar possibilita ainda que os(as) estudantes vivenciem outras formas de relação a partir de Agroecologia, pensando não somente nos resultados finais da produção, mas nos modos utilizados no processo, as relações interpessoais, o diálogo, a troca de saberes, partes importantes nessa ação. Outro ponto importante é a busca por desenvolver técnicas alternativas e naturais, como o plantio de feijão guandu para fixação de nitrogênio no solo e plantas medicinais, que muitas vezes são transformadas em chá servido aos estudantes e a todos que frequentam a escola.

Mudanças Climáticas

Além dos projetos e ações desenvolvidos pela equipe escolar descritos no PPP e no Inventário, uma atividade sobre as mudanças climáticas guiada na escola por um pesquisador da Universidade de Brasília chamou atenção, pois busca, com a Educação do Campo, promover uma articulação socioambiental no contexto das mudanças climáticas com jovens da Educação do Campo no CED PAD-DF.

A pesquisa teve como desafio e objetivos compreender as percepções de jovens estudantes da Educação do Campo sobre as mudanças climáticas, refletir sobre seu

protagonismo e suas contribuições em estratégias de capacidades adaptativas a tais mudanças. Quarenta jovens do CED PAD-DF, com idades entre treze e dezessete anos, refletiram sobre (LUSZ *et al.*, 2022): a) como os(as) jovens das escolas de Educação do Campo percebem os sinais das mudanças climáticas e seus efeitos em suas rotinas; b) se os(as) jovens contribuir para a produção de capacidades adaptativas aos desafios impostos por essas mudanças. As ponderações teóricas e práticas ocorreram e ocorrem há mais de um ano desde 2022.

O primeiro ciclo focalizou leituras e revisão da literatura sobre as mudanças climáticas, a Educação do Campo e a educação ambiental. As atividades aconteceram semanalmente e os encontros tiveram duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos dedicados à intervenção no campo. Em conformidade com os recursos da pesquisa participativa, em cada encontro procedeu-se à avaliação dos resultados dos anteriores. As atividades de avaliação foram feitas em rodas de conversa na sala de aula, em campo, em percursos comentados nos arredores da escola e à sombra dos pés de chorão (LUSZ, 2022).

De acordo com dados fornecidos pela Unesco (2020), os(as) jovens são reconhecidos(as) como grupo vulnerável aos impactos das mudanças climáticas e, mesmo assim, continuam com participação reduzida nos debates sobre elas, que exigirão deles decisões rápidas e eficientes para sua sobrevivência num futuro próximo.

Em distintos contextos, assim como nas discussões sobre essas mudanças e vulnerabilidades socioambientais, os(as) jovens são descritos(as) de forma quase sempre negativa e mesmo acusados(as) de serem desinteressados, ausentes e apáticos(as), pouco se dedicando a ações para resolverem problemas graves da sociedade (LEE *et al.*, 2019).

Por outro lado, de acordo com o pesquisador, estudos comprovam que os(as) jovens se retiram das rodas de conversa nas quais são ameaçados com informações capazes de gerar apenas medo. Ao problematizar sobre a fragilidade dessas acusações sem um debate mais aprofundado em torno de questões socioculturais e educacionais, ampliou-se o leque de leituras colocando o protagonismo juvenil nas rodas de reflexões sobre tais temas.

Assim, para além da constatação dos impactos catastróficos das crises climáticas para a sustentabilidade da vida na Terra, a intervenção teve como desafio e desejo incluir os jovens em estratégias de mitigação e capacidades adaptativas aos impactos das mudanças climáticas e vulnerabilidades socioambientais. Dessa forma, em produção coletiva de conhecimentos com o grupo, o estudo verificou que é papel da Educação do Campo, de sua Escola do Campo, apresentar motivos e recursos para o fortalecimento dos sonhos aos jovens, suas esperanças e suas utopias sustentáveis (LUSZ *et al.*, 2022).

De acordo com as constatações trazidas pelo pesquisador, os(as) jovens da Escola do Campo se manifestam de forma crítica e percebem os sinais das mudanças climáticas com apreensão e angústia. Quando suas vozes são incluídas, engajam-se e buscam respostas às demandas socioambientais de suas comunidades. Dentre seus sonhos e utopias, reivindicam uma Escola do Campo com reflexões e linguagens que respeitem suas necessidades, suas experiências e seus valores socioculturais (CALDART, 2015; FREIRE, 2018).

No início das atividades, os(as) educandos(as) se mostraram arredios(as), seletivos(as), até desconfiados(as), apesar de as intervenções terem sido realizadas inicialmente no âmbito da escola, do local para o global, com participação coletiva, com metodologia de pesquisa participativa, em que as pessoas importam e são incluídas sem conflitos hierárquicos. A atmosfera começou muito tensa e com barreiras desafiadoras, devido à convivência dos(as) estudantes com a agricultura intensiva, uso de veneno e desmatamento desordenado, que os(as) leva a pensar serem normais essas agressões ao meio ambiente, enviesando as reflexões sobre as mudanças climáticas.

Foram necessários três meses de atividades para o estabelecimento de uma parceria segura, consistente. O rompimento da resistência em relação à atividade aconteceu quando o pesquisador convidou o grupo para sair da sala de aula e realizar rodas de conversa à sombra dos pés de chorão. Desde aí a ação tomou um ritmo muito animador, pois, apesar de o método adotado inicialmente não remeter a uma situação de hierarquia, o fato de permanecerem em sala, onde existe a figura central do(a) professor(a) e cadeiras enfileiradas com lugares demarcados, intimida os(as) estudantes a se desvencilharem de todas as outras questões de repressão vivenciadas ao longo da vida.

Em relação à falta de engajamento descrita por muitos ao realizarem atividades com a juventude camponesa e costumeiramente interpretada como desinteresse e preguiça, estas atitudes não foram visíveis naqueles(as) com os(as) quais compartilhamos desafios e conquistas na pesquisa.

O que foi percebido, em reflexões coletivas e muito amistosas, é que estão cansados. Sim, cansados da inércia de uma rotina sem problematizações e desafios nos quais encontrem espaços respeitosos para se engajarem. Estão também feridos, machucados em suas mais sutis e complexas existências. São feridas de uma vida sem afeto, sem escuta, sem inclusão. Longe da preguiça pela qual acusam os adultos, os jovens estão impacientes e apressados. Querem logo a conclusão. E quem não quer? Os jovens não são apáticos, foram transformados em pessoas defensivas, seletivas e com um sistema de zelo bem complexo e forte pela autoestima. Chamamos a atenção para a semelhança de comportamento entre

jovens e adultos, quando engajamento e desinteresse são colocados na roda de conversa e embates. Percebemos que, assim como os jovens, os adultos, com raríssimas exceções, nunca estão empenhados, de forma altruísta, em ações transformadoras para o bem coletivo. Se não há recompensa, ou punição, os adultos se mostram tão arredios, desinteressados e apáticos quanto os jovens (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 97).

A partir das reflexões, argumentamos que problematizações e sensibilizações nas rodas de conversas com os(as) jovens fomos confrontadas com uma descoberta intrigante, ainda que não seja nova: o desinteresse não é dos(as) jovens. A apatia e a preguiça estão no Estado, principalmente pela violência física e simbólica, pelo peso com o qual a instituição de poder pratica um jogo brutal contra esse grupo, ou quando age com violência desproporcional ou quando essa agressão está no silêncio, na negligência e na ausência que abandona.

Diante dessa inquietação, que exige ações consistentes e urgentes, as demandas apresentadas pelos jovens da Educação do Campo do CED PAD-DF, nos mostram que a aprendizagem socioambiental é indispensável para o fortalecimento de projetos e ações nas estruturas pedagógicas da escola, nas quais os jovens se vejam representados, respeitados e convidados a se engajarem. Assim sendo, recomendamos: Os recursos da educação ambiental serão cruciais para o fortalecimento da reaproximação dos jovens com os ecossistemas dos quais eles nunca deveriam ter sido apartados. Atividades arrojadas, articuladas entre os recursos do corpo docente e os saberes locais, que os jovens trazem em suas bagagens, serão cruciais nessa empreitada. a) Atividades com metodologias participativas e inclusivas serão valiosas para o engajamento de jovens da Educação do Campo em ações que promovam o desenvolvimento de mitigação e capacidades adaptativas de suas comunidades aos impactos das mudanças climáticas e vulnerabilidades socioambientais. b) A Escola do Campo, como arena privilegiada para reflexões de baixo para cima, do local para o global, representando suas comunidades, apresenta-se como centro de produção e irradiação dessas produções coletivas. c) os jovens que tomaram parte nas atividades aqui compartilhadas demonstraram isso com consistência e protagonismo e serão indispensáveis em ações de arborização, dentro da década de restauração de ecossistemas. Contudo, para isso, os (as) jovens da Educação do Campo necessitam de espaços propícios às suas ações, engajamento e protagonismo. (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 98).

Percebemos aqui que o desafio que os(as) jovens enfrentam talvez seja o mais árduo já enfrentado pela sociedade humana, pois a preservação ambiental, a produção de alimentos sustentáveis com a Agroecologia é garantia da sua própria existência. Dessa forma, as intervenções nos espaços formativos das Escolas do Campo precisam incluir a juventude em todas as etapas do projeto para que esse grupo vulnerável e participativo possa se envolver em atividades e descobertas cruciais para um futuro saudável no qual são chamados a agir de forma rápida e eficaz. E ações que garantam esse futuro sustentável só serão possíveis nas ações constantes, com provocações sensíveis e prazerosas (LUSZ, 2022). Portanto, a Escola do Campo precisa se organizar em espaços sustentáveis, saudáveis e amplos que respeitem as necessidades dos(as) jovens camponeses(as). Para isso, depende da presença atuante do Estado, com infraestrutura e suporte socioeconômico confiável e consistente, reforçando a tríade Terra – Escola do Campo – Política Pública (CALDART, 2015).

Estudantes no plantio de árvores

Figura 12



Figura 13



Fonte: Lusz (2022)

Projeto Educação Ambiental e Geoprocessamento

Na direção da ação anterior, identificamos no PPP o projeto Educação Ambiental e Geoprocessamento, com demanda de mudanças no mundo do trabalho, nas relações de produção das novas gerações, nas percepções sobre a realidade concreta, que vão desde conhecer seu lugar de vivência e as relações dele com outros espaços a transformações pelas ações humanas que podem ser de ordem econômica, social, cultural e preservativa. O projeto busca, por meio de fotografias, filmes, imagens de satélites, mapas e cartas, plantas, desafiando os(as) estudantes a identificarem os elementos presentes na paisagem e refletindo sobre como se dão as conexões por redes materiais e imateriais partindo do local para o mundo, bem como

qualificando para atuar e buscar soluções/ inovações capazes de conciliar produção de riqueza, geração de trabalho, qualidade de vida e preservação do meio ambiente.

Tratando-se de estudantes de Escola do Campo, a disponibilidade de meios e condições para buscar soluções para os desafios do Novo Ensino Médio e considerada a distância dos grandes centros, capacitá-los numa perspectiva da agricultura familiar, de preservação do meio ambiente e do mundo do trabalho é um caminho que pode ser trilhado pela instituição de ensino, de acordo com as orientações previstas nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019). Estas estabelecem que a política de Educação do Campo deverá valorizar seu trabalho, sua história, seu modo de existência, seus conhecimentos e sua relação com a natureza, na condição de seres que a integram.

Dessa forma, acredita-se que a escola tem um papel central no desenvolvimento das comunidades camponesas e deve contribuir para a qualidade de vida dos seus sujeitos que, ao fim, não precisam ter a emigração como única alternativa, mas perceber o campo com seu modo de vida como lugar de desenvolvimento e futuro para as gerações. Compreender a Educação do Campo a partir desse enfoque implica assegurar o direito à igualdade e com respeito às diferenças. O território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola, pois se trata de território de produção de vida e de trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 14).

Questões importantes aparecem no projeto, quando o professor mediador afirma ser fruto do conjunto das respostas dos(as) estudantes na avaliação diagnóstica, em que a maioria demonstrou grande interesse nos conteúdos de Geografia Física, solos e preservação do meio ambiente em geral, além de conhecer mais sobre a atividade agrícola e produção em pequenos espaços. Ressaltamos que, durante o distanciamento social provocado pela pandemia, as tarefas cujos conteúdos eram sobre agricultura, pecuária ou atividades ligadas ao agronegócio foram as mais respondidas em comparação a outras, com quase o dobro de envio por plataforma virtual de aula.

O projeto Educação Ambiental e Geoprocessamento proposto no Centro Educacional PAD-DF tem por finalidade levar o conhecimento na área de geoprocessamento e educação ambiental como parte da formação de estudantes do nível médio. O Geoprocessamento é ferramenta extremamente importante e vem sendo utilizado em larga escala pelos grupos hegemônicos de dominação, que realizam mapeamentos de áreas produtivas e dos recursos.

Dessa modo, o projeto é relevante para a comunidade escolar pela compreensão das questões da realidade, pois o ato de mapear sempre foi um instrumento de poder, vencendo quem tem mais informações. Partindo dessa premissa, nossos(as) estudantes precisam dominar e arte de mapear comunidades e ocupações (vilas, povoados e loteamentos, áreas potencialmente produtivas), mapear tipos de solo, vegetação predominante, espécies endêmicas

de animais e vegetais, deslocamento de pessoas, animais, vias de ligação ou corredores ecológicos, áreas de risco ou com potencial de transformação irreversível, como laterização, salinização, erosão e voçorocamento, monitoramento de bacias hidrográficas, áreas de captação e áreas encharcadas como veredas, brejos e campos de murundus. O mapeamento também pode ser utilizado como ferramenta auxiliar de controle de doenças, epidemias e pandemias, permitindo a localização de focos e áreas sob forte risco.

Projeto Agrocientífico

Outra constatação verificada no processo de análise dos projetos e ações existentes no PPP e Inventário do CED PAD-DF diz respeito aos esforços para firmar parceria com os Institutos Federais e as Universidades. Um Exemplo disso é o Projeto Agrocientífico, que consiste em oficinas ofertadas pelo Instituto Federal De Brasília - Campus Planaltina para apresentação dos cursos técnicos da instituição. O projeto aconteceu no quarto semestre de 2022 e foi ofertado para todos os estudantes do ensino médio.

Um dos caminhos centrais para realização dos resultados almejados consiste no incentivo ao ingresso de nossos (as) discentes no ensino técnico e superior. Nesse sentido, a parceria entre IFB Planaltina- instituição da qual fazem parte vários (as) egressos (as) de nossa escola-, e CED PAD-DF tem sido profícua. Agrocientífico” foi o título da ação mais recente da supracitada parceria. No dia 07 de outubro de 2022, professores do Instituto Federal de Brasília - Campus Planaltina- estiveram no Centro Educacional do PAD-DF para apresentar aos (às) estudantes os cursos oferecidos pela instituição. A atividade consistiu em oficinas em diversas áreas técnicas e científicas com o objetivo de trazer conhecimentos sobre as áreas de atuação no mercado agropecuário e outros ramos, bem como despertar no corpo discente o interesse pelo Projeto de Vida – componente da grade curricular do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 55).

Diante da perspectiva apresentada pelo Projeto Agrocientífico, priorizada a visão defendida pelo Agronegócio de que a escola serve para formar um exército de jovens qualificados(as) e disciplinados(as) dispostos(as) a vender sua mão de obra, os professores e professoras do ensino fundamental - anos finais do CED PAD-DF apresentaram uma proposta de parceria ao Instituto Federal de Brasília-IFB, a ser aprimorada em diálogo coletivo com o curso de Tecnólogo em Agroecologia, com vistas ao envolvimento de sujeitos (docentes e discentes) de diversas áreas com interesse pelo tema e pelas atividades pretendidas.

Em acordo com as argumentações de Souza *et al.* (2021) consideramos a Educação em Agroecologia como caminho a ser trilhado nessa proposta. Primamos pelos princípios da promoção da vida, promoção da saúde, da proteção ambiental, da solidariedade entre as pessoas, do respeito e valorização das diversidades étnica, biológica, de gênero e geracional, de respeito aos tempos e processos ecológicos e de valorização do cuidado com o outro (SOUSA *et al.*, 2021, p. 362).

Essa atividade foi realizada com um grupo de vinte estudantes de 6º a 9º anos, que foram levados(as) a conhecer toda a estrutura do IFB e aprenderam que existe um outro jeito de produzir alimentos de forma saudável, sustentável, em harmonia com a natureza, de forma agroecológica. A visita foi muito importante, sobretudo em se tratando da maior Escola do Campo no DF, onde os(as) estudantes vivem rodeados de grandes plantações e suas casas e cultivos muitas vezes são bombardeados por jatos de veneno aplicados nas lavouras. Quando se aproximam da fase adulta, mesmo possuindo pedaços de terra suficientes para viverem com qualidade e obter renda, são assediados a buscar formação que atenda às necessidades do Agronegócio. Foi nesse contraponto que buscamos parceria com o departamento de Agroecologia do IFB, para que nossos(as) estudantes tivessem o conhecimento necessário para a realização de suas escolhas dentro dos processos formativos que os direcionam para uma forma de vida sustentável e digna.

Na realização desse trabalho, o coletivo afirma o compromisso com a transformação da forma escolar pelo cultivo de relações sociais, seguindo os ensinamentos de estudiosos(as) como Molina (2012). Esta autora enfatiza a estratégia de trabalho coletivo que articula a comunidade em torno da escola, a realização de práticas, estudos coletivos, experiência de gestão coletiva, viabilizando estratégias pedagógicas que superam os limites da sala de aula, construindo novos espaços e tempos formativos e tendo por base a Auto-organização dos estudantes.

Nessa perspectiva, as justificativas para a proposta se ancoram no intuito de apoiar os(as) jovens camponeses(as) na formação da sua identidade, na compreensão das contradições vivenciadas no espaço onde vivem e, mais que isso, na exploração de possibilidades através da troca de saberes entre estudantes em diferentes níveis de ensino e fases da vida.

Agronet

É importante trazer o tema inclusão para dentro das Escolas do Campo, pois a exclusão no campo acontece também com o abandono das pessoas que necessitam de atendimento especializado para a promoção da aprendizagem e da vida com qualidade.

Viver com qualidade nos remete à produção de alimentos saudáveis e, nesse quesito, a exclusão se faz presente com muita força, pois o(a) camponês(esa), agricultor(a) familiar, é excluído do direito à terra. Mesmo quando possui, não existem linhas de crédito suficientes para financiar a produção, não consegue equipamentos nem empregar tecnologias de inovação, carece de assistência técnica voltada para a agricultura alternativa independente da lógica de mercado.

É notória a disparidade na destinação de recursos voltados à agricultura familiar para a produção daquilo que compõe a mesa das famílias em comparação aos recursos destinados a grandes empresas e um número limitado de pessoas que concentram a riqueza com a ajuda de financiamento público.

Contrapondo essa lógica de exclusão, encontramos no PPP da escola o Projeto Agronet desenvolvido por estudantes de 6º e 7º anos. A orientação é feita por um professor de geografia, que busca conscientizar para o uso sustentável da água pelo emprego da tecnologia na irrigação para a produção de alimentos, visto que a escassez de água se torna uma das principais preocupações na vida do(a) camponês(esa), sendo todos nós dependentes da agricultura, que é fundamental para o desenvolvimento econômico, social e ambiental do Brasil.

A agricultura familiar, em especial, é geradora de emprego, produtora de alimentos de ótima qualidade para milhares de famílias. Assim sendo, observa-se o potencial dessa atividade no sentido de proporcionar a elas a produção de seu próprio alimento e, com a venda dos excedentes, movimentar a economia local e conservar os recursos hídricos.

Segundo o artigo 76 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal,

É Princípio da Educação do Campo no DF: II - O desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 46).

De acordo com o projeto, isso pode ocorrer com uso das tecnologias digitais e o foco na garantia das condições ambientais para as futuras gerações. Dessa forma, tem-se como objetivo reduzir o consumo de água na agricultura, utilizando a automação na irrigação de plantas para o consumo familiar. A implementação dessa iniciativa busca solucionar problemas relacionados ao consumo de água e à oferta de alimentos saudáveis, além de incentivar o pequeno produtor na adoção da automação em irrigação de alta precisão. Essas ações se ancoram nas tecnologias digitais e nos princípios agroecológicos que viabilizam a redução dos impactos nocivos ao meio ambiente.

A escolha dessa temática se deu pelo processo de compreensão da categoria Atualidade, tendo os(as) estudantes defendido a necessidade do projeto devido ao fato de que a água tem papel fundamental na produção agrícola. No entanto, como a agricultura é feita pelo agronegócio, exige alto consumo de recursos hídricos, tornando-os cada vez mais escassos. Por meio do Trabalho como Princípio Educativo e da Auto-organização, os(as) estudantes criaram um protótipo de irrigação voltado a ampliar o acesso do pequeno produtor a uma tecnologia de irrigação que proporcionará o aumento da produtividade como um maior cuidado com os recursos naturais. Outro ponto importante é a ruptura com a ideia de que os camponeses e camponesas não querem aderir ao uso da tecnologia no seu espaço de produção da vida, ideia que é reforçada pelo sistema capitalista que o considera uma figura do atraso.

Jogos Intercalasses

Sabemos que falar em campo nos faz pensar nos processos produtivos que ali se desenvolvem, pois é de onde saem nossos alimentos, porém as escolas devem pensar em um processo de ensino mais amplo, em que os(as) estudantes desenvolvam as múltiplas habilidades físicas, mentais e intelectuais. De acordo com Pistrak (2018), a escola precisa ser o espaço cultural das comunidades, pois é o ponto de encontro da juventude camponesa, é onde acontece a maioria de suas interações sociais.

Nesse sentido, os dois documentos escolares principais – Inventário e PPP – que ocupam nossos esforços nesta dissertação afirmam que a atividade esportiva é de extrema importância para o desenvolvimento das capacidades e habilidades motoras e cognitivas dos(as) educandos(as). Tendo em vista que a prática desportiva dentro das escolas tem perdido espaço para outras matérias e que hoje em dia cada vez menos crianças têm contato diário com esportes físicos, visto que a internet e os jogos eletrônicos têm preenchido o período em que deveriam estar se exercitando, torna-se importante o projeto Jogos Intercalasses, que é uma oportunidade de vivenciar outras atividades físicas e perceber que estas também são divertidas e saudáveis.

De acordo com estudos de Oliveira *et al.* (2021), estudos da estatística associativa:

Sugerem que os discentes das instituições rurais acreditam que o esporte tem uma contribuição para além do ato da prática. Isto é, na percepção dos alunos, a atividade esportiva pode auxiliar na consolidação de amizades e relações sociais, bem como na aquisição de valores que podem, em alguma medida, influir positivamente em outras esferas da vida cotidiana, em especial, no que tange o fator socialização. Além disso, os dados apontam que os alunos do campo apresentam um maior interesse para a compreensão de suas modalidades, ou seja,

uma curiosidade mais aguçada para com os aspectos que orbitam à prática esportiva, tais como as técnicas, fundamentos e estratégias da modalidade (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 13).

Desse modo, os inventários ressaltam que o projeto Jogos Interclasses não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para gastar energia, mas também favorecem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e principalmente a interação e o respeito entre os(as) colegas de classe, pois tem como objetivo promover a conexão entre eles(as). São finalidades do projeto:

Estimular a prática esportiva, estabelecer o censo de organização e espírito de grupo, proporcionar o surgimento de novos talentos esportivos, incentivar a prática de atividades saudáveis, fortalecer a relação escola/professor/aluno, bem como avaliar o grau de conhecimento dos alunos sobre as modalidades desenvolvidas (DISTRITO FEDERAL, 2022, p. 110).

Quando falamos em esporte e jogos interclasses, vêm a nossas mentes os campeonatos de futebol, esporte mais conhecido e praticado por homens, porém o que percebemos ao analisar o projeto é que as modalidades não se resumem apenas no futebol, já que os(as) estudantes demonstram também suas habilidades em outras práticas, como tênis de mesa, xadrez, provas individuais (corrida, salto em distância), queimada, basquetebol, handebol, pingue-pongue, bola de gude, peteca, cabo de guerra, amarelinha e dança.

Além de praticar as diversas modalidades de esportes, os(as) estudantes socializam e aprendem a se organizar. As equipes são montadas por eles(as) próprios(as), cada time montando suas estratégias, que muitas vezes precisam ser mudadas no meio do jogo. Verificamos a presença da Auto-organização nesse processo, pois ora uma equipe necessita mudar a estratégia inicial, ora outra equipe o faz, reinventando-se em busca da vitória coletiva, enquanto os(as) professores(as) e coordenadores(as) se somam no acompanhamento e orientação das equipes. O Trabalho como Princípio Educativo se faz presente no processo de organização e preparação dos espaços onde acontecem as partidas, incluindo os objetos utilizados, e quando os(as) estudantes são desafiados a mantê-los limpos e bem conservados para uso futuro.

Festival de Inglês

O Festival de inglês segue caminho semelhante ao dos Jogos Intercalasses. Segundo os(as) organizadores(as), a música é uma das manifestações artísticas mais acessíveis e apreciadas em todas as camadas sociais, sendo elemento de autoafirmação e inserção social de diferentes grupos, sociedades e povos. A presença das inúmeras mídias em favor da divulgação das músicas (rádios, CDs, vídeos, trechos de filmes, celulares, aparelhos de MP3, TV e internet) possibilitou essa

ampliação. O gosto dos(as) adolescentes pela música cria muitas possibilidades de se trabalhar em sala de aula as letras em inglês, tanto para o aprimoramento do vocabulário e conhecimento da gramática quanto para o desenvolvimento fonético e a expressão corporal, com a vantagem de funcionar como agente efetivo de interdisciplinaridade e práticas culturais.

As escolas situadas em áreas rurais são sempre consideradas isoladas de eventos culturais que promovem reflexões sobre questões sociais enfrentadas pela sociedade, de forma que crianças e jovens estão fadados(as) a vender sua força de trabalho quase sempre sem qualificação. Contrapondo essa ideia, no caminho em direção a se transformar efetivamente numa Escola do Campo, o CED PAD-DF promove o Festival de Inglês, que desafia os(as) estudantes a escolherem uma música que os(as) represente, e a partir dela fazerem estudos de aprimoramento nesse idioma.

Aquilo que parece a simples escolha de uma música, com o passar dos meses ganha corpo e movimenta a escola, envolvendo todas as turmas do Ensino Fundamental 2, cujos(as) estudantes aprendem a trabalhar em grupo no contexto da identidade da turma e da comunidade. Ampliam o vocabulário, cantam, falam sobre o projeto, participam de votação do tema preferido, realizam ensaios contínuos das coreografias com o apoio dos(as) professores(as), organizam o figurino e contribuem na preparação do espaço onde acontecem as apresentações para toda a comunidade escolar.

No projeto, os(as) estudantes aprendem a liderar e a serem liderados, a votar e a serem votados, princípios basilares da Auto-organização e também condição formativa importante para resolução de questões da comunidade. Quando escolhem o tema a ser apresentado no festival, os(as) discentes precisam aprofundar os estudos sobre o que foi escolhido, compreender o contexto histórico e sua influência na vivência atual, de forma que a Atualidade se faz presente bem como o Trabalho como Princípio Educativo ou socialmente útil (PISTRAK, 2018), quando se movimentam na construção e elaboração de cada detalhe para realização de uma festa para centenas de convidados(as).

Apesar de ser de grande importância para o processo formativo e possibilitar momentos de festividade e confraternização na comunidade, o Festival exalta a cultura norte-americana por meio da dança, vestimenta e vocabulário, o que acende um alerta devido a nossas comunidades já serem demasiadamente influenciadas das mais variadas formas.

Mediação de Conflitos no Ambiente Escolar

Cientes dos desafios envolvidos em ofertar um processo formativo de qualidade para uma juventude que carece de tantas coisas, a Orientação Educacional se faz presente no CED

PAD-DF. Ao analisarmos os documentos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem, percebemos a existência de uma escuta sensível e acolhedora por parte desses(as) profissionais, que permanecem atentos(as) a qualquer inconformidade que possa afetar a vida dos(as) estudantes, encaminhando-do(as) para outras instâncias, como postos de saúde e psicólogos(as), ou mesmo mediando conflitos entre jovens e famílias.

Outras ações que são desenvolvidas pela Orientação Educacional são as que visam combater o *bullying* com a mediação de conflitos no ambiente escolar. O projeto Cultura de Paz promove palestras com o intuito de levantar a reflexão sobre as causas da violência, destacando e estimulando ações que contribuam para a afirmação de uma cultura de paz, tarefa que é de todos(as) (família, escola e sociedade).

Com o olhar atento à promoção da diversidade e tolerância, contamos com o projeto Regulação das Emoções como forma de prevenir a violência no contexto escolar, tendo por fim promover na escola um ambiente seguro, valorização das diferenças de gênero, orientação sexual, etnias, religião, nacionalidade e tantas outras possibilidades que a pluralidade nos traz. Trata-se de ação que implica em corresponsabilidade, a ser pactuada entre todos(as) nós, na sala de aula e no mundo fora dela.

O campo não está isento das mazelas que acontecem na cidade. O uso indiscriminado de drogas, bebidas alcoólicas e violência de toda forma fazem parte dos cotidianos de vários(as) estudantes. Partindo da identificação desses problemas, o orientador e a orientadora educacional promoveram o projeto Prevenção e Enfrentamento ao Uso Indevido de Drogas, com o objetivo de fomentar o papel da escola como protagonista nas ações de prevenção e combate ao uso de álcool e outras drogas por crianças e adolescentes. A intenção do projeto é mobilizar a escola, mediante campanhas de alerta para conscientizar a comunidade escolar de que o fumo e a bebida alcoólica constituem drogas perigosas e podem desencadear mais violência além daquelas já sofridas em decorrência do sistema capitalista.

Educação Inclusiva

Constam no Inventário e no PPP da escola pesquisada ações e projetos que promovem a inclusão e o respeito à diversidade, no sentido de permitir aos(às) estudantes compreenderem e vencerem as lutas travadas contra as injustiças impostas pelos sistemas hegemônicos. Nesse sentido, deve haver também um olhar para as pessoas com necessidades especiais, sabendo que a vida no campo impõe ainda mais desafios. De acordo com o estabelecido no artigo 53 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019), a Educação Especial tem por objetivo:

I - Atendimento educacional, preferencialmente em classes comuns nas diversas etapas e modalidades da Educação Básica;

II - Apoio à inclusão dos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação, por meio do atendimento educacional especializado em Salas de Recursos na própria unidade escolar, em polos ou por meio de professor itinerante em situações extraordinárias que otimizem o atendimento (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 39).

Por muito tempo, pessoas com necessidades especiais para aprendizagem foram submetidas a imensas jornadas de trabalho e à negação de direitos básicos, como espaços educacionais adequados e cuidado com a saúde. Contraindo-se a essa lógica, o CED PAD-DF conta com o projeto de conscientização para o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência.

O Regimento estabelece, em seu artigo 84, que:

A Educação do Campo deverá garantir aos estudantes com deficiência ou Transtornos Funcionais Específicos, inclusive àqueles da Educação de Jovens e Adultos e do ensino regular noturno, serviço especializado de apoio à aprendizagem, com profissionais específicos e sala de recursos, na própria unidade escolar, conforme os marcos legais em vigor no Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 48).

Dessa forma, o projeto realizado pela sala de recursos tem como objetivo promover a Educação Especial Inclusiva e ensinar todos os(as) seus estudantes, sem distinção e com qualidade, favorecendo condições de acessibilidade, permanência e locomoção por meio de espaços adequados, a fim de promover o processo de ensino-aprendizagem como o desenvolvimento global.

A sala de aula e os outros espaços pedagógicos são considerados ambientes reais de inclusão no contexto escolar, uma vez que as diferenças são fatores que podem contribuir para a convivência com a heterogeneidade num ambiente inclusivo e de enriquecimento. É importante destacar que o atendimento especializado não pode ser restrito às salas de recursos, mas deve ser abrangente em termos de estratégias pedagógicas, ações políticas e diversidade de recursos acessíveis, didáticos e pedagógicos que, juntos, efetivam a proposta curricular para os(as) estudantes.

É fato que estamos descrevendo uma ação muito positiva, porém vale a ressalva de que a realidade apresenta algumas contradições e desafios a serem superados, a exemplo do fato de a sala de recursos não conter equipamentos nem pessoal suficiente para que os(as) estudantes avancem de acordo com suas potencialidades e necessidades. Outra contradição é a falta de adequação curricular

por parte dos(as) professores, o que faz com que, por vezes, os(as) educandos(as) com necessidades excepcionais de ensino pratiquem as mesmas atividades dos demais.

Aspectos estruturais e desenvolvimento de ações

Quando refletimos sobre qual educação está sendo ofertada aos(às) jovens camponeses, é bastante comum nos depararmos com relatos sobre falta de escolas, ou escolas sem infraestrutura que preparem os(as) estudantes como cidadãos conscientes, ou ainda, em casos mais graves, escolas sendo fechadas. Nessa perspectiva, achamos por bem analisar a questão estrutural da escola pesquisada, a fim de compreendermos se existe aporte físico necessário ao desenvolvimento de uma educação de qualidade para os sujeitos que a frequentam.

De acordo com dados do Inventário Social Histórico e Cultural, o CED PAD-DF conta hoje com 16 salas em funcionamento, sendo 14 climatizadas com telhas isotérmicas e ar-condicionado. A escola conta com duas quadras de esportes, e uma delas com cobertura, além de um auditório com capacidade para 150 pessoas sentadas, espaço que é destinado a reuniões, apresentações teatrais e outras atividades promovidas pela direção, docentes e discentes. Outro espaço a ser mencionado é a biblioteca, visitada com frequência por leitores(as) assíduos(as) e cujo acervo de livros é atualizado com frequência a partir das sugestões dos(as) estudantes, dispondo também de computadores para pesquisa e realização de trabalhos.

A Biblioteca é um dos meus lugares favoritos da escola. Lá a gente pode ler livros que não temos em casa, aprender coisas além da sala de aula, recomendar para os colegas e amigos e ainda aprender a cuidar dos livros que não é só a gente que usa (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

Além dos computadores disponíveis na biblioteca, a escola possui um laboratório de informática móvel, com 32 *laptops* para serem usados em atividades durante as aulas, seguindo o estabelecido no artigo 77, inciso III, do Regimento da SEEDF: “a rede de ensino deve contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às Escolas do Campo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 47).

A escola conta ainda com um laboratório de ciências para a realização de testes e experimentos científicos. Possui dois espaços destinados ao cultivo, onde é exercitado o Trabalho como Princípio Educativo por meio da horta pedagógica e outras atividades. As praças de socialização estão presentes entre os blocos de salas, onde os estudantes têm oportunidade de socializar. O refeitório também é um ambiente bastante frequentado, tem espaço amplo e arejado, e serve muitas vezes para rodas de conversas entre os(as) estudantes.

Considerada a maior escola em área rural do DF, o CED PAD-DF está em processo de ampliação, com a construção de mais seis salas que serão destinadas ao ensino em tempo integral. Percebemos que na questão estrutural a escola pesquisada supera a realidade da maioria das Escolas do Campo e da cidade.

Apesar de a falta de internet, por exemplo, ainda ser considerada grande empecilho para o desenvolvimento de muitas atividades, observam-se esforços no sentido de se buscar a transformação da forma escolar com uma junção entre formação continuada, professores(as), estudantes e gestão da escola.

3.2 Marcos normativos da Educação do Campo no DF e prática pedagógica no CED PAD-DF

Este tópico é dedicado à exemplificação daquilo que vem sendo desenvolvido na escola, partindo da necessidade de relacionar ações práticas com os marcos legais da Educação do Campo no DF. A necessidade desse tópico está em pensar as correlações, em termos de coerência entre teoria e prática, assim como caminhos possíveis, considerando o CED PAD-DF como uma das partes de um sistema educacional distrital no qual a Educação do Campo busca seu lugar.

Para a correlação, iremos aprofundar a análise dos marcos normativos com foco no Currículo em Movimento e na ação que foi desenvolvida a partir da formação continuada ofertada pelo Programa Escola da Terra (SEDF/UnB) e seus desdobramentos.

O principal objetivo da formação continuada é que sejam repensadas as ações dentro da escola, de forma que o aprendizado chegue aos(às) estudantes e, por conseguinte, à comunidade. A partir da segunda edição do Programa Escola da Terra, buscou-se analisar como a Agroecologia se apresenta nas práticas produtivas dos(as) estudantes e suas comunidades pela inserção das categorias da Pedagogia Socialista na construção do Inventário. Com esse intuito, buscamos identificar como as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade e Auto-organização se apresentam na ação desenvolvida. Foi analisada a percepção que estudantes e docentes tiveram do processo fundamentado nas categorias da Pedagogia Socialista no sentido de compreender como elas contribuem para a percepção da Agroecologia nas práticas produtivas desenvolvidas na comunidade.

Os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento do Distrito Federal asseguram o desenvolvimento de Educação para a Sustentabilidade com a implementação de atividades

pedagógicas levando em consideração os saberes populares, científicos e de interação com a comunidade, que visem a uma educação ambiental baseada no ato de cuidar da vida em todas as fases e tipos. Busca-se oportunizar a professores

e estudantes a construção de uma sociedade igualitária que atenda às necessidades do presente e conserve recursos naturais para as gerações futuras. Nesse sentido, são exemplos de subtemas da Educação para a Sustentabilidade: produção e consumo consciente; qualidade de vida; alimentação saudável; economia solidária; Agroecologia; ativismo social; cidadania planetária; ética global; valorização da diversidade, entre outros (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 58).

Com base nos estudos e debates realizados durante a formação continuada, a intenção é de materializar um movimento de transformação da escola. Mediante as categorias da Pedagogia Socialista, busca-se estimular o protagonismo juvenil em todas as etapas do processo educativo, propiciando a compreensão da Atualidade. Essas etapas, quando subsidiadas pelo Trabalho como Princípio Educativo, facilitam a percepção das diversas dimensões em que a Agroecologia contribui para constituição e reconstituição da vida na terra. Isso também contribui para a compreensão do papel da Escola do Campo na construção do conhecimento que se constitui com a luta e a prática camponesas.

A especificidade da Educação do Campo é, portanto, o campo, seus sujeitos e seus processos formadores.

Contudo, para alcançar esse objetivo na escola do Campo, é preciso alterar a organização do trabalho pedagógico, rompendo com os mecanismos de subordinação da escola tradicional e instaurando processos pedagógicos participativos, tornando possível que a escola seja capaz de trabalhar, viver, construir e lutar coletivamente, para que as crianças, jovens e adultos possam organizar suas vidas e a vida coletiva. Assim, a escola estará construindo cidadania, direitos e protagonismo, o que se faz nas relações cotidianas e não pelo verbalismo. Tais processos pedagógicos participativos permitirão aos estudantes que participem da gestão da sala, da escola e da sociedade, vivenciando desde o interior da escola formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 46).

Na perspectiva de atender à demanda do processo formativo, tivemos como sujeitos da pesquisa educadores (as) que atuam nas áreas de Geografia, Ciências e Matemática conduzindo as atividades na turma do 6º ano D - 2022 e educadores(as) que atuam nas áreas de História e Ciências que desenvolveram as atividades na turma do 9º ano C - 2022. As turmas tinham, em média, 30 estudantes participando das atividades relacionadas à pesquisa. A faixa etária da turma de 6º ano é de 10 a 12 anos e na turma de 9º ano, é de 14 a 16 anos.

A atividade apontou alguns caminhos a serem considerados. O primeiro é que muitos(as) estudantes não compreendiam o que era uma atividade agroecológica e, conseqüentemente, não a identificavam em seu meio de vida, o que se justifica pelo fato de suas comunidades estarem inseridas nas atividades da agricultura intensiva e extensiva com vistas à exportação. Um segundo grupo, após debates sobre Agroecologia, conseguiu identificar processos agroecológicos em suas práticas, afirmando que em seus territórios era comum os cultivos sem veneno e adubação química, respeitando as leis da natureza: “A horta aqui em casa tem compostagem, utiliza alimentos como casca de banana, de ovos, restos de legumes, já não usamos agrotóxicos” (Estudante do CED PADDF, 2022). Porém, tal produção ainda não era suficiente para a sobrevivência da família sem depender da aquisição de produtos externos: “Não tiramos a maioria dos alimentos da nossa terra; mesmo sendo de grande ajuda, não é a maior parte” (Estudante do CED PAD-DF, 2022). “Plantamos feijão e mandioca e quando o mato está alto nós temos que limpar os feijões e a mandioca capinando” (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

Além de reconhecer a presença da Agroecologia no cotidiano, os(as) estudantes sugeriram manejos agroecológicos considerando questões da Atualidade – plantio de árvores em áreas degradadas e nutrição do solo por meio do cultivo de hortas – e trouxeram como exemplos ações que ocorreram na comunidade e na escola.

Na minha vizinhança a Agroecologia aparece por meio das plantas, árvores, animais, adubação verde, adubação orgânica, práticas de conservação... Na minha escola nós estudamos Agroecologia por meio de rodas de conversas na sala de aula, pela horta, pelo sistema de peixe (Estudante do CED PADDF, 2022).

No geral, compreenderam pouco as categorias da Pedagogia Socialista, mas afirmaram a importância de se ampliar essa abordagem em outras disciplinas, passando a fazer parte do processo formativo e da organização da escola.

Mesmo se tratando do início de um processo, a adoção das categorias da Pedagogia Socialista contribuiu para que os(as) estudantes conhecessem e reconhecessem a Agroecologia em suas comunidades e em suas vidas. Por meio de sua Auto-organização, foram realizados debates sobre o conceito de Agroecologia, conduzindo-os pela intensa associação entre teoria e prática, e esboçando sua própria concepção do que é Agroecologia. Isso reforça a necessidade de inserção da temática em todas as disciplinas, para que mais estudantes possam conhecer com maior um aprofundamento a Agroecologia não somente em sua dimensão produtiva, mas também cultural, social e política, a fim de atuarem multiplicando esses conhecimentos em suas comunidades.

Pra mim a Agroecologia é um tipo de agricultura sustentável na qual nem o ser humano nem a natureza saem perdendo, tendo em mente que o solo dará os nutrientes para os humanos produzirem seus alimentos e os humanos retribuem devolvendo os nutrientes que o solo está precisando por meio da rotação de culturas...Na minha vizinhança a Agroecologia não está muito presente, mas acredito que ajudaria muito se estivesse (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

A ação proposta como pré-requisito de conclusão do curso de formação continuada do Programa Escola da Terra que desencadeou na pesquisa das atividades agroecológicas nas comunidades possibilitou identificar algo muito grave: os(as) estudantes não compreendem conceitos básicos sobre a identidade da escola da qual fazem parte, não sabem a diferença entre Educação do Campo, Educação Rural e Educação Urbana.

Diante dessa constatação, planejou-se uma ação com início no segundo semestre do ano letivo de 2022 e com foco na identidade escolar, partindo da compreensão dos conceitos básicos (rural, campo e cidade), as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Auto-organização, Atualidade e Agroecologia, além do estudo do Inventário da Realidade Escolar. Isso se justifica porque o Currículo em Movimento - 2014 preconiza que cabe aos professores das Escolas do Campo do DF a liberdade e autonomia para desenvolverem seu próprio método de ensino considerando o que faz parte da vivência, numa perspectiva formativa libertadora. Esse é o contraponto à escola e à sala de aula construídas historicamente, pautadas na ideia do acúmulo de riqueza de uma classe às custas do trabalho e da negação a direitos de outra.

Nessa perspectiva, a professora de História, em parceria com a coordenação, deu início nas aulas de PD3 do segundo semestre a execução do planejamento citado anteriormente, alcançando atingindo os(as) estudantes das turmas 7º B, C, D e E, 8º A, B e C e 9º A, B, C e D (vespertino, 2022). Nelas, aprofundou-se o debate sobre a diferenciação entre Educação do Campo e Educação Rural, bem como sobre as categorias Agroecologia, Auto-organização, Atualidade e Trabalho como Princípio Educativo, objetivando levar os(as) estudantes ao desenvolvimento da consciência social, política e econômica de forma coletiva e individual. Partiu-se das seguintes questões da atualidade: O que é uma Escola do Campo? O CED PAD-DF é uma Escola do Campo e por quê? Por que é importante reforçar a identidade da escola como Escola do Campo?

Tais questões ajudaram ainda debater sobre a função social da escola, enfatizando o Inventário como documento a ser utilizado no mapeamento de lacunas e possibilidades de planejamento pedagógico. De acordo com Regimento das escolas do DF, artigo 76, inciso VI, são princípios da Educação do Campo no DF:

A organização do trabalho pedagógico pautada no trabalho como princípio educativo, na ligação do conteúdo escolar com a vida (por meio do Inventário), na formação para a coletividade por meio de processos democráticos participativos (PPP), e na alternância, como princípio e como método, quando se aplica (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 47).

No primeiro momento, por meio de rodas de conversas, apresentamos a proposta aos(as) estudantes com reflexões sobre Escola do Campo e Escola Rural, desafiando-os a identificarem em qual modalidade o CED PAD-DF se encontra. Buscou-se reforçar a identidade da nossa escola como Escola do Campo em processo de construção e suas relações com a comunidade. No segundo momento, conscientes da identidade da escola da qual fazem parte, o debate em questão avançou sobre as categorias Trabalho, Auto-organização, Atualidade e Agroecologia. Então, os(as) estudantes foram desafiados(as) a formar grupos de organicidade, para que, em cada encontro, fossem realizados registros escritos e fotográficos para fomentar o debate e compartilhamento das diversas compreensões. Isso vai ao encontro do que foi determinado no artigo 82 do Regimento das escolas do DF:

[...] os recursos didáticos, pedagógicos destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de Educação do Campo contextualizadas (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 48).

Esse processo também ocorreu na sequência da atividade, quando, em roda de conversas, estudantes e professores(as) debateram sobre o projeto da Agroecologia e realizaram observação do espaço escolar, com o fim de se reconhecerem como sujeitos desse espaço e como poderiam contribuir para sua transformação a partir do que aprenderam em sala com relação ao que estava representado no Inventário até aquele momento e suas vivências.

De acordo com a Meta 8 do Plano Distrital de Educação (PDDE 2015/2024), as unidades de ensino devem destinar área específica às práticas agroecológicas, além de construções que permitam o cultivo e oficinas de trabalho no terreno próprio da escola, propiciando ação pedagógica nas escolas do campo, promovendo, inclusive, intercâmbio com as escolas da cidade (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 30).

Ao apresentar o Currículo em Movimento para a Educação Básica (2014), a SEEDF procura garantir não apenas o acesso de todos e todas à educação básica, mas sobretudo a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais. É nesse movimento que se inicia a implementação da Educação do Campo no DF, que se dedica a elaborar uma Política Pública

em consonância com os marcos legais, considerando a constituição histórica da relação entre urbano e rural no Brasil, e especificidades do território. É território marcado por contradições dadas pela presença de seus atores: ruralistas, latifundiários, produtores familiares, camponeses com ou sem terra.

Sem dúvida, a elaboração e implantação da Política Pública de Educação do Campo no DF preenche uma lacuna existente há anos nas escolas rurais do Distrito Federal, oferecendo uma proposta pedagógica específica para essa modalidade da Educação Básica. Essa proposta deve ser diferente da Educação Rural e da Urbana, pois é a materialidade de origem da Educação do Campo que define seus objetivos, suas matrizes e as categorias teóricas que indicam seu percurso.

Dessa forma, o documento preconiza ainda que as escolas públicas do DF atuem para que sua função social seja a construção de outra sociedade (MOTA, 2011; CALDART, 2004), perseguindo as diretrizes nacionais da Educação do Campo, que deve levar em consideração a memória coletiva que sinaliza futuros, a rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade. De acordo com Freitas (2010), a identidade da Escola do Campo é:

[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade e Atualidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, tendo o Trabalho como Princípio Educativo, que fornece as bases para os processos pedagógicos participativos. Trabalho compreendido como objeto de estudo, como método, como fundamento da vida, trabalho como atividade humana construtora do mundo e de si mesmo, como vida. Tomar o trabalho como princípio educativo é tomar a própria vida (atividade humana criativa) (FREITAS, 2010, p. 158).

É fundamental não deixar de fora os movimentos sociais e a defesa de projetos com vistas à garantia da qualidade social da vida coletiva.

Neste Currículo, assumimos a tarefa de colocar em diálogo sujeitos até então mantidos na invisibilidade pelo paradigma dominante, compreendendo que o currículo é a mediação desse diálogo, que sua lógica estruturante, conteúdos e métodos devem ser tomados como meios, isto é, mediadores da relação pessoal e social entre educandos, educadores e comunidade (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 49).

Esse talvez seja o primeiro passo no caminho proposto, a fim de que seja possível elaborar os Complexos de Estudos com base nos projetos político-pedagógicos das escolas, sem ferir as Diretrizes Curriculares Nacionais. Observamos que, desde o início, a demarcação da

Educação do Campo no DF demonstra muita força ao estabelecer aquilo que deve ser o rumo a ser tomado pela gestão e docentes que ocupam os espaços escolares.

A presença da Educação do Campo nos pressupostos teóricos para a Educação Básica do DF torna possível ao(à) profissional sentir-se seguro(a) ao sair do modelo padrão de educação no qual os(as) educandos(as) ficam presos em salas sob a tutela de um(a) professor(a) que segue um livro didático totalmente desconexo da realidade. Ademais, reforça a necessidade e a intencionalidade de ser diferente daquilo que pretende imobilizar as ações dentro da escola e, em consequência, formar estudantes totalmente obedientes ao sistema predatório que exige, sedento, mão de obra barata.

Para que os pressupostos teóricos curriculares sejam implementados, são necessários planejamento e estratégias eficientes a longo prazo. Nesse sentido, a Portaria SEEDF nº 419/2018 e as diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal preconizam que o desenvolvimento pedagógico e curricular deve partir da vinculação às matrizes formativas da população do campo, quais sejam: Terra, Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular, Organização Coletiva, identificadas por meio de um inventário da escola e da comunidade (Inventário Social, Histórico e Cultural).

Outro ponto que devemos ressaltar aqui é a viabilidade gigantesca de muitos projetos e ações já mencionados que deixaram de existir devido à rotatividade de professores(as), ou mesmo sua subutilização devido à resistência de alguns(mas) em seguir apenas o estabelecido na BNCC. Nesse sentido, é imprescindível a formação continuada para aqueles(as) docentes que estão na escola há mais tempo e os(as) que chegam, a fim de que, juntos, reforcem o coletivo que busca o exercício da Educação do Campo como modalidade de ensino no Distrito Federal.

Diante do que foi trazido até aqui, entendemos que as ações desenvolvidas a partir do Programa Escola da Terra buscam operar em consonância com os marcos normativos da Educação do Campo, com as categorias da Pedagogia Socialista e a Agroecologia. Convém ressaltar a importância de se subverter o modelo de educação tradicional para que os(as) estudantes tenham consciência de qual escola está sendo ofertada em seu processo formativo. Isso ficará mais claro no próximo capítulo, que conta com depoimentos de estudantes e professores(as) sobre aspectos positivos e negativos da ação da qual falamos há pouco, em PD 3, bem como os avanços do CED PAD-DF no uso das categorias nos processos de organização em direção à transformação da forma escolar.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

4.1 Formação docente no CED PAD-DF

Este tópico dedica-se a discutir a formação continuada de professores no CED PAD-DF e a relevância no processo de transformação da forma escolar, visto que contamos com uma rotatividade de professores(a) anualmente, o que implica na descontinuidade das ações. Nesse sentido, de acordo com o Inventário Social Histórico Social e Cultural, desde 2018 a gestão e os(as) professores(as) da escola têm intensificado a participação nos processos formativos voltados à compreensão dos princípios e conceitos da Educação do Campo estabelecidos por pensadores como Caldart, Molina, Arroyo, Freitas e outros. Considera-se também importante o conhecimento da legislação que assegura a implementação da Educação do Campo como política pública e modalidade de ensino no âmbito Federal e do Distrito Federal.

Tratando-se de formação continuada, o Plano Distrital de Educação de Educação – PDE, aprovado pela Lei nº 5.499/2015, com vigência decenal (2015 - 2024), estabelece que o governo do Distrito Federal, por meio da Secretaria de Educação, em parceria com universidades e a escola de aperfeiçoamento de professores EAPE, deve:

8.24 – Garantir formação específica para os profissionais da educação do campo.

8.25 – Implantar políticas, por meio de parceria entre a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, escolas técnicas e instituições de ensino superior – IES públicas, de formação inicial e continuada aos profissionais da educação que atuam na educação do campo, com vistas a atender aos objetivos e às metas deste Plano, como condição necessária a todos os profissionais da educação que atuam ou venham a atuar em escolas do campo, ficando estabelecido o prazo de 4 anos para aqueles já em exercício nessa modalidade de ensino e 1 ano tanto para os processos de remanejamento quanto para empossados em virtude de concurso público.

8.26 – Promover encontros com universidades, movimentos sociais e a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Estado de Educação, visando à inclusão do debate da educação do campo nos cursos de nível superior das áreas da educação (Pedagogia e licenciaturas), bem como de outros que estejam vinculados direta ou indiretamente à realidade do campo, no prazo de 4 anos, a partir da publicação deste Plano (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Além de garantir o direito à formação continuada, o PDE-DF 2015 estabelece um prazo para que todos os profissionais efetivos que atuam em Escolas do Campo passem por processos formativos. Todavia, no chão da escola nos deparamos com outra realidade, pois a maioria é de

professores substitutos originários dos centros urbanos. Foi por causa dessa lacuna que em 2018, em parceria com a Regional de Ensino do Paranoá, foi realizada a primeira formação continuada no CED PAD-DF, e além de atender discentes da escola, o curso também foi ofertado para todas as escola circunvizinhas. Essa primeira etapa teve a intenção de apresentar os marcos legais existentes no tocante à modalidade de ensino.

Em 2019 tivemos a segunda fase do processo formativo com as mesmas configurações organizativas do primeiro, mas dessa vez os esforços foram no aprofundamento dos arcabouços teóricos e contribuições na elaboração do Inventário Social Histórico e Cultural de cada escola. Foi a partir dessa segunda etapa que conseguimos adentrar as comunidades, realizar visitas com o intuito de fazer com que os professores e professoras conhecessem um pouco mais da realidade dos(as) estudantes e promovendo novas abordagem por meio de projetos interdisciplinares e aulas mais dinamizadas com base nas realidades presenciadas nas visitas e relatadas no Inventário.

Esse processo de aproximação em relação a discentes e docentes com a formação continuada leva à construção do Inventário, que leva a visitas às comunidades e ajuda o(a) professor(a) a enxergar de perto a realidade do estudante e, conseqüentemente, a mudar as abordagens dentro da escola. Isso fica mais claro de compreender quando nos deparamos com o ensinamento de Curado (2019) a respeito da formação continuada:

Enfatizando a dimensão da emancipação do sujeito, e, portanto, redimensionar o saber, o saber fazer e o ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a análise do real, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua a fim de intervir e transformar a realidade no sentido da liberdade humana (CURADO, 2019, p. 29).

Nesse sentido, ainda em 2019 alguns(mas) professores(as) foram convidados a participar da primeira edição do Programa Escola da Terra. Essa formação foi direcionada para aquilo que vinha sendo desenvolvido no CED PAD-DF e, ao mesmo tempo, que viabilizou se conhecer a realidade de outras escolas do Distrito Federal e de outros estados, impulsionando ainda mais o processo de construção do Inventário, organicidade das ações e melhor diálogo entre discentes e docentes a partir dos ensinamentos da formação por área do conhecimento.

Durante o distanciamento social em decorrência da Covid-19, o arcabouço de informações, projetos e ações elaboradas gerados em razão da formação continuada abriu novas possibilidades. Professores(as) e gestão da escola foram convidados a contribuir nos processos formativos virtuais, tendo a oportunidade de compartilhar com colegas da rede de ensino do DF

práticas e ações exitosas na tentativa de inspirá-los a seguir naquele período tão difícil e delicado. Exemplos disso foram a *live* que discutiu Agroecologia e Educação do Campo¹¹, promovida pela Regional de Ensino do Paranoá, e outras que discutiram o processo de construção do Inventário da Realidade. Esse espírito colaborativo e solidário teve objetivo de construir em conjunto com o processo de transformação da forma escolar, em que as boas práticas são multiplicadas e adequadas à realidade de cada sujeito.

É nesse sentido que as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019) enfatizam que a formação continuada é o elemento constitutivo da organização escolar. Tal formação visa contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar em ciclos contínuos de desenvolvimento profissional, de reflexão crítica, que contemplam, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho.

Ainda durante o distanciamento social, professores(as) do CED PAD-DF participaram da segunda edição do Programa Escola da Terra. Mesmo ocorrendo de forma virtual em sua totalidade, a formação ampliou os olhares sobre outra forma de fazer educação, com várias experiências exitosas compartilhadas nos diversos módulos, exposições dos movimentos sociais, pesquisadores e escritores, como Roseli Caldart, Luiz Carlos de Freitas e Mônica Molina, fizeram parte do processo formativo, compartilhando conhecimentos e promovendo reflexões valiosas. Além disso das discussões a respeito da importância de se direcionar as ações dentro das Escolas do Campo do DF buscando a transformação, os cursistas tiveram contato com as categorias da Pedagogia Socialista (Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade e Auto-organização) sistematizadas por Pistrak e Shulgin no contexto da Revolução Russa. A Agroecologia também fez parte do processo formativo, pois, quando pensamos em transformação da forma escolar, devemos pensar em outra forma de produzir que não seja aquela realizada com o uso de veneno e agressão à natureza.

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019), a formação continuada deve fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à Educação do Campo. Nesse sentido, a segunda edição do Programa Escola da Terra foi muito importante, pois o emprego das categorias citadas anteriormente nas ações pedagógicas possibilitaram que os(as) estudantes e discentes vislumbrassem novos olhares sobre a forma de organização da escola, resultando em ação contínua nas aulas de PD. As reflexões sobre a Agroecologia levaram à

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/live/HDo26DhvjMs?feature=share>.

percepção de forma crítica dos modos produtivos desenvolvidos pelos familiares dos(das) estudantes, de forma que muitos(as) compreenderam a importância de se buscar uma outra forma de produzir alimentos, e que isso pode partir dos projetos já existentes na escola.

De acordo com Curado (2019, p. 30),

A formação continuada de professores também se insere em tais dimensões do formar e pode contribuir para reafirmar, elaborar práticas adaptativas. Porém, com características inovadoras do fazer e saber fazer contribuindo para reorganização da sociedade no sentido do progressivismo. E também pode ter elementos que permitam a uma ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar as ações humanas em busca de uma emancipação.

Como foi dito no início deste tópico, as escolas do DF, de modo geral, sofrem com a rotatividade de professores(as) nas Escolas do Campo, e talvez isso seja ainda mais grave devido à distância dos centros urbanos e dificuldades de acesso. Outro fator é que os(as) professores(as) substitutos(as) que chegam à escola, em sua maioria, nunca tiveram contato com a Educação do Campo. Foi pensando nessa lacuna que em 2022, na Semana Pedagógica, aconteceu no CED PAD-DF um processo formativo para que, antes do início das aulas, os(as) professores(as) pudessem se familiarizar com a modalidade de ensino, o que resultou na efetivação de ações pedagógicas promissoras durante aquele ano letivo. Diante disso, essa configuração foi repetida no ano de 2023, mas dessa vez o diálogo foi feito com uma professora substituta, o coordenador pedagógico e uma ex-professora e mestranda em Educação do Campo. A professora havia participado como ouvinte do processo formativo no ano anterior momento, se interessou pela temática e buscou formação mais ampla na EAP, ao retornar para a escola em 2023, sentindo-se à vontade para compartilhar suas experiências exitosas e motivar os colegas.

O diálogo sobre Educação do Campo na Semana Pedagógica realizado pelos(as) próprios(as) professores(as) da escola é importante, uma vez que, de acordo com os ensinamentos de Curado (2019, p. 31), a formação continuada busca

[...] ampliar a autonomia do profissional promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Tal processo permite identificar e explorar limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições. A formação contínua visa a reelaboração a partir da análise crítica do real, os saberes, as técnicas, as atitudes, a ética e o ato de políticas necessárias ao exercício da atividade docente.

Diante do que foi exposto até aqui, consideramos a formação continuada de professores(as) algo essencial no processo de transformação da forma escolar, pois todos temos uma formação específica. As Licenciaturas em Educação do Campo ofertadas pelas universidades ainda não formam educadores em número suficiente para que tenhamos profissionais que preencham as lacunas existentes. Há também lacunas na legislação por não haver determinação para a contratação de professores(as) com essa formação específica para as Escolas do Campo. Desse modo, é importante a somatória de forças dos que sonham com outra forma de sociedade, a fim de que, de maneira amorosa, colaborativa e compreensível, possamos avançar todos juntos nessa construção.

4.2 Estudos sobre o Inventário da Realidade, ações e projetos: compreensão a partir do olhar dos(as) professores(as)

De acordo com o que foi explicitado desde o início, esta pesquisa busca analisar os elementos que contribuem para a transformação da forma escolar a partir das perspectivas e desafios evidenciados no processo de construção da Escola do Campo pelo CED PAD-DF, bem como analisar o Inventário, o PPP, ações nas aulas de PD e dialogar com professores, professoras, gestão e estudantes com o intuito de compreender quais avanços têm acontecido em direção à transformação da forma escolar.

Dessa forma, este tópico se dedica à análise das ações pedagógicas e dos diálogos com os docentes. Por meio da pesquisa participante, na função de coordenador pedagógico do turno vespertino e como pesquisador, acompanhamos nos últimos meses a dinâmica da escola com olhar atento. Colocamos aqui algumas considerações dos sujeitos pesquisados, para que possamos compreender e identificar os avanços ou contradições no processo de organização da escola que aproxime ou não daquilo proposto pelos Princípios da Educação do Campo. Pedimos que respondessem à seguinte questão: Identificar, na perspectiva dos(as) estudantes e educadores(as), potencialidades e desafios apresentados a partir da inserção das categorias da Pedagogia Socialista na Organização do Trabalho Pedagógico no CED PAD-DF.

É comum quando o(a) professor(a) assume uma carga horária para ministrar as aulas pertinentes de disciplina que realize antecipadamente o planejamento daquilo que pretende ministrar durante um bimestre. Nesse caso, os(as) estudantes ficam isolados desse processo, nem sempre sua realidade e seu contexto são levados em consideração. Foi justamente isso o que ocorreu com a professora de PD em seu planejamento inicial. Relatou que pretendia alcançar os seguintes objetivos:

Identificar e entender o fenômeno das *Fake News* como grave problema social; Debater com o alunato a importância de compreender e combater o fenômeno das falsas notícias (propositais ou não); Focalizar a área da saúde para que os/as estudantes a vejam como fenômeno coletivo-social, numa dinâmica em que os/as mesmos/as se encontram inseridos/as; Trabalhar as noções de solidariedade, identidade, pertencimento, responsabilidade individual e responsabilidade coletiva; Mostrar a escola como lugar diretamente relacionado ao contexto/funcionamento social, a partir do momento em que trabalharemos conteúdos que envolvem uma pauta (saúde) que está dentro e fora dos muros do referido ambiente. Na pandemia, mais do que antes, assunto assíduo e frequente na vida prática; Discutir saúde como noção histórica, portanto social, cultural, econômica e política; propiciar contato com fontes de estudos complementares, que se configuram como direito do cidadão à aquisição de informação (plataformas com sites oficiais do Ministério da Saúde, Fiocruz e outros) (Professora do CED PAD-DF, 2022).

Quando analisamos esse planejamento, em primeiro olhar, consideramos de extrema importância levar essa temática para o chão da escola, onde a Atualidade se torna presente e faz com que os(as) estudantes compreendam os principais motivos que levaram ao distanciamento social e também da escola por quase dois anos. Isso os(as) ajuda a desenvolverem habilidade e conseguirem identificar discursos inverídicos que dificultaram a efetivação de medidas estabelecidas para aquela época. Os(as) estudantes estavam preparados para adentrar esse tema planejado com tanto zelo? Partindo dessa questão, a professora observou algumas lacunas que a levaram a refazer o seu planejamento, tendo como base o que pôde perceber no contato direto com a realidade.

a) perda de familiaridade com a escola e com as funções a serem exercidas por professorado e alunato. Evidências desta foram a falta de compromisso com entrega de tarefas no prazo e de estímulo para realização de atividades para casa, desvios de concentração, confrontos físicos e não físicos com colegas, nível excessivo de conversa em sala de aula, dentre outros; b) empecilhos cognitivos-sociais de várias ordens. Exemplo mais relevante foi o diagnóstico (não somente na matéria de PD3) sobre a falta de compreensão de textos e enunciados/comandos de questões. Desvios de concentração, “indisposição” quanto a leituras mais longas, o ato de perguntar ao(à) regente o que deveria ser feito sem antes sequer ler o que as questões solicitavam, desânimo ou inibição quanto a criarem tipologias textuais diversas (textos mistos, organogramas, poemas, paródias, etc.), prática disseminada de copiar do(a) colega ou reproduzir

textos da *internet* de forma acrítica, erros generalizados de ortografia e estilística e outros integram o arcabouço de contratempos em questão; c) ausência da consciência que correlaciona escola e vida social. Quanto a este percalço ressaltamos algum pessimismo de significativa parte dos (as) estudantes sobre suas vidas no presente e no futuro. Muitos(as) regressaram do isolamento social portadores(as) de condições adversas referentes à saúde mental – ansiedade, *burnout*, crises de pânico –, e semelhantemente concernentes à socialização – não devemos perder de vista que muitos(as) enfrentam em 2022 sua primeira experiência presencial no ambiente escolar. Mas aqui desejamos destacar o ponto chave deste aspecto, que demonstrou-se nos antagonismos perante o reconhecimento da correlação entre escola e vida fora dela. Quando indagados(as) sobre o que era o CED PAD-DF como Escola do Campo, muitos(as) discentes não sabiam diferenciá-la de outras escolas, tampouco se expressaram sobre a ligação de sua instituição de ensino com o cotidiano para além do currículo escolar (Professora do CED PAD-DF, 2022).

Consciente de que questões que promovam o debate sobre saúde são muito importantes no retorno ao ensino presencial, a professora elenca dois motivos para que seu planejamento fosse modificado. Primeiro, porque reconhece a impossibilidade de promover o mínimo de conhecimento e uma boa convivência individual e coletiva num espaço não compreendido pelos(as) estudantes que o habitam. A busca por uma boa saúde mental, algo tão importante para o processo de ensino-aprendizagem, a convivência harmoniosa no compartilhamento dos espaços e trocas de experiências exigem a identificação com o ambiente interno e externo e, de igual forma, a percepção e conexão com a vida social local, pelos quais os(as) estudantes são influenciados. Porém, a professora observou o seguinte nos debates realizados com as turmas envolvidas:

Quando perguntadas sobre o que diferencia uma Escola do Campo e uma da cidade, respostas-padrão ascenderam como centrais, configurando-se como comuns a todas as turmas. Algumas delas foram: “A Escola do Campo fica no meio do mato”/ “só tem mato”; “A escola da cidade é mais moderna e tecnológica”; “A Escola do Campo tem mais contato com a natureza”; “Na Escola do Campo é mais comum os alunos trabalharem”. Foi também frequente o quase completo silêncio quando perguntados(as) sobre o que tornava o CED PAD-DF uma Escola do Campo. As respostas mais habituais surgiram no sentido de “é do campo porque fica no campo/afastada da cidade”. A percepção de que a mencionada Escola não tinha diferença de uma escola urbana também foi muito levantada (Professora do CED PAD-DF, 2022/23).

Dessa forma, a professora viu a importância de direcionar esforços para a promoção de debate sobre o que é uma Escola do Campo – lacuna já percebida em atividade anterior – com foco no aumento da participação do protagonismo estudantil no Inventário Escolar como documento oficial e registro social, instrumento fundamental no planejamento pedagógico das Escolas do Campo. Considerando os(as) estudantes como sujeitos detentores de conhecimento adquirido em suas práticas e vivências cotidianas e tendo as escolas como espaço físico e instituição social, política, econômica e cultural, ela pode contribuir com os sujeitos, potencializando as transformações da vida fora dela a partir da relação entre teoria e prática. É importante ainda, por meio da Auto-organização, compreender que a construção da identidade escolar é ato coletivo e em rede, que não obedece às hierarquias tradicionais que consideram o(a) estudante como sujeito passivo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, é importante levar os(as) estudantes a reconhecerem que colaborar com a atualização do Inventário é exercício de cidadania, direitos e deveres que ultrapassam os muros escolares.

Portanto, a professora de História e a coordenação elaboraram novo planejamento para o 3º e o 4º Bimestre, objetivando atender às lacunas citadas anteriormente, para que os(as) estudantes pudessem compreender a Educação do Campo como política pública e modalidade de ensino no Distrito Federal. Com essa compreensão, eles compreenderiam a diferença entre Escola do Campo e Escola Rural, conceitos fundamentais a serem levados em consideração quando pretendemos firmar o debate no processo de construção de uma outra sociedade pautada na vida camponesa.

Dessa forma, o novo planejamento realizado a partir do contato da professora com a realidade da escola, estudos sobre a Educação do Campo e parceria com a coordenação pedagógica trazem o Inventário como construção coletiva. Pensando a identidade do CED PAD-DF como Escola do Campo, por meio de roda de conversas, palestras, construção de grupos de organicidade e debates, os(as) estudantes das turmas 7º B, C, D e E, 8º A, B e C, 9º A, B, C e D tiveram a oportunidade de: a) contribuir discussão sobre Educação do Campo por meio das categorias Agroecologia, Auto-Organização, Atualidade, Trabalho como Princípio Educativo; b) incentivar o desenvolvimento da consciência espacial, social, política e econômica nos níveis individual e coletivo com base na construção de noções e questões da atualidade/realidade, a exemplo de: O que é uma Escola do Campo? O CED PAD-DF é uma Escola do Campo? Por quê? Por que é importante reforçar a identidade da escola enquanto escola do campo? e outras; c) promover debates sobre funções da escola e do regimento escolar, com ênfase no Inventário como documento a ser apresentado e analisado pelos(as) discentes; d) mapear as lacunas e possibilidades de trabalho referentes aos temas citados; e) revisar o

inventário; f) debater sobre a imprescindibilidade da autolocalização histórica como integrante das noções de saúde escolar e saúde social (objetivo bimestral da disciplina de PD 3).

Em aulas de 45 minutos de duração, com breve apresentação geral de trechos selecionados, os(as) estudantes utilizaram o Inventário do CED PAD-DF, bem como músicas e outros materiais audiovisuais, que remetem à luta camponesa e à vida no campo. Utilizamos também a legislação e textos (trechos selecionados das fontes e bibliografia de referência). Outra questão importante que vale ser trazida aqui é que os estudantes tiveram acesso a toda a programação e puderam dar sugestões apontando aquilo que consideravam mais importante. Dessa forma, as informações, registros e materiais produzidos pelos grupos de organicidade (mística, registro fotográfico, organização e limpeza da sala, criatividade e sugestões) dessa disciplina estão disponíveis em *site* produzido em parceria com professores(as) e estudantes com o objetivo de socialização com o público dentro e fora da escola.

De acordo com o andamento do novo planejamento, em rodas de conversas nos diversos espaços da escola e com a participação do coordenador, foram realizados debates sobre as definições de Educação do Campo e Educação Rural, a fim de reforçar questões ligadas à identidade camponesa e que é necessário transformar a forma escolar, que os(as) estudantes façam parte desse processo e que, assim, tenhamos uma educação voltada para os interesses da classe trabalhadora. Sobre a transformação da forma escolar, a professora traz considerações constatadas nas primeiras conversas:

Indica lacuna de reconhecimento da autonomia do alunato sobre o que pode ou não ser feito por eles(as) para transformação da forma escolar, tanto em termos de pequenas ações e resultados gradativos, quanto em termos de grandes ações pensadas em relação a melhorias coletivas no presente e no futuro da escola. Os(as) discentes demonstraram não conhecerem, por exemplo, a parte de supervisão administrativa e pedagógica da escola para além das pessoas com quem mais têm contato direto no dia a dia, a saber, o coordenador e a coordenadora do turno vespertino, o diretor e a vice-diretora. Sobre a equipe de apoio (limpeza, segurança escolar, etc.) até evidenciaram conhecerem alguns(mas) por nome, porém, ao serem perguntados(as) sobre direitos e deveres das funções ocupadas houve algum nível de confusão, a exemplo a não compreensão entre quem era responsável pelos serviços de lanche, alunos e alunas tendiam a apontar os(as) coordenadores(as), pois são as figuras que costumam ver diretamente acompanhando a fila da merenda, portanto já associavam que estas pessoas eram incumbidas de todo o processo, desde a definição do cardápio (Professora do CED PAD-DF 2022/23).

Para transformar é necessário conhecer, segundo Caldart (2015). Isso fica evidente quando os(as) estudantes, de forma instantânea, desacreditam da possibilidade de um processo de transformação que inicie por eles mesmos e pelos colegas, pois desconhecem a forma de organização da escola e, por isso, desconsideram qualquer possibilidade de serem envolvidos nos processos de organização da escola. Estão acostumados a cumprir ordens estabelecidas previamente e a receber os serviços diários sem ser responsabilizados pela manutenção e bom andamento dos espaços que ocupam. Dessa forma, além de trabalhar a identidade escolar com foco no reconhecimento do CED PAD-DF como Escola do Campo, por meio do estudo do Inventário da Realidade, buscamos também iniciar os estudos sobre as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade, Auto-organização e Agroecologia, além da realização de mística no início de cada aula.

Existe uma tendência de dedicação maior a outras disciplinas que não à de PD, em razão do curto tempo das aulas, mudanças na dinâmica de trabalho e do calendário escolar, falta de ônibus (único meio utilizado para os estudantes chegarem à escola) e o fato de a disciplina não reprovar. Por alguns momentos, os trabalhos foram secundarizados, as dificuldades na compreensão das categorias, à inibição dos(as) estudantes.

De acordo com considerações feitas pela professora regente, mesmo com tantas adversidades foram percebidos alguns avanços, pois os(as) estudantes iniciaram alguns questionamentos como um reflexo daquilo que vem sendo trabalhado, “Por que temos apenas uma aula de PD 3 na semana?” (Estudante do CED PAD-DF,2022). Isso evidencia um ganho reflexivo que demonstra autonomia e consciência coletiva e, por isso, sugeriram um tempo maior de debate, incluindo a Educação do Campo em mais disciplinas da grade curricular.

Outra questão levantada por eles(as) se refere ao fato de os pratos ficarem largados pelos corredores da escola após o lanche, o que desencadeou uma nova ação por parte da professora, de estudantes, supervisão e coordenação.

No debate sobre as categorias da Pedagogia Socialista sistematizada por Pistrak e Shulgin no contexto da Revolução Russa, a professora considera que a atividade foi benéfica por pelo menos duas razões. A primeira, foi a introdução das temáticas, que tanto nutriu os(as) estudantes de informações que permitiram reflexões no processo de compressão da ausência delas na organização da escola, sobretudo no currículo escolar executado na prática. A segunda, mostrou aos(às) discentes que muitas de suas noções e experiências cotidianas (organizar atividades, ajudar em festas da comunidade, auxiliar nos afazeres domésticos, nos plantios, etc.) tinham denominação teórica nas categorias da Educação do Campo. Quando discutimos o

Trabalho como Princípio Educativo, quase todas as turmas trouxeram exemplos práticos de suas vidas que poderiam ser relacionados ao ambiente escolar:

‘Lá em casa cada um tem uma tarefa, aqui na escola, quando cada um faz a sua, não ficam pratos pelos corredores’ (7º E); ‘Quando a gente divide uma tarefa lá na comunidade nem sempre recebemos salário, mas cada um tem uma parte em alguma coisa. Aqui na escola é a mesma coisa, quando cada um faz sua parte, a sala fica limpa para nós e para a próxima turma e as tias da limpeza podem cuidar de outras coisas’ (9º A); ‘Na pandemia se um não fazia o esforço de usar máscara, botava todo mundo em risco. Aqui na escola também, se não trabalharmos pra cuidar de nós e dos outros, já já fica ruim pra todo mundo’ (8º C) (Estudantes do CED PAD-DF 2022/23).

Observamos que antes da ação nas aulas de PD 3, os(as) estudantes não tinham a noção de que uma ação simples que desempenhavam em algum processo nos ambientes frequentados eram exemplos de trabalho socialmente útil ou necessário ou Auto-organização, e que isso resulta em autonomia pessoal e coletiva. Em outros ambientes, os próprios estudantes afirmaram que nunca haviam percebido que as consequências de ações individuais se tornavam coletivas. “O ganho maior nesta parte, acreditamos, foi o de inserir esses vocábulos e essa consciência (‘eu tenho autonomia’, ‘eu faço parte ativamente de uma coletividade’) nos pensamentos e expressões” (Estudantes do CED PAD-DF, 2022/23).

Quando apresentamos o Inventário Social, Histórico e Cultural do CED PAD-DF como documento importante na definição da identidade escolar, surgiram questionamentos sobre o fato de os(as) educandos(as) não estarem no Inventário, mesmo por que muitos(as) não sabiam de sua existência. Isso levou a iniciarmos um caminho de maior interesse para com a aproximação desse documento que conta a história da escola e da comunidade, de modo que cobraram a atualização e, nas palavras das turmas, “ter mais participação da gente, pois nós temos opiniões que só os alunos têm” (7º B, 7º C, 7º E, 8º A, 8º B, 9º A, 9º B, 9º D) (Estudantes do CED PAD-DF, 2022).

Sobre o processo de elaboração dos diários de bordo, verificamos a existência de textos curtos ou até mesmo copiados de colegas. Isso demonstra a necessidade de maiores esforços na realização de atividades que exercitem a escrita, pois muitos(as) estudantes se expressam melhor pela fala do que pela escrita. Mesmo assim apontaram a possibilidade de utilizar os diários de bordo com temas da Educação do Campo como material para trabalhar os problemas estruturais nas comunidade e na escola, de modo a impulsionar a integração entre currículo e

os princípios da Educação do Campo, e não apenas trazê-la a última como se fosse algo pontual, trabalhado apenas numa disciplina ou por apenas um(a) professor(a).

Os(as) estudantes foram provocados inicialmente pelo mediador (coordenador Vanilson Lourenço) e pela regente da disciplina sobre como poderiam colaborar com melhoramentos na harmonia da convivência escolar com a Auto-organização e o Trabalho como Princípio Educativo, e sobre a possibilidade de cuidarem da fila de seu próprio lanche, da devolução de pratos ao local correto, pois naquele mês era desafiadora a problemática de pratos deixados por discentes nos corredores e em outros cantos inadequados da escola. Diante desse questionamento, a professora relatou:

Foram levantados em todas as turmas o desejo, de saber como o cardápio semanal da escola era formulado e, além disso, por que os sextos anos eram prioridade na fila do lanche no intervalo. Nesta leva, indagações relacionadas também surgiram, a exemplo de: Quem envia comida à escola? Por que certos produtos industrializados não fazem parte do cardápio? Os alunos podem sugerir substituições? Por que não existe um anúncio diário avisando sobre o prato do dia? A coordenação, que organiza a fila do lanche, é que monta o cardápio? E outras (Professora do CED PAD-DF 2022/23).

A partir do que foi trazido anteriormente, observamos, que muitos acontecimentos no espaço escolar e fora dele se dão pelo fato de se pensar que uma determinada questão não tem necessidade de ser tratada de forma pedagógica. Nesse caso, o fato de os(as) estudantes nunca terem sido informados sobre como se dava o processo de realização do lanche em todo período da vida estudantil fez com que eles(as) não tivessem nenhuma preocupação com a organização, nem mesmo de guardar os pratos em local adequado. Quando são inseridos(as) e convidado(as) a participar de forma colaborativa, surge o interesse de conhecer para transformar.

Diante de tantos questionamentos, foram organizadas com a supervisão da escola uma palestra e roda de conversas para que fosse explicado como é a composição do cardápio do lanche servido aos(às) estudantes. Nesse momento, consideramos isso um grande avanço, pois, além de compreenderem um pouco mais sobre o lanche, eles(as) tiveram a oportunidade de conversar com o corpo administrativo da escola, e estreitando vínculos, puderam fazer novos questionamentos e trazer sugestões. Como resultado dessa ação, tivemos a redução da questão dos pratos e talheres espalhados pelo pátio e observamos ainda que houve uma melhora na organização da fila do lanche e redução no desperdício de alimentos. Isso reforça a importância de envolver os(as) estudantes no processo de organização da escola, pois eles(as) precisam fazer parte da gestão, devem ocupar seus espaços dentro dessa estrutura. Desse modo, deixaremos de

colocar em prática ações fruto de decisões hierarquizadas, verticalizadas, pensadas em espaços administrativos e não pedagógicos.

Dessa forma, pensando em avanços no processo de transformação da forma escolar e de acordo com a ação que se iniciou no segundo semestre de 2022 e continua em 2023, a professora faz três ponderações que consideramos importante de ser trazidas;

O primeiro e mais evidente é a continuidade do trabalho com as categorias da Pedagogia Socialista para aquisição de base teórica, concatenada com currículo escolar e vida prática dos(as) estudantes. Conforme elucidado por algumas ponderações expostas neste relatório, é fundamental contribuir para que os(as) estudantes se apoderem de vocabulário e erudição para expressarem suas realidades práticas e anseios em diferentes ambientes. Ademais, para se auto localizarem historicamente e se vejam como parte ativa das relações dinâmicas e inevitáveis entre funcionamentos escolar e social. Corroborando com perspectivas que afirmam que a Educação do Campo deve ser feita pelos sujeitos da referida vivência, de modo que seja por e não só para eles(as), o conhecimento das categorias é maneira de fazer com os(as) discentes estejam a par, falando sobre, propagando, debatendo ideias dessa modalidade educacional e forma de vida. O segundo refere-se a pensarem especificamente o CED PAD-DF como Escola do Campo e parte de sua vida escolar diretamente ligada à prática. É necessário intensificar o trabalho de leitura crítica do Inventário, de modo a permitir que todo o corpo estudantil o conheça e saiba que ele é uma das principais formas da identidade escolar. Assim sendo, que atualizá-lo e pensar suas transformações é, de certo modo, atuar nas transformações da forma escolar e, em alguma instância, nas relações entre escola e sociedade. O terceiro – e a essa altura é pertinente ressaltar que os três pontos estão inevitavelmente correlacionados- diz respeito a angariar o apoio de outros(as) professores (as) e instâncias da estrutura interna escolar, de modo a retirar dos debates sobre a Educação do Campo o seu caráter de algo extraordinário, que é alvo de apenas uma matéria semanal. A ideia é tornar o debate parte natural do cotidiano e pensamento do alunato e demais membros da equipe escolar (Professora de História e PD do CED PAD-DF 2022/2023).

Diante do que foi exposto pela professora, seguimos dialogando com outros(as) colegas, a fim de enriquecer nossa análise sobre os passos dados pelo CED PAD-DF em direção à Transformação da Forma Escolar. Desta vez, traremos das contribuições do professor de Ciências dos 6º e 7º anos, que relatou estudado em Escola do Campo (Vale da Esperança,

Formosa, Goiás) até os 13 anos de idade e que durante esse período teve aulas com professores formados em Licenciatura em Educação do Campo pela UnB. Segundo ele, foram esses professores(as) que deram suporte para que ele continuasse nos estudos, ao concluir o ensino fundamental anos finais para cursar o ensino médio, ingressando no Instituto Federal de Brasília- IFB. Devido à sua vivência, escolheu o Curso Técnico em Agropecuária e depois cursou Ciências Naturais na UnB, Biologia no IFG e fez mestrado na UFMG.

Quando analisamos a formação do professor, reconhecemos que uma Escola do Campo não simboliza a figura do atraso, e, aos poucos, professores formados em Licenciatura em Educação do Campo vão como docentes para as Escolas do Campo e promovem os avanços necessários para que os(as) estudantes que as frequentam consigam se fortalecer e alçar novos voos. O professor citado provavelmente tenha sido guiado pela Pedagogia da Autonomia, segundo a qual ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2019). Diante disso, entendeu a necessidade de avançar nos processos formativos sem se distanciar da sua realidade, de forma que, ao surgir uma oportunidade, preferiu retornar como professor à Escola do Campo CED PAD-DF.

Como substituto há seis meses na unidade de ensino, o professor afirma reconhecer que o CED PAD-DF tem buscado a Transformação da Forma Escolar e que isso foi um dos motivos que influenciaram sua escolha para trabalhar.

Achei muito interessante a possibilidade de atuar em uma Escola do Campo. Já participei de alguns congressos, seminários, e eventos voltados para a Educação do Campo, assim como cursei algumas disciplinas referentes ao tema quando cursei agroecologia. E percebi uma diferença enorme dessa escola em relação às outras que já trabalhei, a escola é mais humanizada, assim como valoriza mais o conhecimento que o estudante já possui além da sala de aula (Professor do CED PAD-DF, 2023).

Aqui o professor, com mais de seis anos de experiência em várias escolas da rede pública no Distrito Federal e no estado de Goiás, afirma que percebe avanços no que é estabelecido como princípios da Educação do Campo e defende a humanização dos processos educativos, com a valorização dos saberes e fazeres de estudantes como alicerces para o ensino-aprendizagem. Sabemos que a relação entre escola e comunidade faz diferença nos resultados das ações e percebemos que o chamamento pela coordenação pedagógica e discentes com o objetivo de alinhar o processo de aprendizagem com a vivência social é essencial para que a comunidade se sinta parte da escola. Isso aparece de forma positiva quando o professor afirma:

O CED PAD-DF é uma escola que traz os pais para a participação da formação dos filhos, e eu enquanto professor, vejo isso como uma excelente ferramenta para o melhor aprendizado dos estudantes. Eu consigo desenvolver projetos com muita facilidade, pois a gestão e colegas apoiam e incentivam aulas dinâmicas e práticas, o que faz toda diferença na vida e formação dos estudantes. Me sinto à vontade e preparado para lidar com alunos residentes na zona rural e por conhecer a sua realidade, vejo estudantes interessados, críticos, e bem educados e tento trazer o máximo de conhecimento a eles, de forma clara, simples, dinâmica direcionada ao seu cotidiano (Professor do CED PAD-DF, 2023).

O incentivo a atividades pedagógicas por meio de projetos é algo muito presente no PPP e no Inventário da Escola, somado à participação e colaboração das famílias da comunidade, à autonomia do professor e dedicação da gestão, o que permite que categorias importantes como a Atualidade, a Auto-organização e o Trabalho como Princípio Educativo sejam discutidas e exercidas de forma efetiva dentro e fora da escola.

De acordo com relato do professor, a primeira vez que teve conhecimento do Inventário Social Histórico e Cultural foi no CED PAD-DF, e o considera extremamente útil para entender a realidade dos estudantes e comunidade, porém não pretende trabalhar de forma direta com o documento. Apesar de ter conhecimento da oferta de curso de formação continuada ofertado pela EAP, não participou. Aqui esbarramos numa questão muito recorrente na escola, pois, quando indagados sobre o uso de documentos norteadores para a elaboração de ações pedagógicas transformadoras, sempre deparamos com a negativa do uso desses documentos. Sobre a formação continuada, também é algo preocupante, uma vez que, por mais que a Educação do Campo seja apresentada como modalidade de ensino na Semana Pedagógica e nas coletivas, é importante que o(a) professor(a) participe de outros eventos para ampliar as possibilidades de abordagem e aprofundar o processo de transformação de escolas rurais em Escolas do Campo.

Nesse sentido, o professor afirma que a dificuldade de trabalhar de acordo com as Diretrizes da Educação do Campo talvez seja por falta de interesse dos(as) docentes que atuam em escolas do campo, sendo necessária uma maior visibilidade e importância da parte do governo com a implementação de políticas públicas mais eficazes nessa área. Sugere que nas coordenações ocorra explicação mais aprofundada sobre a Educação do Campo, com oficinas e diálogos mais direcionados.

Outra constatação importante feita pelo professor de Ciências é que, mesmo tendo afirmado que não pretende trabalhar de forma direta com textos do inventário, ao ler os relatos da história das comunidades e de pessoas que vivem lá, vê que é possível fazer uma ligação

com os conteúdos e que o processo de aprendizagem poderia ser muito mais produtivo caso outros colegas fizessem o uso desse documento.

A todo momento, eu percebo que é possível trabalhar histórias e saberes da comunidade e estudantes na minha disciplina, pois vai ao encontro com as práticas desenvolvidas, muita das vezes por seus pais em suas propriedades, podendo usar isso para melhor compreensão do conteúdo abordado nos livros de ciências, portanto acho devidamente necessário.

Ainda sobre o uso do Inventário, o professor afirma ser

Um assunto comentado, porém, ainda assim muitos professores não entenderam ou entendem sobre o tema, falta domínio do trabalho com o material, e sim, seria mais produtivo aos alunos se fosse mais utilizado (Professor do CED PAD-DF, 2023).

Sobre o processo de transformação, objetivo perseguido quando se fala em Educação do Campo e tão essencial para as que as questões da vida camponesa sejam trazidas para dentro da escola, o professor afirma que ainda está se familiarizando e deseja estudar, mas no seu entendimento,

A transformação da forma escolar, ela pode ocorrer à medida que há uma efetiva participação de toda comunidade envolvida, pais, familiares, professores, gestão, cotidiano e quando o estudante percebe seu protagonismo e age com maior responsabilidade, tendo assim uma melhor compreensão da sua realidade escolar, e passa a ser um difusor de conhecimentos filosóficos, científicos e social (Professor do CED PAD-DF, 2023).

O professor diz reconhecer que o CED PAD-DF tem avançado nesse sentido, pois consegue ter liberdade para inovar em suas práticas, utilizando o laboratório, instrumentos disponíveis no espaço escolar e saberes dos sujeitos. Outra questão é a boa relação escola-comunidade, os acordos entre equipe de apoio, família, estudantes e professores(a), a fim de promover a autonomia do estudante. Segundo ele, a escola desempenha um papel que ultrapassa os conteúdos abordados em sala de aula, estendendo-se ao exemplo moral e social, trabalhando coletivamente com temas que corroboram para a formação integral do indivíduo.

A professora de Português dos 8º e 9º anos também colaborou no diálogo para que possamos compreender os avanços do CED PAD-DF no processo de transformação de escola rural em Escola do Campo. É a primeira vez que trabalha no CED PAD-DF, porém no ano de 2021 estava em sala de aula na escola CEF Jardim II, que também faz parte da área rural da Regional do Paranoá.

Essa é a segunda vez em que ouço sobre a Educação do Campo, na minha primeira experiência no CEF Jardim II área rural, não tinha essa preocupação com o ‘termo’, somente neste ano, 2023, já no CED PAD-DF, que veio com maior intensidade essas curiosidades em saber um pouco mais sobre o que é a ‘Educação do Campo’ (Professora do CED PAD-DF 2023).

O que a professora relata é bem recorrente em escolas situadas em áreas rurais, onde ainda não há discussão sobre os princípios da Educação do Campo, mesmo se tratando de uma modalidade de ensino no Distrito Federal. Convém ressaltar que tratamos aqui não somente de mudança do termo Educação Rural para Educação do Campo, mas o que deve ocorrer também são mudanças nas abordagens dos conteúdos e no processo de organização da escola (CALDART, 2010). Ações como essa fortalecem ainda mais o modelo hegemônico atual, pois, sem a promoção de uma educação que contraponha esse modelo, os estudantes veem tudo com normalidade, mesmo que custe sua liberdade social e cultural.

Quando chegou ao CED PAD-DF, a professora sentiu algo diferente daquilo que presenciou anteriormente em outras escolas por onde passou.

Logo quando cheguei à escola o nome Educação no Campo já foi apresentado desde o primeiro momento, até então não tinha nenhum pré-requisito sobre esse termo e nem como era aplicado no dia a dia na escola. O grande diferencial entre essa escola e as outras em que trabalhei é que no CED PAD-DF tudo é pensado e calculado em função dos alunos, não que nas outras não seja, deixa eu explicar, talvez por logística, por local de moradia, pelo trabalho com a terra dos familiares e por alguns costumes diferentes do que vemos na zona urbana, temos alguns hábitos diferenciados, podemos citar algumas atividades, como a própria AgroBrasília, que é indispensável a ida dos alunos e todo o envolvimento da escola nessa época. Isso faz parte da vida deles, posso citar também o envolvimento da escola com as famílias, o quão íntimo chega a ser a ligação entre professores, secretários, diretores com pais e alunos, uma relação mesmo de amizade, na minha opinião (Professora do CED PAD-DF, 2023).

Nesse trecho do relato, fica evidente ser necessário que a gestão, supervisores pedagógicos e coordenação pedagógica tenham um certo alinhamento sobre os princípios da Educação do Campo, de forma que, quando os(as) professores(as) cheguem à escola, logo de início tenham conhecimento que essa modalidade de ensino faz parte do processo de organização da escola. Isso se dá não só pelo fato de se apresentar como uma Escola do Campo, mas pelas ações desenvolvidas, aproximação entre escola e comunidade, como relata a professora.

Isso poderia ser ainda mais intensificado se cada professor(a), sobretudo o(a) substituto(a), tivesse uma formação prévia antes de atuar nas unidades de ensino do campo. Geralmente são maioria nas Escolas do Campo do DF, situação que se repete na escola pesquisada, pois, ao chegarem, nem sempre conseguem participar de formação continuada devido à distância das unidades de ensino com a escola de aperfeiçoamento EAP e à dificuldade com a rede de internet, que são problemas que ainda impossibilitam mais conhecimentos, e as informações sempre são repassadas pela equipe da própria escola.

Cheguei a tentar uma vaga em um dos cursos sim, sobre educação no campo, mas não consegui. Em relação ao inventário, tive curiosidade sim em saber mais, uma professora da escola disponibilizou o documento, porém não consegui concluir a leitura ainda. Então tudo que sei é por meio da experiência dos colegas que estão na escola a mais tempo também aprendo muito no nosso dia a dia. Apenas nessa escola, CED PAD-DF, que soube da existência de tal inventário, até então não tinha nenhum conhecimento. Sua utilidade é sim, indispensável até, mais até o momento por conta de tempo e alguma organização por minha parte não pude aplicar em sala ainda, mas tenho planos para os próximos bimestres (Professora do CED PAD-DF, 2023).

Apesar de pretender trabalhar com o Inventário e as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Auto-organização e Atualidade nos próximos bimestres, a professora diz se sentir insegura e com algumas dúvidas em relação a possíveis abordagens, e mais uma vez enfatiza a necessidade de formação continuada como pilar fundamental para o avanço das ações pedagógicas em sala.

Dúvidas e dificuldades existem por que, por minha parte, não há total conhecimento sobre o assunto, um meio de sanar tal déficit nesse caso seria um curso ou algo parecido, ou até mesmo a leitura do próprio inventário, o qual não o fiz, ainda. Acho que a escola até dá sim um suporte, mas por questões de logística algumas coisas, como cursos, ficam inviável a todos. Sobre o Inventário da escola, creio, que alguns professores tenham conhecimento sobre ele, mais sobre aplicação e seu uso não há muitos professores que se disponibilizam a aplicá-los em sala de aula. Talvez falte sim algum incentivo maior para chamar a atenção dos professores sobre o assunto, quando se fala no tema, em uma coordenação, por exemplo, tem professores que já se sentem incomodados, acham desnecessário até, essa é minha opinião. Já em relação ao domínio do assunto, no caso é sentar, ler e estudar sobre o assunto, daí sim pode-se pensar em sua utilização em sala de aula ou alguma aplicação na escola (Professora do CED PAD-DF, 2023).

Dessa forma, retomamos aqui algo que já vem sendo exposto ao longo desta pesquisa: a falta de formação adequada ainda aparece como grande empecilho para que seja promovida a transformação da forma escolar. A professora acrescenta que “qualquer transformação se dá por meio do conhecimento e por sua aplicação. Sem conhecimento, não há progresso em parte alguma”.

4.3 Estudos sobre o Inventário da Realidade, ações e projetos: compreensão a partir do olhar dos(as) estudantes

Este tópico dedica-se a analisar a compreensão dos(as) estudantes do CED PAD-DF sobre Inventário da Realidade, Trabalho, Auto-Organização, Atualidade e Agroecologia, e o emprego dessas categorias de forma prática na organização e desenvolvimento de ações no chão da escola. Quando pensamos em Escola do Campo, pensamos numa modalidade de ensino que permita aos(às) estudantes fazerem parte do processo de forma ativa e participativa, não como seres apagados que apenas recebem conteúdos desconexos da realidade. De acordo com Caldart e Stedile (2015, p, 51),

As Escola do campo tem intencionalidade educativa o trabalho pedagógico com valores, atitudes consciência organizativa, hábitos de trabalho, habilidades técnicas, postura de militância social, mas também podemos indicar caráter processual do trabalho com a formação política e ideológica, capacidades intelectuais, formas de pensamentos e características da apropriação e reprodução do conhecimento a ser garantido pela escola em cada idade, em cada etapa. É importante formalizar estes objetivos exatamente porque trabalhamos no contraponto à formação que predomina na sociedade capitalista e nas relações sociais tomadas como naturais inclusive na escola. Precisamos de uma intencionalidade mais forte e explícita para combater traços como individualismo, consumismo, presenteísmo, superficialidade nas relações e no conhecimento do mundo.

Nesse contraponto ao que predomina na sociedade capitalista e na busca de valores e atitudes sem desconsiderar os conteúdos, os estudantes devem ser avaliados de outra perspectiva, a começar pelo próprio trabalho socialmente necessário associado à Auto-organização, categorias que, inseridas na relação escola, professores(as) e alunos(as), possibilita uma outra visão do processo de ensino. Isso fica evidente quando o estudante do CED PAD-DF faz a seguinte consideração após participar do projeto piscicultura na escola:

Antes do projeto a escola para mim era só mais uma escola comum onde os alunos entravam direto para a sala de aula é iam fazer os deveres e depois voltavam para casa, onde eu não era muito próximo dos meus colegas na sala

de aula, fazia dever em grupo mais não era para saber a opinião de cada um. Mais depois do projeto piscicultura na escola eu comecei a ver a escola com outros olhos, pois no projeto era em grupo e todos podia dar opinião e com isso eu fui desenvolvendo melhor em falar com as pessoas em público, esse foi um dos benefícios que o projeto trouxe para a minha vida, com isso conseguir me relacionar melhor com os professores e colegas, os alunos quando chegavam na escola ficavam comentando que estava gostando bastante do projeto e que o projeto estava ajudando eles descobrirem algum talento que eles não sabiam que tinha, e eu fui um desses alunos que aprendeu muita coisa com esse projeto (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

A respeito do que foi exposto pelo estudante sobre sua experiência com o projeto de criação de peixes na escola, trazemos as reflexões de Shulgin, que afirma que a escola não deve ser considerada o único ambiente de formação, ela deve levar em conta as práticas e experiências, buscando meios de ampliação dessas experiências de forma organizada, o que se aprende no curso do trabalho socialmente necessário. Devido à pluralidade de entendimentos dos(as) estudantes na juventude, o processo de ensino e troca de conhecimentos se torna ainda mais rico, não devendo essa diversidade pode sumir ao chegarem à escola. Na verdade, o que deve ser feito é o emprego de novas ações com ferramentas diferentes que se somam àquelas trazidas do cotidiano.

Esse projeto contribuiu muito para minha formação porque eu fui em vários lugares com ele, e vivi novas experiências além é claro de novas pessoas também. Com ele eu aprendi coisas que não aprenderia se não tivesse participado. O convívio entre meus colegas também melhorou muito porque me senti incluído na escola já que nasci e fui criado no campo. Além de tudo isso eu participei de competições, e foram que hoje posso acoplar em meu currículo abrindo mais portas de emprego. Com certeza esse projeto foi uma das maiores contribuições para a minha formação (Estudante do CED PAD-DF, 2022).

O depoimento exposto pelo estudante reforça o entendimento de que os processos formativos vão muito além daquilo estabelecido em sala de aula. Quando os(as) educandos(as) são desafiados, por meio do trabalho socialmente necessário, a promover a ocupação dos espaços da escola com projetos e ações, conseguem interações sociais em que a convergência e a divergência de ideias se juntam num processo de formação maior.

A esse respeito, Caldart e Stedile (2015, p. 55) argumentam:

[...] pensar em um envolvimento processual dos estudantes em atividades da produção agrícola (que inclui o trabalho com animais e o próprio benefício

simples de produtos) e em atividades de pesquisa, visita técnica prática de campo, para estudo de outros ramos ou setores de produção que não estejam disponíveis no entorno da escola. Mas também é preciso considerar as possibilidades de contato dos estudantes com diferentes fases ou com cadeias produtivas inteiras que se desenvolvem no próprio assentamento ou no seu entorno.

Para conhecer os assentamentos, suas histórias e o entorno da escola, é importante que os(as) estudantes aprendam a pesquisar e construir o Inventário da Realidade, de modo que esse documento tenha força e elementos para nortear as ações pedagógicas dentro e fora da escola por meio do Trabalho e Auto-organização, Atualidade e Agroecologia, promovendo um processo de mobilização para a transformação da forma escolar. Quando abordamos a importância do Inventário, o estudante fez a seguinte afirmação:

O trabalho feito com o inventário é importante para podermos estudar com as palavras de alguém ou visualizar o antes para termos uma noção da diferença do lugar. O inventário é importante para que possamos ter conhecimento básico sobre todos os olhares e recursos que serão necessários para a ação (Estudante do CED PAD-DF, 2023).

O estudo do Inventário possibilitou que o estudante compreendesse um pouco sobre sua comunidade e, assim, dentro do contexto histórico e com os depoimentos dos primeiros moradores da região, pôde projetar os recursos necessários para alavancar as mudanças adequadas. Nesse sentido, de acordo com Caldart (2018), o Inventário é ferramenta fundamental para se conhecer a realidade atual, seu entorno e o seu funcionamento. Para conhecer é preciso ir a campo, realizar pesquisas, estudar essa realidade e seu contexto histórico, tomando os dados levantados como matéria prima do planejamento pedagógico. E mesmo para quem vive no campo, ou para quem já está há mais tempo na escola, esse estudo pode identificar novos elementos.

De acordo com outra estudante, os estudos a partir do inventário foram importantes para conhecer o uso das máquinas cada vez mais potentes nos processos produtivos, atividades voltadas apenas para fins lucrativos, nas quais os trabalhadores são vistos apenas como mão de obra, em que a poluição do meio ambiente é algo comum. Nesse sentido, a estudante sugere que mudanças aconteçam para que tenhamos um futuro diferente daquilo que vem sendo empregado na região.

Esse inventário é muito importante para nós, pois ajuda muito no nosso aprendizado, e também no nosso futuro pela frente, porque depois vai ser 10 vezes pior, vai ter mais máquinas, empresas, prédios, mais poluição, mas se

mudarmos isso o futuro vai ser muito diferente com mais árvores (Estudante do CED PAD-DF, 2023).

Observamos que, ao estudar parte do inventário, a estudante consegue relacionar uma série de fatos que acontecem em sua comunidade ou no trajeto de casa para a escola. Isso evidencia a aquisição de senso crítico, que ações que são consideradas habituais passam a não ser vistas como algo normal. Para além da crítica, a estudante elenca a necessidade de mudanças em que a arborização pode ser uma saída.

As questões ambientais e sociais também aparecem na fala de outra estudante, em que afirma que o estudo do Inventário propiciou melhorias no processo de aprendizagem. Diante das constatações, incentiva a preservação do meio ambiente, e percebe uma relação entre a leitura do Inventário e a realidade. Afirma que muita poluição está por vir, mas a partir do conhecimento adquirido é possível desenvolver uma convivência mais harmônica.

O inventário ajuda muito ao nosso saber, ajuda nós estudantes a aprender e além disso nos incentiva a preservar, cuidar do lugar onde a gente estuda. Porque pensando bem a gente está cuidando de um conhecimento escolar. Então por isso o inventário é algo muito importante para nós. Vai ter muitas poluições vindo por aí, mas se a gente cuidar do nosso ambiente ele não vai poluir e a sociedade vai ter consciência das coisas que eles fazem, então se a gente garantir a nossa convivência com o ambiente, o nosso futuro será muito melhor (Estudante do CED PAD-DF, 2023).

Após a leitura de tópicos do inventário da realidade, a preocupação com as questões ambientais foi recorrente nos relatos dos(das) estudantes. Isso pode ser considerado como ponto norteador para a equipe pedagógica da escola, mobilizar atividades nesse sentido, pois é esse o objetivo de se inventariar. Seguindo o entendimento de Caldart (2018), a partir dos objetivos formativos e de ensino, é possível reunir aspectos da vida concreta existente na escola ou no seu entorno, as questões da realidade atual, e reformular, caso necessário, o quadro curricular de forma que novos conteúdos sejam adicionados.

Além de constatações sobre questões ambientais da atualidade e dos modos de produção e vivência das comunidades, os(as) estudantes reconhecem a necessidade de atualização do documento. Isso se justifica porque na primeira versão o foco é nas ações dentro da escola e nos depoimentos das mulheres das comunidades. Segundo eles e elas, é possível constatar algumas mudanças na realidade. No relato a seguir, a estudante demonstra conhecer as funções do Inventário e o que gera a necessidade de atualização: “Professora, o Inventário é tipo para guardar informações

dos alunos e da escola. Aí, a gente vai mudando e o inventário também precisa mudar. Mas só muda se a gente procurar ler e sugerir coisas pra ele” (Estudante do CED PAD-DF, 2023).

Outra questão importante enfatizada pela estudante é a necessidade de leitura desse documento pelos estudantes e o seu uso como instrumento pedagógico pelo professor. Dessa forma, surgirão novas necessidades e sugestões que facilitem a atualização, mas, segundo ela, a leitura do Inventário ainda é algo visto com desinteresse por parte dos colegas: “Eu acho que dá um pouco de preguiça de ler, por desinteresse de alguns colegas e porque a gente não tem muito tempo além de PD pra falar dele na escola”. A falta de tempo referida por ela é justificada pelo fato de apenas uma professora ter levado esse documento ao conhecimento dos(as) estudantes e usá-lo como ferramenta pedagógica na disciplina de PD, que acontece uma vez por semana. Pensamos que esse cenário poderia ser outro, uma vez que a Educação do Campo no DF é uma modalidade de ensino e o Inventário foi instituído como documento norteador das ações pedagógicas nessas escolas. Além disso, existe a necessidade de se colocar em prática uma escola que atenda de fato a juventude camponesa.

A preguiça citada pela estudante é fruto do modelo de educação que é ofertado pelo poder público, no qual os estudantes são considerados espectadores do processo e sequer sabe o objetivo daquilo que é ensinado. Como um(a) jovem pode se interessar por algo sem conhecer? É bastante recorrente o fato de as metodologias usadas serem distantes daquilo que é vivido pelos estudantes, desconsiderando os saberes e a vivência deles. As aulas serão interessantes a partir do momento que o(a) professor(a) articular a cultura e o saber do aluno com os conteúdos curriculares. Isso fica evidente quando a estudante afirma que, quando os estudos do Inventário avançarem sobre a histórias das comunidades, o interesse pode ser maior. “Professora, o inventário parece legal, e eu sei que ele é importante, mas o povo não gosta de ler, aí fica difícil conseguir trabalhar ele direito”. “Eu acho que, quando a gente for ler a parte dos relatos dos lugares onde o povo mora, eles vão conseguir participar mais, porque a gente sabe falar de onde mora” (Estudante do CED PAD-DF, 2023).

Diante dos estudos iniciais com o uso do Inventário da Realidade, pudemos observar avanços significativos no tocante ao reconhecimento do documento e à necessidade de ele ser cada dia mais instrumento presente em sala. Mesmo com frases curtas, os(as) estudantes conseguem expressar o que sentem, uma vez que suas palavras são carregadas de sentimentos, verdade que se conecta com aquilo que é presenciado na escola. Outra constatação que nos leva a perceber senso crítico é a busca por espaço nos documentos e ações que configuram a escola. Segundo a depoente, entrevistar os(as) estudantes sobre seus desejos e anseios é algo importante para ganhar o interesse e levá-los para as ações. “Eu acho que podia entrevistar alguns alunos e

colocar as opiniões deles no Inventário”. “Podia ter espaço pra gente contar o que gosta de fazer ou ter mais ideias dos alunos de atividades na escola mesmo (Estudante do CED PAD-DF, 2023).

Os anseios e desejos dos(das) estudantes devem ser levados em consideração no processo de construção do Inventário, são a contrapartida necessária para reelaboração dos conteúdos. Ao serem perguntados sobre suas necessidades e desafiados a construir parte daquilo que será ensinado, tendo conexão com a realidade vivida, os(as) estudantes certamente passarão a se relacionar de forma mais harmoniosa, tornando-se mais responsáveis e atentos dentro e fora do ambiente escolar.

Quando abordamos as categorias Trabalho como Princípio Educativo, Atualidade, Auto-organização e Agroecologia, percebemos que alguns conseguem expressar entendimento sobre elas estabelecendo ligação com ações que podem ser úteis na comunidade e na escola. Ao mesmo tempo, nos deparamos com certa dificuldade que alguns(mas) possuem em se expressar de forma elaborada sobre as temáticas. Foram dadas respostas curtas e sem muita concatenação de ideias, o que demonstra pouco entendimento, mas é importante considerar que se trata de uma inovação no CED PAD-DF que está sendo trabalhada por apenas uma professora na aula de PD, que geralmente não passa de duas aulas por semana. Dessa forma, trazemos agora trechos escritos pelos estudantes a partir de diálogo com a professora, estudantes e o pesquisador.

O trabalho com a Auto-organização nas aulas e em algumas ações que acontecem na escola tem possibilitado um novo olhar sobre questões que antes pareciam não ter significado algum, mas que estão presente na vida escolar e nas comunidades. Isso fica evidente quando a estudante a seguir consegue expor com suas palavras um entendimento sobre a categoria e trazer um exemplo que aconteceu em sua comunidade. Segundo ela, Auto-organização é:

Quando cada um se organiza de uma certa forma tanto para coisas pequenas que precisam de um ou duas pessoas, quanto para projetos grandes que precisam de muitas pessoas. Ex: tapar buracos no asfalto que já está incomodando muito e que por mais que tenha avisado o governo ele não tomou as devidas providências a respeito daquilo e assim a galera se junta e se organiza, dividiu os gastos e conseguiram reformar o asfalto que tinha buraco. É importante, pois sem a auto-organização não haveria o conserto das coisas que governo ignorou, se juntou e tampa buracos, constrói paradas juntos etc. (Estudante do 9º ano do CED PAD-DF, 2023).

O que foi trazido pela estudante é muito importante no momento em que cada vez mais questões simples de responsabilidade pública têm sido deixadas de lado, necessitando de mobilização da comunidade para a resolução. Nossos(as) estudantes precisam estar

preparados(as) para assumir a função de cobrar, mas sobretudo de mobilizar as comunidades para as mais diversas formas de enfrentamento. Nesse sentido, Pistrak nos orienta:

Para conduzir organizadamente cada nova tarefa exige o desenvolvimento de habilidades de organização, exige que a criança tenha passado por diferentes formas organizativas. Isso pode ser atingido com formas de auto-organização mais flexíveis que se adaptam continuamente a uma nova tarefa. E se a escola não se fecha em si, ela envolve com a atualidade, ela constantemente se enfrentara uma variedade extraordinária de tarefas (PISTRAK, 2018, p. 52).

De acordo com o entendimento de outra estudante, a “Auto-organização é quando nos organizamos sem depender do governo, para arrumar uma rua para ficar mais bonita, para morar em um lugar agradável, sem ter muita bagunça e ficar bom de se viver” (Estudante do CED PAD-DF, 2023). Percebemos que as questões das comunidades aparecem com muita força, o que demonstra que os(as) estudantes estão de fato a observar os arredores de onde moram, não mais como seres omissos, mas sim de forma crítica a fim de propor soluções. Para que tenhamos avanços nesse sentido,

A Auto-organização não pode ser atingida se ela for apenas uma brincadeira. É preciso, de uma vez por todas, firmemente estabelecer que as crianças e especialmente os jovens, não estão preparando-se para a vida, mas já vivem sua grande e verdadeira vida. Eles devem organizar esta vida. Auto-organização deve ser para eles uma questão séria, grande e verdadeira, com obrigações e responsabilidades sérias (PISTRAK, 2018, p. 53).

Por meio do Trabalho como Princípio Educativo, devemos exercitar a coletividade, promovendo aproximação e vínculos entre os saberes, em que cada um coloque em prática suas habilidades na busca de solucionar um problema, e nesse processo alguns(mas) estudantes demonstraram a compreensão de que podem aprender por esse meio. “Entendo que o trabalho como princípio educativo é aquele que ensina para a vida, que você aprende em casa e na escola também” (Estudante do CED PAD-DF 2023). Ainda sobre o Trabalho como princípio Educativo a mesma estudante afirma: “Para mim é um trabalho onde você ajuda, trabalha, porém não recebe dinheiro e sim, educação, aprende algo novo. [...] A gente tá mexendo no tanque de peixes e tem sempre que fazer auto-organização para conseguir fazer as coisas tudo em pouco tempo” (Estudante do CED PAD-DF, 2023).

Fica evidente que os(as) estudantes conseguem ter discernimento do Trabalho como Princípio Educativo, que é aquele que acontece de forma reflexiva e no qual todos

compreendem o processo, que é direcionado ao social, conseguindo ainda estabelecer vínculo com outras categorias, como a Auto-organização e Atualidade.

A esse respeito Pistrak nos ensina que:

A questão sobre o trabalho na escola, como base da educação, deve ser colocada em ligação com o trabalho social, com a produção real, com a atividade concreta socialmente útil, sem o que o trabalho perderá seu próprio valor, a saber, o seu aspecto social e se converterá, por um lado, na obtenção de algumas técnicas ou mesmo hábitos (PISTRAK, 2018, p. 49).

Dessa forma, quando decidimos que o trabalho fará parte da nossa metodologia de ensino, devemos ligá-lo a outras categorias, como Auto-organização, que se relaciona à Atualidade, pois assim será fixado o foco naquilo que está aparente, ao mesmo tempo que é possível investigar a essência, ou seja, revendo os contextos históricos para compreender de que forma se dá essa Atualidade. Nesse processo de desvelar a aparência e buscar a essências, os(as) estudantes tecem alguns comentários sobre o que entendem quando se fala em Atualidade. “É quando acontece algo que prejudica a população, é reparado, mas ainda sim continua causando problemas (Estudante do CED PAD-DF, 2023)”. “Para mim é algo que está ali há muito tempo, muito tempo mesmo e que não mudou nem um pouco e continua incomodando a sociedade” (Estudante do CED PAD-DF, 2023).

Quando analisamos as falas dos estudantes, percebemos que a atualidade visualizada por eles tem muito a ver com questões trazidas anteriormente, quando afirmam morar em locais com rua de terra e até mesmo cheia de buracos. Pela Auto-organização viam possibilidades de enfrentar esses problemas, essa é a Atualidade, é essa a questão a ser resolvida. Nesse sentido, Pistrak (2018, p. 43) nos ensina que a escola não deve apenas *estudar* a atualidade. A escola deve educar nos ideais da atualidade, deve ser um amplo rio que deságua na escola, mas deságua de forma *organizada*. A escola deve penetrar na atualidade e familiarizar-se com ela, transformá-la ativamente.

Diante do que foi exposto, consideramos que houve avanços em relação ao estudo das categorias analisadas e que grande parte dos(as) estudantes, mesmo que de forma tímida, conseguiu expressar algum tipo de conexão com cada uma delas, ao mesmo tempo que fez a correlação com os problemas das comunidades. É importante compreender que outros(as) não conseguiram fazer essa conexão, mas sabemos que ainda sofremos com a defasagem oriunda do distanciamento social, e isso tem reduzido de certa forma o processo de compreensão por parte deles(as) sobre algumas temáticas.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente dissertação procurou acompanhar e compreender a caminhada do CED PAD-DF em direção a se firmar como uma Escola do Campo. Ao longo das observações, análises de documentos e realização de atividades pedagógicas, pudemos reconhecer que existe forte empenho da unidade escolar em promover uma educação que valoriza as particularidades das comunidades que atende e em estar alinhada com as demandas e necessidades de seus educandos. Nesse sentido, documentos como o Inventário Social, Histórico e Cultural e o Projeto Político Pedagógico, além de diversos outros propostos pelos docentes ao longo dos anos, são vistos como estratégias para fortalecer a Educação do Campo contextualizada na realidade dos estudantes.

A formação continuada aparece como ponto muito relevante no processo de construção de uma outra forma escolar, por propiciar a ressignificação das aulas, ações e projetos, e a construção coletiva do inventário. Pensando na identidade do CED PAD-DF como Escola do Campo, essa modalidade de ensino têm proporcionado a turmas de 7º, 8º e 9º anos o conhecimento crítico das categorias de Auto-organização, Trabalho como Princípio Educativo e Atualidade (PISTRAK, 2018) como princípios-base para concretização de uma Educação do Campo e uma Escola do Campo. É importante que ações como essa não aconteçam de forma isolada, apenas numa disciplina para algumas turmas, pois pode-se passar aos(as) estudantes a ideia de que se trata de uma atividade do professor e não de um projeto da escola.

Dessa forma, compreendemos que a popularização do Inventário é uma estratégia promissora para torná-lo algo mais orgânico e integrado, com constância no dia a dia da escola e fora dela. Alguns esforços têm sido realizados no CED PAD-DF a partir do diagnóstico realizado em 2022, em que os estudantes afirmavam desconhecer a identidade da escola. Turmas de 7º, 8º e 9º anos do turno vespertino, a partir do segundo semestre de 2022 e no primeiro semestre de 2023, têm desempenhado um trabalho orientado de reconhecimento gradativo do Inventário para pensarem a forma e a identidade da escola, de modo a ponderarem sobre a necessidade de mudanças nesses aspectos, em discussão concomitante com as categorias referidas há pouco. É urgente que o Inventário passe a ser inspiração para a elaboração das aulas, pois nele constam muitos aspectos que dizem muito sobre a vida dos(as) estudantes e devem ser discutidos em sala, no coletivo. Isso ameniza os efeitos negativos da rotatividade dos(as) docentes, uma vez que o documento pode e deve ser consultado a cada planejamento, fornecendo informações para quem chega à escola.

Observamos que o currículo em movimento da Educação Básica do DF não tem a flexibilização suficiente para que a Educação do Campo se efetive como modalidade na prática, pois aquilo que deve ser ensinado se apresenta sem distinção entre campo e cidade. Mesmo assim, as disciplinas de PD – Parte Diversificada têm sido usadas para realização de atividades, projetos e ações voltados à compreensão da realidade, além de estudos do Inventário da Realidade, viabilizando que os(as) estudantes coloquem em prática dentro do ambiente escolar os saberes que foram adquiridos a partir das atividades desenvolvidas em suas comunidades. E por meio dessas práticas, os(as) professores(as) podem fazer as correlações com os conteúdos teóricos.

É importante que ações como essa não aconteçam de forma isolada, apenas numa disciplina para algumas turmas. O processo de reconhecimento ou de fortalecimento da identidade como sujeito camponês que precisa lutar pelos seus direitos deve ser reforçado por todo o corpo docente e profissionais da escola, recuperando vínculos entre escola e sociedade. Esse fortalecimento da identidade camponesa também contribui para um ambiente escolar mais horizontal, que valoriza o trabalho coletivo como princípio educativo para a construção de uma Escola do Campo harmoniosa tanto no aspecto formal quanto na prática.

Durante a pesquisa, ficou evidente que existe a necessidade de organização do trabalho pedagógico, pois as aulas de PD destinadas a trabalhar a identidade escolar, o Inventário e as categorias acontecem uma vez por semana, com 45 minutos de duração. A professora regente tem realizado breves apresentações, de forma genérica, de trechos selecionados que os estudantes utilizaram do Inventário do CED PAD-DF no processo de compreensão da história de suas comunidades. Somando-se ao curto tempo das aulas, às mudanças na dinâmica de trabalho devido a alterações no calendário escolar, à falta de ônibus (único meio utilizado pelos estudantes para chegar à escola), ao fato de a disciplina de PD não reprovar, existe uma tendência de dedicação maior a outras disciplinas. Por alguns momentos, os trabalhos foram secundarizados, devido às dificuldades na compreensão das categorias e à inibição dos(as) estudantes.

Quando analisamos o Inventário da escola pesquisada, verificamos que, desde sua primeira versão, o documento é muito importante para a compreensão dos contextos históricos da formação de cada comunidade que circunda a unidade de ensino, é um elemento-chave para o processo de transformação. Nesse sentido, promover o estudo do Inventário da Realidade logo no início do retorno ao ensino presencial permitiu a estudantes, professores(as) e outros membros da comunidade escolar desfrutarem momentos de escuta de grande importância. Saberem que as histórias de suas comunidades eram contadas naquele documento foi acontecimento que deu abertura para que os relatos das dificuldades enfrentadas durante o distanciamento social viessem à tona, como desabafo ou até mesmo com perspectiva de

retomada da vida de estudante com um olhar de esperança de dias melhores a partir da escola. Noutras palavras, o ISHC foi, além de documento institucional e social, lugar de reconhecimento, identificação e, em certa medida, suporte emocional.

O esforço apresentado com a atualização do Inventário no pós-distanciamento social facilitou aos(as) estudantes tomarem conhecimento de um documento existente, em fase inicial, que narra histórias de pessoas conhecidas e das localidades onde moram, cuja função central é promover o reconhecimento dos(as) discentes como sujeitos dessas comunidades e da escola. Era de conhecimento comum que os desafios a serem enfrentados não eram apenas de ordem pedagógica e social, mas atingiam o nível de crise de identidade, pois os(as) estudantes não se viam como seres sociais nem reconheciam a escola como ambiente para a formação desses sujeitos.

Os(as) educandos foram trazidos para o centro do debate como coração da equipe escolar e elo vital das relações entre escola e comunidade, compreendendo que o propósito é uma educação que seja feita por eles, como sujeitos que desfrutavam de educação e modo de vida campestres. Nesse sentido, eles reconhecem que houve mudanças na escola, tanto estruturais quanto pedagógicas, e no cuidado com o outro, os acolhimentos foram fundamentais para que todos(as) pudessem reconstruir os laços necessários para recuperar e avançarem no processo formativo.

Quando analisamos o PPP, enxergamos objetivos que nos levam a perceber a aproximação entre formalidades e ações da escola. A título de exemplo, podemos citar: a promoção da adequação do projeto aos princípios conceituais e normativos da Educação do Campo; a garantia das coordenações coletivas como espaços de formação e debate voltados às melhorias na Educação do Campo; o direito à participação coletiva e horizontal em órgãos colegiados e estudantis nas decisões escolares; a efetividade da escola como espaço democrático garantidor da conexão entre saberes que ultrapassam os muros escolares, garantindo, ainda, o respeito às vozes da comunidade; a compreensão da cidadania dos direitos e deveres civis e sociais, de modo a perceberem as possibilidades de participação social em diversos círculos

Ao observarmos os objetivos trazidos no PPP do CED PAD-DF, reconhecemos algumas categorias importantes para o processo de Transformação da Forma Escolar. É possível identificar a Auto-organização e a Atualidade pelas atividades desenvolvidas pelo grêmio estudantil, onde os estudantes são eleitos e se tornam mediadores dos interesses do corpo discente na gestão e na comunidade. Outra atividade importante realizada pelo coletivo foi o Trabalho como Princípio Educativo com a promoção e organização de eventos e debates sobre questões da Atualidade para melhorias na infraestrutura da escola.

As coordenações pedagógicas são espaços dedicados para se pensar e reformular ações pedagógicas, promover a formação continuada, bem como debater e avaliar os acontecimentos e possibilidades de avanços. Desse modo, a Atualidade e a Auto-organização se fazem presentes, pois a partir delas é possível direcionar os trabalhos para a construção da escola desejada.

Durante o conselho de classe realizado ao final de cada bimestre, os professores, equipe gestora e coordenação se reúnem para analisar a situação de cada estudante, a fim de que sejam tomadas as medidas necessárias para um melhor atendimento tanto do coletivo quanto do indivíduo. Os(as) estudantes participam de forma indireta, representados pela orientação educacional, que leva as demandas colhidas em sala no pré-conselho, momento em que eles(as) avaliam o andamento da escola de modo geral e também se autoavaliam em relação às suas condutas. Consideramos que a Auto-organização é bem presente nessas ações, desde a preparação inicial dos conteúdos bimestrais ao desfecho realizado no conselho. A Atualidade é indissociável do processo, pois quando se discute a realidade dos(as) estudantes é imprescindível a realização de análises da atualidade como base para a compreensão dessa realidade.

Ao nos aprofundarmos nos estudos das ações e projetos existentes nos dois documentos citados, percebemos que, em sua maioria, tentam resolver uma questão da realidade, de forma que são promovidos de acordo com a formação e habilidade de cada docente, quase sempre em diálogo com os(as) estudantes. Contemplam de forma implícita o Trabalho como Princípio Educativo, Auto-organização, Atualidade e Agroecologia. Nesses projetos e ações, as questões ambientais e a sustentabilidade estão em evidência. Isso, somado ao uso das categorias, faz toda a diferença no processo formativo dos(das) educandos(as), que vivem em região de intensa atividade agrícola operada pelo agronegócio. Dessa forma, conhecer meios alternativos de produção e outra forma de organização social é indispensável para a sobrevivência como sujeitos camponeses.

Algo que nos chamou a atenção foi a ausência de efetividade e permanência de vários projetos e ações que acontecem num determinado período, mas logo deixam de existir em decorrência da alta rotatividade de professores ou ineficiência no processo de planejamento. São exemplos os projetos criados para o Circuito de Ciências, atividade que acontece a cada ano e que cumpre exigências estabelecidas pela rede de ensino do DF, e cujos temas são decididos por vias administrativas e enviados a todas as escolas, cabendo a estas apenas colocar em prática. Realizado no primeiro semestre letivo de cada ano, o Circuito de Ciências não é uma ação orgânica, que surge no chão da escola, e sim uma demanda institucional no nível distrital, a fim de estimular a pesquisa e a ciência. Outra contradição que vale ser trazida aqui é a falta de princípio formativo no processo de organização do projeto. Muitos trabalhos não têm ligação com

a realidade dos(as) educandos(as), e os grupos de organicidade praticamente inexistem, o que faz com que muitos(as) estudantes não participem ativamente nem compreendam do que se trata. O uso de materiais como isopor, *glitter*, EVA, tintas sintéticas e plástico na confecção das maquetes também é uma questão ambiental grave, além de desperdício.

Entendemos que tudo isso poderia ser diferente, pois no DF a Educação do Campo foi estabelecida como modalidade de ensino, com marcos normativos e diretrizes que a constituem. Porém, no chão da escola os desafios surgidos em consequência da falta de sua efetivação como política pública é gigantesco. A ausência de recursos materiais específicos para a realidade local e a falta de professores com formação adequada para atuação têm sido entraves para avanços no processo de transformação.

Nesse sentido, é notória a necessidade de valorização das Escolas do Campo, sobretudo em relação ao cumprimento do Plano Distrital de Educação do DF – PDE, que estabelece a formação continuada para professores efetivos e temporários das Escolas do Campo. Além de se pôr em prática essa determinação, é necessário fazer com que essa formação aconteça no chão da escola de forma ampliada, que não se restrinja apenas aos marcos normativos e elaboração de Inventário, mas que temáticas como a Agroecologia sejam prioridades. Por mais que a Educação do Campo seja apresentada como modalidade de ensino na Semana Pedagógica e nas coletivas, é importante que o(a) professor(a) participe de outros eventos, a fim de se ampliar as possibilidades de abordagem e se aprofundar no processo de transformação de escolas rurais em Escolas do Campo.

A rotatividade de professores(as) é, sem dúvida, um dos maiores desafios no processo de Transformação da Forma Escolar. Ela prejudica a implementação de projetos e a construção de vínculos entre educadores(as) e a comunidade, porém existe também a falta de interesse por parte de alguns(mas) deles em relação à temática da Educação do Campo. Nem todos os(as) docentes demonstram engajamento e disposição para explorar as especificidades e necessidades dos(as) estudantes em suas práticas pedagógicas, o que resulta em distanciamento entre o conteúdo e a sua realidade, comprometendo a Transformação da Forma Escolar.

Temos o exemplo de um dos participantes da pesquisa que afirmou ter tido conhecimento do Inventário Social, Histórico e Cultural pela primeira vez no CED PAD-DF, considerando-o muito útil para se entender a realidade dos(as) estudantes e da comunidade, mesmo que não pretenda trabalhar de forma direta com o documento. E, apesar de ter conhecimento da oferta do curso de formação continuada ofertado pela EAP, nunca participou.

Aqui esbarramos numa questão muito recorrente na escola, pois, quando indagamos sobre o uso de documentos norteadores para a elaboração de ações pedagógicas

transformadoras, sempre nos deparamos com a negativa de seu uso. Isso nos remete à ideia existente de que o uso dos documentos norteadores geraria um trabalho além do que é previsto para o(a) docente, quando, na verdade, o trabalho é facilitado, pois os conteúdos passam a ser visualizados na realidade do(a) estudante.

Diante de todas as constatações que foram trazidas até aqui, um dos professores que contribuiu para a pesquisa diz reconhecer que o CED PAD-DF tem avançado, pois consegue ter liberdade para inovar em suas práticas, utilizando o laboratório e instrumentos disponíveis no espaço escolar e saberes dos sujeitos. Outra questão a que se referiu é a boa relação escola–comunidade, o estabelecimento de acordos entre equipe de apoio, família, estudantes e professores(as), a fim de se promover a autonomia do corpo docente. Segundo o mesmo professor, a escola desempenha um papel que ultrapassa os conteúdos abordados em sala de aula, estendendo-se desde o exemplo moral e social, trabalhando coletivamente com temas que corroboram para a formação integral do indivíduo.

Outra constatação positiva relatada pelos pesquisados se refere à grande diferença entre as outras escolas em que trabalharam e o CED PAD-DF, pois neste tudo é pensado e calculado em função dos(as) educandos(as), o que o torna uma escola mais humanizada, que valoriza o conhecimento que eles(as) já trazem de fora da escola.

Portanto, compreendemos que os desafios são grandes, mas não são maiores do que a vontade de Transformar a Forma Escolar, demonstrada pelo coletivo do CED PAD-DF. Reconhecer os avanços é, sem dúvida, caminho promissor para que seja colocada em prática outra forma de organização social da escola, não que a responsabilidade seja somente dela, mas vendo-a como o caminho mais viável. Diferentemente do que muitos pensam, estudar numa Escola do Campo não significa atraso, pois, aos poucos, professores(as) formados(as) em Licenciaturas em Educação do Campo, ou mesmo oriundos(as) de formação continuada, conseguem chegar às escolas como docentes e promover os avanços necessários para que os(as) educandos(as) que ali estudam consigam se fortalecer e alçar novos voos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social no campo**. Caderno 2. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BOTERF, G. L.. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990** (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/11947.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, 2012. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 105/2019. Brasília, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-158.

CALDART, R. S. **A Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar**. Florianópolis: Insular, 2010a.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *In*: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010b. p. 103-126.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012b. p. 257-264.

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012c. p. 548-555.

CALDART, R. S. Pilares Fundantes de uma nova forma escolar. *In*: **Caderno de estudos do V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo**. Laranjeiras do Sul, PR, 2015, p. 149-160. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/11/caderno-de-estudos-5c2ba-semine3a1rio-nacional-das-licenciaturas-em-educac3a7c3a3o-do-campo-2015.pdf>.

CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. **Caminhos para a transformação da escola 2**: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, R. S., *et al.* **Inventário da realidade**: guia metodológico para uso nas escolas do campo. Veranópolis, RS: Instituto de Educação Josué de Castro, 2016.

CALDART, R. S. Educação do Campo e agroecologia. *In*: DIAS, A. P. *et al.* (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 355-361. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/dicionario_agroecologia_nov.pdf.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção social da categoria jovem rural. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CASTRO, E. G. *et al.* **Os jovens estão indo embora?** Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ : EDUR, 2009.

COSTA, M. L; CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Rev. Bras. Educ. Campo**, Tocantinópolis, TO, v.

1, n. 2, p. 177-203, 2016. Disponível em:

<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2763>.

CURADO SILVA, K. A. P. Formação docente como questão epistemológica. *In*: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (org.). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente**. Cuiabá: Ed. Sustentável/ EduMT, 2019. (Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, v. 4).

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.751, de 7 de fevereiro de 2012**. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática da educação básica na rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, 2012a. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751_07_02_2012.html.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução-CEDF nº 1, de 11 de setembro de 2012**. Estabelece normas para o Sistema de Ensino do Distrito Federal. 2012b. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-DF_RESOLUOn12012CEDFestabelecenormasparaoSistemadeEnsinoDoDistritoFederal.pdf.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica** – Pressupostos Teóricos. Brasília, 2014. Disponível em:

<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/03/1-pessupostos-teoricos.pdf>.

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/2020/02/pde_15_24.pdf.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, 2019.

Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>.

DISTRITO FEDERAL. Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal – CED PAD/DF. **Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental**. Paranoá, DF, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Centro Educacional do Programa de Assentamento Dirigido do Distrito Federal – CED PAD/DF. **Projeto Político Pedagógico**. Paranoá, DF, 2021b.

Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/09/ppp_ced_do_pad_df_paranoa.pdf.

EMATER-DF – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Distrito Federal. **Informações agropecuárias do Distrito Federal - 2021**. 2021. Disponível em:

https://www.emater.df.gov.br/Relatório_Atividades_Agropecuarias_2021_DF-1.pdf. Acesso em: 16 fev. 2023.

FARIAS, M. I. *et al.* Complexos de estudo: do inventário ao plano de estudos. *In*: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo - ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERNANDES, F. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FOSTER, J. B. **A ecologia de Marx: materialismo e natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FREITAS L. C. **Organização do trabalho pedagógico**. Palestra. *In*: Seminário Internacional de Alfabetização e Educação, 7., 1991, Novo Hamburgo, RS. 1991. Mimeo.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. São Paulo: Papirus, 2006.

FREITAS, L. C. **A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção**. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, RS, v. 9, n. 15, 2010.

FREITAS, L. C.; CALDART, R. S.; SAPELLI, M. L. S. (org.). **Plano de estudos da escola itinerante**. 1. ed. Cascavel, PR: Edunioste, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.) **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

GAJARDO, M. Pesquisa participante: propostas e projetos. *In*: Brandão, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

GANEM, P. M. **Violência e pobreza, duas faces da mesma moeda**. [s. d.]. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/violencia-e-pobreza-duas-faces-da-mesma-moeda/598461117>. Acesso em: ago. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere v. 1**. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001

HAMMEL, A. C; FARIAS, M. I; SAPELLI, M. L. S. Complexos de estudo: do inventário ao plano de estudos. *In*: SAPELLI, M.; FREITAS, L.C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo - ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4).

KUBITZA, F.; ONO, E. A. **Piscicultura familiar como ferramenta para o desenvolvimento e segurança alimentar no meio rural**. 2010. Disponível em: <https://panoramadaaquicultura.com.br/piscicultura-familiar-como-ferramenta-para-o-desenvolvimento-e-seguranca-alimentar-no-meio-rural/>. Acesso em: jan. 2019.

LOURENÇO, V. J. **Auto-organização dos(as) jovens da Escola do Campo CED PAD-DF no estudo das práticas agroecológicas em comunidades: caminhos apontados para transformação da escola**. TCC (Especialista em Educação do Campo) – Universidade de Brasília, Planaltina, DF, 2022.

LUSZ, P.; RODRIGUES FILHO, S.; ZANETI, I. C. B. B. Educação ambiental na Educação do Campo: jovens, pesquisa ação e mudanças climáticas. *In*: SENHORAS, E. M. (org.). **Agroecologia e Educação do Campo: discussões empíricas**. Boa Vista: Editora Iole, 2022. p. 125-162.

MALANSKI, L. M. Geografia humanista: percepção e representação espacial. **Revista Geográfica de América Central**. v. 1, n. 52, p. 29-50, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744543002.pdf>.

MARX, K. **Cadernos de Paris & manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo. 2012.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012 p. 326-333.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, V. M. *et al.* A motivação esportiva entre escolares da Educação Urbana e Educação do Campo. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 29, n. 1, 2021. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/10580>.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?format=pdf&lang=pt>.

PISTRAK, M. M. **A escola comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAPELLI, M. L. S. **Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do Paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SAPELLI, M.; FREITAS, L.C.; CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo - ensaios sobre complexos de estudo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227–239, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713>.

SHULGIN, V. N. **Rumo ao politecnismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STEDILE, J. P. (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. *et al.* (org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

Sites acessados

<http://www.agricultura.df.gov.br/>.

http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/censo_2017_resultado_final.pdf.

<http://www.emater.df.gov.br/>.

<http://www.se.df.gov.br/>.

<https://sidra.ibge.gov.br>.