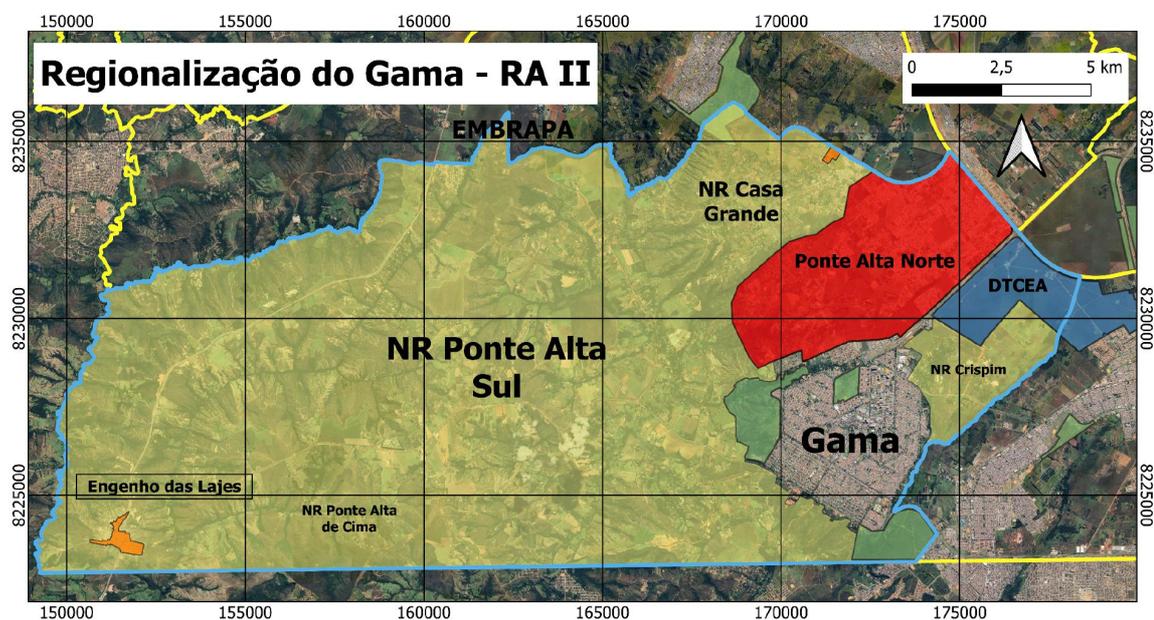




UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Vinicius Batista Pinheiro Marques

A Escola do Campo Devorada pela Cidade: impactos do crescimento urbano irregular na Ponte Alta Norte - Gama/DF



Gama/DF

2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A Escola do Campo Devorada pela Cidade: impactos do crescimento urbano irregular na Ponte Alta Norte - Gama/DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para avaliação e obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Gestão Ambiental e Territorial.

Linha de Pesquisa 3: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional.

Eixo Temático: Formação Escolar Geográfica e Instrumentos Educacionais

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Maria Costa Leite

Vinícius Batista Pinheiro Marques

1º/2024

Ficha Catalográfica

MARQUES, Vinícius Batista Pinheiro.

A Escola do Campo Devorada pela Cidade: impactos do crescimento urbano irregular na Ponte Alta Norte - Gama/DF. / Vinícius Batista Pinheiro Marques; Orientadora: Prof^a Dr^a Cristina Maria Costa Leite - Brasília, DF, 2024. 146 p.

Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - UnB. Instituto de Ciências Humanas - IH. Departamento de Geografia - GEA. Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEA. Brasília, DF, 2024

1. Ponte Alta Norte/Gama. 2. Geografia Crítica. 3. Educação do Campo. 4. crescimento urbano irregular. 5. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta dissertação e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem autorização por escrito.

Vinícius Batista Pinheiro Marques

Programa de Pós-Graduação em Geografia. Departamento de Geografia. Instituto de Ciências Humanas. Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.

Contato: viniciusbpm@gmail.com

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

A Escola do Campo Devorada pela Cidade: impactos do crescimento urbano irregular na Ponte Alta Norte - Gama/DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para avaliação e obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Cristina Maria Costa Leite
Faculdade de Educação e Departamento de Geografia, Universidade de Brasília
(Orientadora)

Prof^º. Dr. Erlando Reses
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília
(Suplente convocado - avaliador presente)

Prof^ª. Dr^ª. Eliene Novaes
Faculdade UnB Planaltina, Universidade de Brasília
(Membro Externo)

Prof^ª Dr^ª. Anna Izabel Costa Barbosa
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
(Examinadora Externa à Instituição)

Prof^ª. Dr^ª. Marília Peluso
Departamento de Geografia, Universidade de Brasília
(Membro Interno - ausente)

Brasília, 15 de abril de 2024.

Dedico e celebro este trabalho junto a todas as pessoas curiosas, sobretudo aos brasileiros, que olham para a realidade com brilho no olhar e espanto. Espanto diante da magnitude inconcebível do Universo, não só o observável, mas toda a vastidão a conhecer. Espanto por ter noção como foi improvável o milagre da Vida. Espanto com a maravilha de estarmos nesse momento histórico e nesse lugar. E brilho no olhar, pois os curiosos da complexidade reconhecem que somos abençoados por estarmos mergulhados nisso tudo, e com consciência de pertencimento.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente aos meus pais, Eunice e Wagner, por serem instrumentos da manifestação da Vida divina.

Agradeço aos meus irmãos Ludmilla e Matheus pelos momentos de compreensão diante dos desafios das pessoas que escolhem o caminho do estudo.

Agradeço ao meu filho Pedro Francisco por sua paciência em respeitar meus momentos de estudos.

Agradeço a meus parentes que torceram por mim durante minhas trajetórias.

Agradeço à minha orientadora prof^a Cristina Leite por acreditar nesse projeto e estimular meu exercício de professor-pesquisador.

Agradeço a todos os meus professores desde a pré-escola, pois eles ajudaram a construir meus alicerces racionais. Agradeço aos grandes professores e professoras da minha querida Universidade de Brasília durante a graduação em Pedagogia entre 2005 e 2011, na pessoa da prof^a Vera Catalão; professores do bacharelado em Geografia entre 2019 e 2022, na pessoa dos prof^o Nelba Penna e Dante Reis Júnior; e do mestrado em Geografia em 2022 e 2024, nas figuras dos profs Neio Campos e José Sobreiro Filho (Nino).

Agradeço ao Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Geografia (GEAF-UnB), especialmente Ricardo, Marcela, Leonardo, Carliane e Fábio por serem uma rede de apoio acadêmico e troca de saberes.

Reconheço o valor da SEEDF ao executar prontamente a lei do afastamento para estudos dos servidores estudantes. Agradeço aos meus colegas da Educação do Campo por exercerem a função social da Educação como mensageira de boas novas humanistas, buscando o equilíbrio dinâmico, socialmente referenciado, entre as pessoas e a Vida na Terra. Naturalmente levo todos vocês comigo.

Com reconhecimento e carinho,

Vinícius Marques.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa de base qualitativa é analisar correlações entre o crescimento urbano desordenado e o trabalho pedagógico de educadores em uma Escola do Campo. A escola é o Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta Norte, localizado na Região Administrativa do Gama, Distrito Federal, Brasil. Desde a inauguração da capital, em 1960, a pressão por moradia exigiu do poder público a gestão do crescimento urbano. Para isso, foram criadas Regiões Administrativas apartadas da centralidade de Brasília para a habitação das classes populares, no modelo de polinucleamento. Contudo, a partir dos anos 1990, foi intensificada a urbanização irregular de territórios rurais, mediante a criação de condomínios horizontais urbanos, resultando impactos socioambientais relevantes. Os educadores dos Anos Finais do CEF Ponte Alta Norte relatam que a multiplicação de condomínios alterou o perfil sociocultural da comunidade escolar. Isso fez os profissionais refletirem e questionarem sobre a necessidade de mudanças no trabalho com os estudantes. Para a análise do fenômeno dos parcelamentos irregulares, foi desenvolvida pesquisa bibliográfica sobre os conceitos de produção do espaço e território, bem como diálogo entre a modalidade Educação do Campo e o território. Foi realizada análise multitemporal de imagens orbitais do crescimento urbano da área de estudo, nos anos de 1994, 2007 e 2023, utilizando o *software* QGIS. Para a produção de dados empíricos, acerca da conexão entre o crescimento urbano e a organização do trabalho pedagógico, foi empregado o método Grupo Focal, com professores e gestores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e análise de conteúdo das falas. Os resultados indicaram educadores preocupados em compreender uma comunidade escolar diversa, com grande desigualdade socioeconômica, inserida em um território com dinâmicas socioterritoriais complexas. Naturalmente, os dados empíricos revelaram outras questões com potencial para exames em trabalhos posteriores.

Palavras-chave: Ponte Alta Norte/Gama; Geografia Crítica; Educação do Campo; crescimento urbano irregular; Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

ABSTRACT

The objective of this qualitative research is to analyze correlations between disorderly urban growth and the pedagogical work of educators in a Rural School. The school is the Ponte Alta Norte Elementary Education Center, located in the Administrative Region of Gama, Federal District, Brazil. Since the inauguration of the capital in 1960, the pressure for housing has required public authorities to manage urban growth. To this end, Administrative Regions were created separate from the centrality of Brasília for the housing of the popular classes, in the polynucleation model. However, from the 1990s onwards, irregular divisions of rural properties multiplied to create horizontal urban condominiums, resulting in relevant socio-environmental impacts. Educators in the Final Years of CEF Ponte Alta Norte report that the multiplication of condominiums has changed the sociocultural profile of the school community. This encouraged professionals to reflect and question the need for changes in their work with students. To analyze the phenomenon of irregular subdivisions, bibliographical research was developed on the concepts of production of space and territory, as well as dialogue between the Rural Education modality and the territory. A multitemporal analysis of orbital images of urban growth in the study area was carried out in the years 1994, 2007 and 2023, using QGIS software. To produce empirical data, about the connection between urban growth and the organization of pedagogical work, the Focus Group method was used, with teachers and managers from the Final Years of Elementary School and content analysis of the speeches. The results indicated educators were concerned with understanding a diverse school community, with great socioeconomic inequality, located in a territory with complex socio-territorial dynamics. Naturally, the empirical data revealed other issues with potential for examination in further work.

Keywords: Ponte Alta Norte/Gama; Critical Geography; Rural Education; irregular urban growth; State Department of Education of the Federal District.

LISTA DE SIGLAS

APM	Área de Proteção de Manancial
ARINE	Área de Regularização de Interesse Específico
CEB	Câmara de Educação Básica
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEFPAN	Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta Norte
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CP	Conselho Pleno
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DF	Distrito Federal
EAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENANPEGE	Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
GCAM	Gerência de Atenção à Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEDF	Instituto de Pesquisa e Estatística do DF
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra
PAN	Ponte Alta Norte
PDE	Plano Distrital de Educação
PDOT	Plano Diretor de Ordenamento Territorial
PLANIDRO	Plano Diretor de Água, Esgoto e Controle da Poluição
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RA	Região Administrativa
SARS COV 2	Síndrome Respiratória Aguda Severa Covid 2
SECADI Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
SEDUH	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Habitação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SISDIA	Sistema Distrital de Informações Ambientais
SIRGAS	Sistema de Referência Geodésico
SHPT	Setor Habitacional Ponte de Terra
UNIEB	Unidade de Educação Básica
UTM	Universal Transversa de Mercator

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Localização do CEF Ponte Alta Norte

Fig. 2 - Vista Frontal do CEF Ponte Alta Norte

Fig. 3 - O Primeiro Mapa do Distrito Federal “Novo Distrito Federal: planta índice cadastral”

Fig. 4 - Ocupação Urbana em 1964

Fig. 5 - Localização do Gama no Distrito Federal

Fig. 6 - Regionalização do Gama - RA II

Fig. 7 - Distribuição da População Urbana por Faixas de Idade e Sexo, Gama, 2021

Fig. 8 - Principais Estados de Nascimento das Pessoas que Vieram de Fora do DF, Gama, 2021

Fig. 9 - Escolaridade da População maior de 24 anos, Gama, 2021

Fig. 10 - Distribuição dos domicílios ocupados e próprios segundo a condição de ocupação, Gama, 2021

Fig. 11 - Zoneamento do Distrito Federal

Fig. 12 - Estratégia de Regularização Fundiária e de Oferta de Áreas Habitacionais

Fig. 13 - Localização da Ponte Alta Norte

Fig. 14 - Atualização da poligonal da ARINE Ponte de Terra - PDOT 2012

Fig. 15 - Crescimento da Mancha Urbana na Ponte Alta Norte - Gama/DF

Fig. 16 - Esquema de Complexidade que o CEFPAN Interage

Fig. 17 - Localização das Escolas do Campo da CRE Gama 2023

Fig. 18 - Foto Grupo Focal na Sala dos Professores

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - Crescimento Populacional das RA I, RA II e DF ao Longo das Décadas

Quadro 2 - Orientações Teórico-Metodológicas da Geografia a partir de 1950

Quadro 3 - Características da Educação Rural e da Educação do Campo

Quadro 4 - Matriz de Coerência

Quadro 5 - Síntese dos Resultados

SUMÁRIO

1. Introdução.....	14
1.1 Pré-Brasília.....	18
1.2 A Produção da Região Administrativa II - Gama.....	21
1.3 O Desenvolvimento do Gama.....	28
1.4 O Parcelamento Irregular de Imóveis Rurais no Distrito Federal.....	32
1.5 Os Parcelamentos Irregulares no Núcleo Rural Ponte Alta Norte.....	39
1.6 A Escola Pública no Espaço Produzido.....	44
2. Base Epistemológica.....	49
2.1 Geografia.....	49
2.1.2 Conceitos-Chave da Geografia para a Pesquisa: espaço e território.....	53
2.1.3 A Cidade e o Urbano.....	58
2.1.4 O Espaço Geográfico é Produzido.....	59
2.1.5 Território.....	64
2.1.6 Auto-Segregação Espacial.....	68
2.2 Educação do Campo.....	70
2.2.1 O Que é?.....	70
2.2.2 Por Que é Assim?.....	74
2.2.3 Como se estrutura a Educação do Campo.....	79
2.2.4 Contextualização Histórica da Modalidade.....	87
2.2.5 Implementação da Educação do Campo no Distrito Federal.....	94
3. Métodos e Procedimentos.....	98
2.2 Procedimentos para Produção das Informações Empíricas.....	101
2.3 Tratamento e Análise dos Dados Empíricos.....	104
4. Matriz de Coerência.....	104
5. Resultados e Discussão.....	106
5.1 Contexto de Produção do Grupo Focal.....	106
5.2 Análise do Grupo Focal com Educadores dos Anos Finais.....	109
6. Considerações Finais.....	124
Referências.....	128

1. Introdução

Todo o Brasil vibrou,
e nova luz brilhou,
quando Brasília fez maior a sua glória.
Com esperança e fé
era o gigante em pé
vendo raiar outra alvorada em sua história.
(Hino à Brasília - Geir Campos)

Esta seção apresentará a definição do tema, o problema, os objetivos da pesquisa, a suposição, métodos, procedimentos e referências básicas utilizadas para construção dos fundamentos e argumentos desta investigação. O tema refere-se à produção urbana do espaço, por meio da urbanização do território rural, concomitante à modalidade de Educação do Campo. Parte-se do princípio que o espaço, a Educação e a pesquisa sobre ambos são frutos do processo histórico. Assim, será realizada uma análise temporal do objeto de pesquisa e seu posicionamento com o contexto histórico que o produziu. Também serão indicados os ambientes geradores da modalidade Educação do Campo e da epistemologia geográfica crítica. Assim, o texto irá destacar que a Ponte Alta Norte é uma parte representativa de processos nacionais e regionais particulares de produção do espaço. Bem como, a escola representa localmente a parte de um todo histórico que exige o reconhecimento da função social de cada unidade escolar e da Educação.

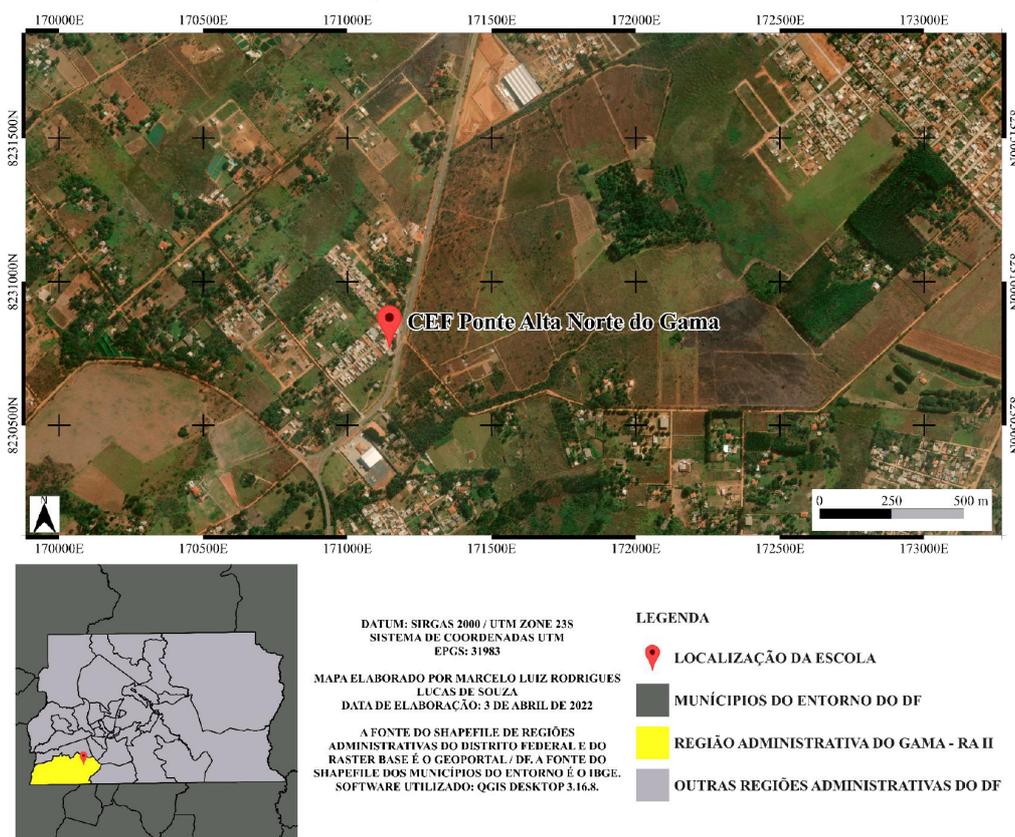
Dito isso, é possível introduzir o problema. Nos últimos 20 anos, o parcelamento irregular de imóveis rurais para fins de urbanização tornou-se um desafio na gestão do território no Distrito Federal. Regiões rurais remanescentes próximas às cidades ainda são parceladas, vendidas e urbanizadas sem planejamento público, tornando-se condomínios residenciais irregulares. Este processo espacial gera impactos complexos na esfera socioambiental. As principais alterações ambientais são o desmatamento do Cerrado, perda de biodiversidade, pressão sobre os recursos hídricos, poluição das águas e do solo. Do ponto de vista social, o parcelamento irregular promove disputas territoriais, pressiona pelo êxodo rural, fragiliza a cultura dos trabalhadores rurais e fortalece a hegemonia urbana (Oliveira, 2020; Mesquita *et al*, 2016).

Por sua vez, o principal aparelho estatal presente nas comunidades rurais do Distrito Federal é a escola pública. Este equipamento é grande referência para a

formação social da população. Desse modo, as Escolas do Campo localizadas em regiões de urbanização irregular apresentam uma particularidade estratégica: são mediadoras culturais entre o acelerado processo de produção do espaço e a comunidade escolar em transformação.

Nesse contexto, o Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta Norte - CEFPAN é um exemplo deste encontro cultural. É uma Escola do Campo localizada em espaço rural em acelerado processo de urbanização. Está localizada na Região Administrativa do Gama-DF, às margens da rodovia DF-475 (Fig. 1). Atende cerca de 350 estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Nos últimos 20 anos, a unidade verificou o aumento do número de matrículas de estudantes moradores dos novos condomínios irregulares, um dos indicadores da dinâmica do processo de urbanização (SEEDF, 2023).

Fig. 1 - Localização do CEF Ponte Alta Norte



Devido ao ambiente de disputa simbólica pelo território, os educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental relataram informalmente, em encontros antes

da pesquisa, que presenciaram momentos de tensão entre os estudantes dos Anos Finais. Os profissionais testemunharam discursos preconceituosos em relação ao espaço rural, promoção hegemônica da cultura urbana, depreciação da cultura dos trabalhadores rurais, desconhecimento sobre movimentos sociais, demonstração de vergonha por parte desses trabalhadores, desvalorização do trabalho rural, entre outros conflitos.

Diante disso, a escola do campo CEF PAN (Fig. 2) está em posição privilegiada para receber investigações acerca dos impactos da urbanização irregular sobre o trabalho pedagógico de professores dos Anos Finais.

Fig. 2 - Vista Frontal do CEF Ponte Alta Norte



Fonte: autor.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, mediante realização de grupo focal com os educadores dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Foram utilizados os conceitos geográficos de espaço (Lefèbvre, 2008), território (Raffestin, 2013), autossegregação socioespacial (Sposito, 2013) e o conceito de Educação do Campo (Caldart, 2004) para compreender como a dinâmica territorial se correlaciona com o trabalho pedagógico. Também houve produção e análise de mapas temáticos sobre a transformação territorial da Ponte Alta Norte. Os referenciais teóricos, métodos e procedimentos serão detalhados em capítulos posteriores.

O objetivo geral desta investigação é analisar o impacto do crescimento urbano na Ponte Alta Norte, Gama/DF, sobre o trabalho dos professores dos Anos Finais da Escola do Campo CEF Ponte Alta Norte.

Os objetivos específicos são:

- identificar as correlações entre a Ponte Alta Norte e o processo de parcelamento irregular de imóveis rurais para fins de urbanização, a partir dos anos 1990;
- produzir mapas temporais sobre o crescimento da mancha urbana no território da Ponte Alta Norte entre os anos de 2000 e 2022;
- analisar a produção do espaço da Ponte Alta Norte entre os anos 2000 e 2022, à luz da Geografia Urbana;
- analisar se a urbanização da Ponte Alta Norte interferiu na organização do trabalho pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental do CEFPAN, enquanto Escola do Campo.

O trabalho é dividido em 3 conjuntos. O primeiro introduz o tema e apresenta o problema de pesquisa. Para isso, antes de proceder à caracterização da escola e da temática relativa à Educação do Campo, é necessário contextualizar historicamente a produção do espaço do Distrito Federal, especificamente do Gama, da Ponte Alta, para, finalmente, situar o CEFPAN em seu território. Para isso, será realizado breve apontamento histórico dos registros humanos na região do sudoeste do DF (Bertrand, 2011), citando cronologicamente os povos originários, colonizadores, fazendeiros, quilombolas (Neres, 2016), a construção de Brasília (Paviani, 2011) e a formação do Gama (Freitas, 2013).

O segundo grupo de ideias reúne a fundamentação teórica dos conceitos utilizados na pesquisa. Pelo viés da Ciência Geográfica, compreende as bases selecionadas para realizar a análise espacial. Do ponto de vista escolar, estrutura os fundamentos pedagógicos da modalidade Educação do Campo, para dialogar com o problema de pesquisa.

O terceiro conjunto do trabalho indica os métodos utilizados para a produção das informações empíricas, sua análise e discussão (Goulart, Anjos, 2016; Gatti, 2005; Bardin, 2011). Os resultados da pesquisa podem contribuir para a comunidade escolar aprofundar sua compreensão sobre as dinâmicas socioespaciais do território. Além de colaborar com outras escolas que necessitam refletir sobre processos semelhantes. Por fim, estão referências bibliográficas e anexos.

Após esta breve introdução, será desenvolvida a contextualização e a construção do objeto da pesquisa.

1.1 Pré-Brasília

Antes que os homens aqui pisassem,
nas ricas e férteis terras brazílicas,
que eram povoadas e amadas por milhões de índios,
reais donos felizes
da terra do pau-brasil.

Pois todo dia, toda hora, era dia de índio.

(Curumim Chama Cunhatã que Eu Vou Contar - Jorge Ben Jor)¹

Para muitos, os Cerrados do planalto central do Brasil só mereceram destaque a partir da construção de Brasília. No entanto, é justo enfatizar que a história humana no interior do país se iniciou séculos antes dos planos de interiorização da Capital. Por isso, serão descritos os povos que vieram primeiro, como denúncia do apagamento político sistemático e exercício de superação do etnocentrismo.

Para iniciar, a obra “A História da Terra e do Homem do Planalto Central”, do eminente historiador Paulo Bertrand (2011), analisa a influência do meio natural durante a formação da sociedade regional dos Cerrados goianos. O Planalto Central, território onde se encontra o atual Distrito Federal, foi ocupado por diferentes comunidades indígenas ao longo de 12 mil anos. Curiosamente, neste período, conviveram com a extinta mega-fauna de preguiças e tatus gigantes, mastodontes, tigres-dente-de-sabre e cavalos. Foram identificados sítios arqueológicos pré-históricos no Gama, Taguatinga, Formosa, Planaltina de Goiás, Vão do Paranã e Unai. Até o séc. XIX, foi confirmado que as nações Crixá, Xavante e Pedra Branca, do tronco Jê, habitavam o DF.

Trinta anos depois da fundação de Brasília, o arqueólogo Eurico Teófilo Miller pôs a lume as primeiras evidências de sítios pré-históricos no Distrito Federal, particularmente na região do Gama (Bertrand, 2011, p. 11).

Na Região Administrativa do Gama há registros cerâmicos da matriz Jê. O processo institucional de colonização a partir das incursões bandeirantes extinguiu estes grupos. Durante o período da economia colonial, os séc. XVI e XVII foram marcados pela exploração de minerais preciosos. Após o declínio da mineração artesanal, os séc. XVIII e XIX a organização econômica no atual Distrito Federal se

¹ Nas epígrafes de cada capítulo foram citados trechos de músicas. Elas se relacionam com os assuntos abordados no texto. Isso reafirma que a realidade pode ser interpretada e explicada mediante diferentes linguagens. Para tornar a experiência de leitura agradável, as músicas podem ser ouvidas clicando no *link* para o *YouTube*: [Dissertação Vinicius Marques - Geografia/UnB - 1º 2024.](#)

caracterizou pela agropecuária de base tradicional, com baixíssima densidade demográfica no território (Bertrand, 2011).

Além da herança indígena e branca, a região do Distrito Federal foi ocupada por grupos quilombolas. Em 1746 começou a história do atual Quilombo Mesquita², pelas mãos de três mulheres negras alforriadas e titulares das terras. Hoje a maior parte do quilombo está no município goiano de Cidade Ocidental. Porém, seu raio de alcance antes da construção da capital era bem mais extenso. Ao longo do tempo, a cultura colonial racista se apossou de frações da fazenda quilombola. Comprovadamente as terras abrangiam o que hoje são as Regiões Administrativas de São Sebastião, Jardim Botânico, parte do Paranoá e de Santa Maria (Neres, 2016; CVN/SBB, 2017).

Assim, desde a marcha da colonização para o interior do continente, as populações tradicionais, indígenas e quilombolas, foram expulsas de suas terras. No início do séc. XX, o governo central encaminhou estudos para a transferência da capital da república ao centro do país, para delimitar o território do novo Distrito Federal. Além dos argumentos quanto à defesa nacional, os ideais econômicos de levar o desenvolvimento para o interior endossaram a execução do projeto.

A primeira metade do século XX, no Brasil, foi marcada pela industrialização tardia da região sudeste. Desse modo, havia acentuado contraste entre a modernização dessa região e o Centro-Oeste, o Norte e o Nordeste, distante dos grandes centros. Nesse cenário, o leste goiano era caracterizado por grandes fazendas de pecuária extensiva e agricultura tradicional para consumo próprio (Costa, 2000).

O entusiasmo desenvolvimentista do início do século patrocinou o Plano de Metas da gestão do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956 - 1961). Dentre essas, estavam a construção da nova capital, grandes obras viárias para proporcionar a integração nacional e a modernização do interior do país. A partir da Cartografia oficial é possível acompanhar a gestão territorial da região de Goiás delimitada para acolher o Novo Distrito Federal.

² Recomenda-se leitura do livro Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência (NERES, 2016).

O governo goiano instituiu a Comissão de Cooperação para a Mudança da Capital para encaminhar os trabalhos da empreitada, além de atualizar os registros cartorários das propriedades e a representação atualizada do território em questão. Para a desapropriação das fazendas (Silva, 2016³), foi elaborado um mapa consolidado das propriedades goianas que se localizavam nesta região (Fig. 3). Em lápis colorido, foram demarcadas as fazendas ou propriedades de terra originais presentes na região.

Fig. 3 – O Primeiro Mapa do Distrito Federal - Novo Distrito Federal: planta índice cadastral



(publicado por Silva, 2016)

De acordo com Silva (2016), este mapa é um ilustre desconhecido, pois a região não tinha expressão política ou econômica para o governo goiano ou brasileiro, tendo poucos estudos ou referências. Além disso, é um elo de conexão entre duas épocas aparentemente desconectadas: o tempo antigo das fazendas e a

³ https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio2016/pdf/6EliasSilva_3SBCH.pdf

modernidade do século XX. Para criar o Distrito Federal, as antigas fazendas foram desapropriadas e suas estruturas produtivas desmobilizadas. Portanto, antes de debruçar sobre as exaustivas representações cartográficas do DF feitas a partir da construção de Brasília, é importante reconhecer que este espaço foi organizado pela lógica rural. Diante disso, é possível seguir para o espaço do DF moderno, cuja ruralidade permanece viva e adaptada às dinâmicas locais, regionais e nacionais (Moura; Marques, 2022).

1.2 A Produção da Região Administrativa II - Gama

Do cangaço a descendência,
do Cerrado é de nasença.

1999 aí e o Gama fazendo presença de primeira.

Pra esse microfone funcionar tem que botar pilha.

Esse é o Raimundos maluco de Brasília.

(Boca de Lata - Raimundos)

Mesmo antes de sua inauguração, entre 1955 e 1960, Brasília⁴ foi submetida a constantes pressões habitacionais. A euforia nacional e a ampla oferta de mão de obra na construção civil estimularam intensa migração de trabalhadores. Durante as obras iniciais, ocorreram diversos protestos de operários. Eles reivindicavam melhores condições de moradia, alimentação e outras necessidades básicas nos acampamentos organizados pelas empresas de construção civil para abrigá-los. Na década de 60, a cidade continuava em obras. Fatores chave, como oferta de trabalho e a fantasia de morar em uma cidade moderna, contribuíram para a grande imigração de famílias inteiras de trabalhadores e a explosão demográfica além do previsto. As famílias pobres se instalaram em casas improvisadas de madeira próximas à zona central, as chamadas invasões. Uma clara disputa pelo direito de habitar a centralidade do território (Paviani, 2011).

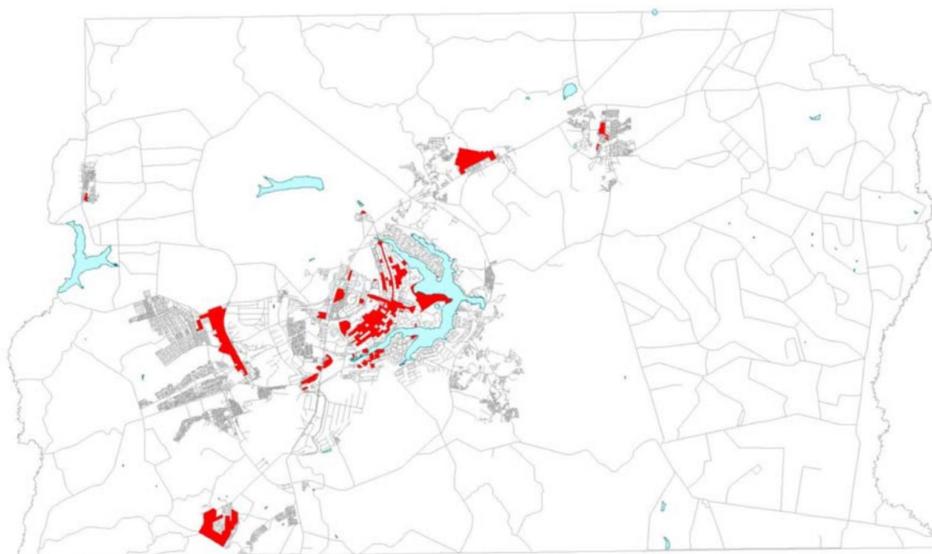
Contudo, com a inauguração, a resistência das classes populares de trabalhadores para permanecer na nova capital exigiu que o poder público se preocupasse com esse contingente e encaminhasse medidas de gestão do território ao longo das décadas seguintes. Porém, nos planos originais, o espaço urbano

⁴ Imbróglis legais de entendimento do nome Brasília e Plano Piloto. Adalberto Lassance (2002), livro Imperativos Constitucionais.

distrital era constituído apenas pela cidade de Brasília e a desigualdade social entre os moradores dos imóveis legalizados do Plano Piloto e as famílias de operários nas invasões impedia que fossem alocados próximos da nobre área central. Com a justificativa do plano urbanístico, o Estado organizou o povoamento, que operou a segregação socioespacial de classe, alocou famílias de trabalhadores em cidades planejadas, em conjuntos habitacionais dispersos no território, distantes das áreas de prestígio (Paviani, 2022; Negri, 2008).

Assim, em 1964 foi instituído um modelo de polinucleamento urbano, com a criação de outras 7 cidades: Gama, Taguatinga, Núcleo Bandeirante, Planaltina, Brazlândia, Paranoá e Sobradinho, cuja centralidade é Brasília, denominada Região Administrativa/RA I (Fig. 4). As RAs situam-se numa distância que varia entre 15 e 40 km de Brasília, estão distribuídas de forma heterogênea nos 5.800 km² do território DF e concentradas nas porções centro-norte, oeste e sudoeste desse. Nos anos seguintes, o crescimento demográfico continuava exponencial, e com isso, a pressão habitacional popular. Dessa forma, nos anos 1970 são instituídas as RAs Ceilândia, Guará e Cruzeiro.

Fig. 4 - Ocupação Urbana em 1964



Fonte: SEDUH, 2019, p. 30.

A figura 4 destaca as manchas urbanas no Distrito Federal em 1964. Note que a ocupação de Brasília, nas asas norte e sul, não havia se consolidado. Porém, em

seu entorno imediato haviam ocupações que disputavam espaço na centralidade, não previstas nos planos originais. Para tentar conter as invasões, o poder público criou, longe do centro, as cidades do Gama, Taguatinga, Brazlândia, Sobradinho, Planaltina, Paranoá e Núcleo Bandeirante.

Para reforçar as justificativas de manter a segregação socioespacial e dispersar as moradias da classe trabalhadora para longe das habitações da classe média, foi utilizado um argumento técnico contundente: delimitar um anel sanitário para a preservação ambiental da bacia hidrográfica do Lago Paranoá. Assim, em 1970 foi elaborado o Plano Diretor de Água, Esgoto e Controle da Poluição - PLANIDRO, o qual definiu o macrozoneamento sanitário do DF (SEDUH, 2017; Leite, 2012).

Em sua construção centralizadora, Brasília foi equipada com infraestrutura de saneamento básico, pavimentação, rede elétrica, equipamentos públicos e de lazer suficientes. No entanto, os novos povoamentos, organizados às pressas para erradicar as invasões em Brasília, não dispunham de toda essa infraestrutura básica imediatamente, por isso deveriam ficar longe da área nobre na bacia do Paranoá. A referência física e simbólica que demarcou os limites de segregação, entre o centro a ser preservado e a periferia a ser afastada, foi a rodovia circular DF-001, ou Estrada Parque Contorno, com 131,8 km de extensão (SEDUH, 2017; Leite, 2012).

Nessa conjuntura, a gestão urbana entre os anos 60 e 80 consolidou o modelo de polinucleamento das Regiões Administrativas. O Gama é uma delas. No princípio, foram chamadas cidades-satélites, por orbitarem a cidade-capital. Essa denominação foi oficialmente superada no governo de Cristovam Buarque (1995-1998). Em virtude de determinantes legais (Constituição da República e Lei Orgânica do DF), não são consideradas municípios, mas Regiões Administrativas. Por isso, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE não trata as RAs como cidades, apesar de atenderem aos critérios técnicos da classificação cidadina.

A explosão demográfica das décadas seguintes, aliada às sucessivas políticas habitacionais descontinuadas, produziram um total de 35 Regiões Administrativas até maio de 2023 (Lassance, 2002; Paviani, 2011).

[...] São agora burocráticas RAs - Regiões Administrativas. Mas a população, que não tá nem aí pro *Diário Oficial*, ainda fala: "Tô indo pra satélite..." Vai e volta num

foguete lento chamado ônibus, que tem paciência como combustível. Não há muros, há distâncias (Berh, 2014, p. 138).

Esses espaços urbanos, de trabalhadores humildes, eram considerados cidades-dormitório, uma vez que os postos de trabalho e o comércio originalmente se concentravam em Brasília. Paviani (2022) considera esse processo uma construção injusta do espaço urbano, pois a população pobre foi sucessivamente transferida para pontos distantes da centralidade, separada por extensos espaços rurais, identificados como vazios urbanos estratégicos (Paviani, 2022).

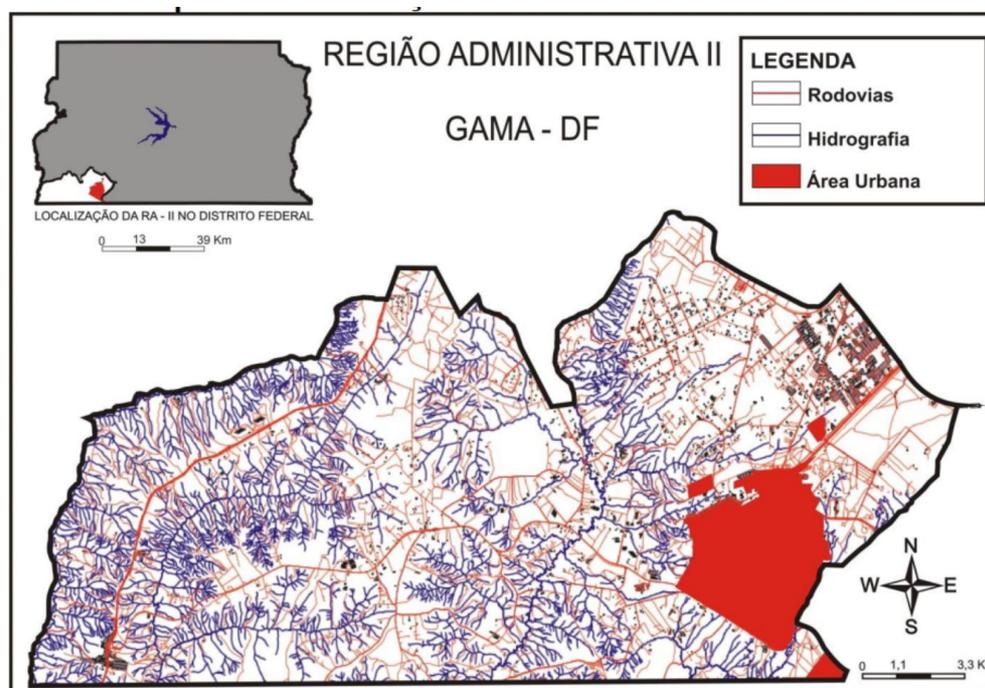
Nesse contexto, o campo ocupou e ocupa posição de destaque na paisagem do Distrito Federal. Concomitante às políticas de assentamentos urbanos, desde a inauguração da nova capital, também houveram políticas públicas, embora descontínuas, de ordenamento territorial da zona rural. Os objetivos eram a produção de alimentos frescos para a crescente população e expansão da agricultura industrial de exportação, em sintonia com a lógica produtiva globalizada (Moura; Marques, 2022).

Importante ressaltar que a influência econômica de Brasília ultrapassa os limites do Distrito Federal. Esta relevância é imediata nos municípios goianos ao redor do Distrito Federal, conhecidos como entorno. A maioria foi criada junto com o crescimento do Distrito Federal, com exceção de Luziânia, Santo Antônio do Descoberto, Planaltina e Formosa, que já eram municípios centenários. Essa importância socioeconômica é reconhecida institucionalmente desde 1998 mediante a criação Região Integrada de Desenvolvimento do DF e Entorno - RIDE, a qual articula ações governamentais da União, Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, 27 municípios goianos e 5 mineiros, nas áreas de infraestrutura, saúde, saneamento, segurança, telecomunicações e turismo.

No contexto de desocupação das moradias irregulares, em abril de 1960, na porção sudoeste do Distrito Federal, foi criada a cidade-satélite do Gama, para abrigar famílias desocupadas de invasão na barragem do Paranoá, moradores da Vila Planalto, Vila Amauri e Setor de Indústrias de Taguatinga. O núcleo urbano do Gama foi iniciado com conjuntos habitacionais patrocinados pela Sociedade de Habitações de Interesse Social - SHIS.

Atualmente o Gama integra a Região Administrativa II, com área total de 276,34 km² e área urbana legal⁵ de 15,37 km² (fig. 3). O nome da cidade tem origem na Fazenda Gama, uma das fazendas desapropriadas na área do novo Distrito Federal. O nome tem origem no padre Luiz da Gama, celebrante da primeira missa no Arraial de Santa Luzia (Luziânia-GO) no século XVIII. As fazendas Gama, Ponte Alta, Ipê e Alagado formavam as terras onde foi definida a Região Administrativa do Gama. O plano urbanístico foi edificado no território das fazendas Ponte Alta e Alagado, conforme figura 03, à p. 20 (Freitas, 2013).

Fig. 5 - Localização do Gama no Distrito Federal



Fonte: Freitas (2013)

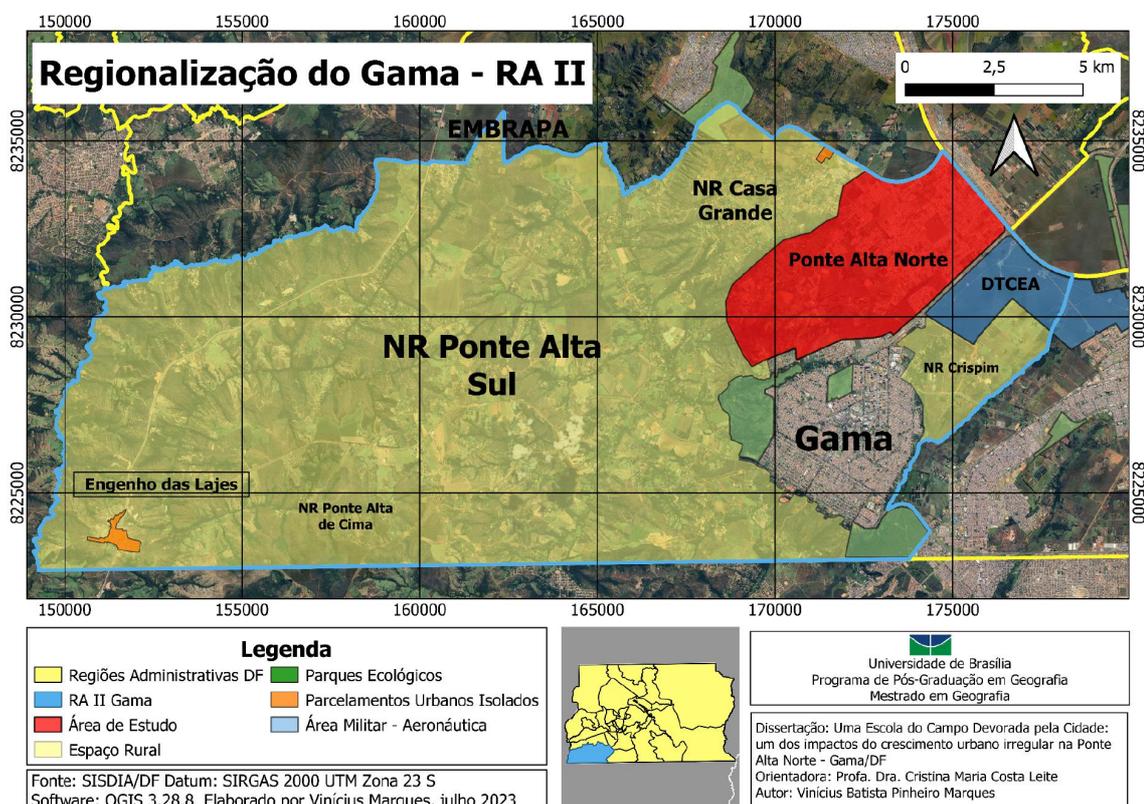
A planta urbanística do Gama foi elaborada pelos arquitetos Paulo Hungria e Gladson da Rocha. As linhas são em formato de colméia, dividida em seis setores hexagonais (Norte, Leste, Central, Oeste, Sul e Industrial). A cidade tem aspecto bucólico, com amplas áreas verdes conectando as quadras, longas avenidas e rotatórias, as quais distribuem com harmonia o trânsito entre as vias arteriais e locais.

⁵ Entende-se por área urbana legal a porção urbana oficialmente reconhecida como cidade do Gama, composta pelos setores Norte, Sul, Leste, Oeste, Central e de Indústrias. Os espaços irregulares são os condomínios residenciais horizontais criados a partir do parcelamento das áreas rurais remanescentes.

A Região Administrativa do Gama tem as seguintes características ambientais. Apesar de estar no bioma Cerrado, a maior parte do Cerrado *senso stricto* foi convertida em vegetação agrícola ou pastagens. De acordo com a classificação climática de Köppen possui Clima tropical de savana com inverno seco (Aw) e Clima Subtropical Úmido com Inverno Seco e Verão Quente (Cwa). O Gama possui um dos maiores índices pluviométricos médios do Distrito Federal, variando entre 1.451 e 1.538 mm de chuva acumulada por ano. As bacias hidrográficas são do Ribeirão Ponte Alta, Ribeirão Engenho das Lajes e Baixo Rio Descoberto, todas tributárias da grande bacia do Paraná. A geomorfologia compreende plano elevado, rampa íngreme e vale dissecado (CODEPLAN, 2020).

O principal núcleo urbano do Gama está localizado no plano elevado, conforme fig. 4. Assim como estão em plano elevado os Núcleos Rurais Crispim, Ponte Alta Norte e Casa Grande. Já os núcleos rurais Ponte Alta e Buritis estão em regiões de vale dissecado. Estas diferenças topográficas impõem características diferentes na ocupação e uso do solo. Ponte Alta Norte e Casa Grande se localizam estrategicamente na entrada norte da cidade, além de estarem em região plana. O

Fig. 6 - Regionalização do Gama - RA II



fator localização favorece o interesse pela urbanização das áreas. O fator topográfico facilita a manipulação privada do território para a pavimentação das estradas de terra, o fracionamento das chácaras, a rápida criação de condomínios urbanizados, e a construção de casas em alvenaria com relativa facilidade técnica (CODEPLAN, 2020).

Há, ainda, quatro parcelamentos urbanos isolados no território do Gama separados do núcleo urbano principal (Fig. 6): Engenho das Lajes, Condomínio Vitória (no Núcleo Rural Casa Grande), Condomínio Asa Branca e Setor Habitacional Ponte de Terra (parcela do Núcleo Rural Ponte Alta Norte). Além de um distrito da cidade goiana de Santo Antônio do Descoberto, chamado Jardim Serra Dourada, cuja população estabelece mais relações de serviços com o núcleo urbano do Gama, do que com a sede do seu município.

De acordo com Costa (2011) a área rural gamense é uma das mais importantes do DF. Em volume e diversidade de produção fica atrás somente de Planaltina, Paranoá e Brazlândia. O espaço rural é dividido nos Núcleos Rurais Ponte Alta, Casa Grande, Ponte Alta Norte e Alagado (Fig. 6). A Ponte Alta se divide em Ponte Alta de Baixo, Ponte Alta de Cima e Ponte Alta Norte. Neste espaço foram organizadas três colônias agrícolas: Ponte Alta, Ponte Alta de Baixo e Casa Grande. Além de dois centros de pesquisa da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária - EMBRAPA, o Centro Nacional de Pesquisas de Hortaliças e o Centro de Tecnologia para Raças Zebuínas Leiteiras (Costa, 2011).

1.3 O Desenvolvimento do Gama

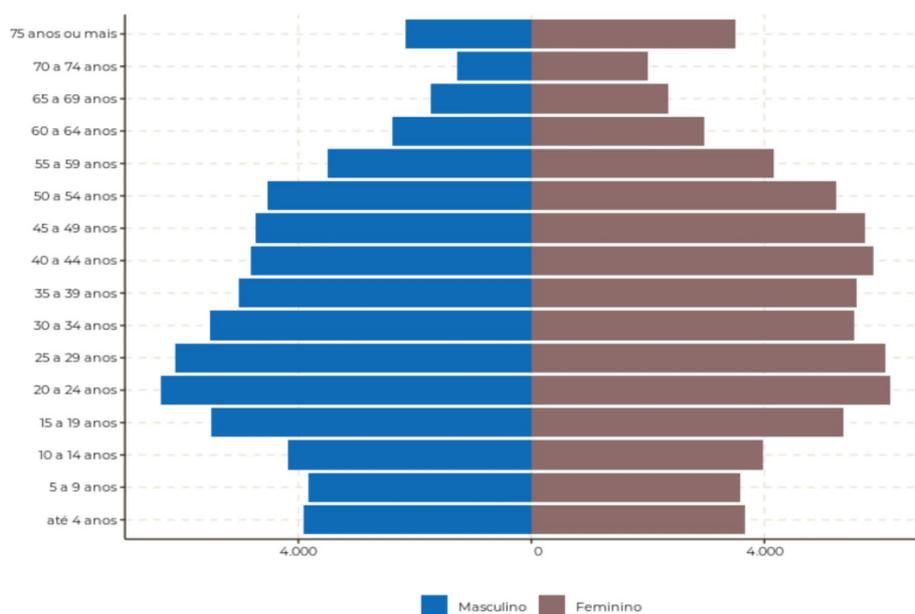
A Ira Jovem canta,
a massa se levanta.
e só dá **Gama!**
Lê, lê, lê, lê, lê, lê, lê...
Bota pra ferveêr!
(Grito da torcida organizada Ira Jovem)

Nos movimentos migratórios para o Distrito Federal, o Gama também recebeu moradores desde os anos 1960. Em 1992, a Região Administrativa do Gama cedeu

território para a criação da RA XIII - Santa Maria, e para a criação da RA XV - Recanto das Emas, em 1993, permanecendo com suas delimitações atuais. Em 2023, surge proposta de desmembramento do território gamense para a criação de nova Região Administrativa, englobando a Ponte Alta Norte e o Núcleo Rural Casa Grande.

Em 2023, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE publicou os dados do grande censo de 2022. No entanto, devido às disposições legais já mencionadas, o Distrito Federal não é dividido em municípios. Então as informações do censo não apresentam as Regiões Administrativas individualmente. Portanto, os dados mais recentes utilizados serão da Companhia de Planejamento do DF - CODEPLAN. Em meados de 2022 a companhia é colocada em liquidação. Para desempenhar suas atribuições, foi criado o Instituto de Pesquisa e Estatística do DF - IPEDF. O relatório da CODEPLAN, da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2021, apresenta que a população urbana do Gama era de 137.331 pessoas, com idade média de 35,4 anos, sendo 52,3% do sexo de nascimento feminino (CODEPLAN, 2022).

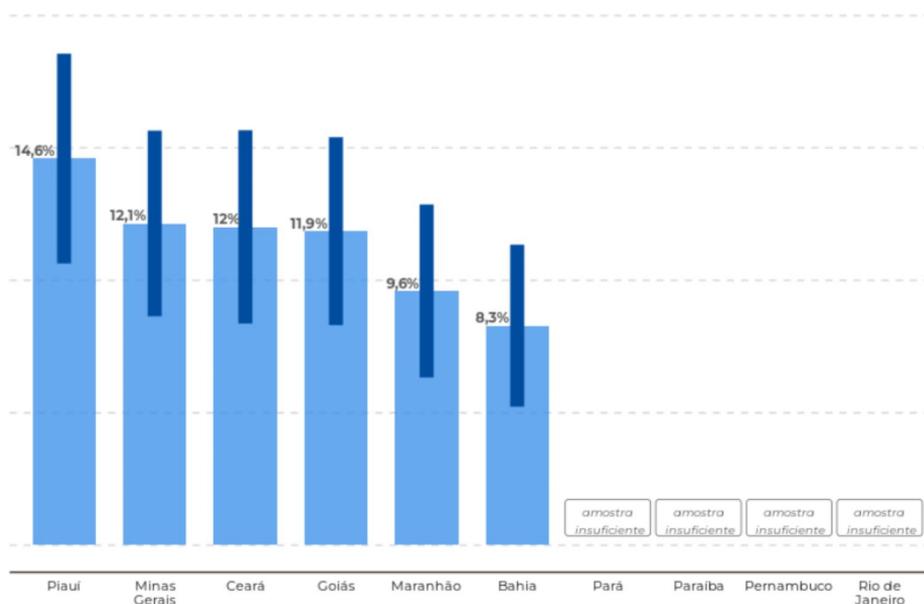
Fig. 7 - Distribuição da População Urbana por Faixas de Idade e Sexo, Gama, 2021



Fonte: CODEPLAN, 2022.

A pirâmide etária, apresentada na Figura 7, mostra a distribuição da população por faixas de idade e por sexo. Quanto à origem da população, 65,7% informaram ter nascido no DF. Quanto aos migrantes, o estado de origem mais reportado foi o Piauí, com 14,6 % dos entrevistados, vide Figura 8. O tempo médio de moradia na RA do Gama é de 22,3 anos (CODEPLAN, 2022).

Fig. 8 - Principais Estados de Nascimento das Pessoas que Vieram de Fora do DF, Gama, 2021



Fonte: CODEPLAN, 2022.

A tabela 1 mostra o crescimento populacional do DF, de Brasília e do Gama, de 1960 até 2021. Note-se que em 1960 metade dos moradores moravam fora de Brasília. Até os anos 70 a RA I conseguia concentrar metade da população do DF. No entanto, a partir dos anos 80 a imigração foi intensificada, com acréscimo de 500.000 pessoas ao DF a cada década. Para Sena (2015), as políticas de desocupação de invasões para alocação em projetos habitacionais de interesse social das classes baixas foram eficientes até os anos 80. Contudo, os esforços do Estado não foram suficientes frente à demanda crescente por moradia nas classes baixas e também nas médias.

De acordo com o IPEDF em 2021 a renda domiciliar encontrada no Gama foi de R\$ 5.034,40 (cinco mil e trinta e quatro reais e quarenta centavos); a renda per capita constatada foi de R\$ 1.772,87 (mil setecentos e setenta e dois reais e oitenta

e sete centavos), enquanto a renda domiciliar per capita no Distrito Federal é de R\$ 3.001,53 (três mil e um reais e cinquenta e três centavos) (CODEPLAN, 2022).

Tabela 1 - Crescimento Populacional das RA I, RA II e DF ao Longo das Décadas

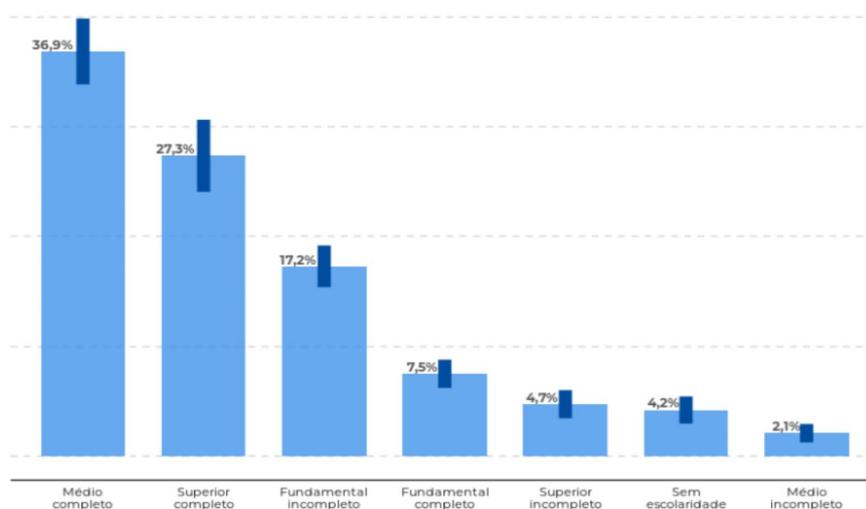
Localidade	RAs	1960	1970	1980	1990	2000	2010	2021
Brasília	RA I	71.728	271.570	400.104	262.264	198.422	209.855	224.848
Gama	RA II	811	75.914	138.602	153.279	130.580	135.723	137.331
Distrito Federal		141.742	537.492	1.165.184	1.601.094	2.051.146	2.570.160	3.010.881

Fonte: Freitas, 2013; CODEPLAN, 2022.

A população em idade ativa, maiores de 14 anos, em 2021 era de 68.425 pessoas. Destas, 59,3% estavam economicamente ativas, 89% ocupadas e 11% desocupadas. O relatório destaca número relevante de jovens economicamente ativos que não estudam nem trabalham. Da população entre 18 e 29 anos, 24,5%, ou 7.093 jovens estavam nessa situação (CODEPLAN, 2022).

Sobre a escolaridade, 96,9% das pessoas maiores de 6 anos afirmam saber ler e escrever. Das pessoas entre 4 e 24 anos, 46,2% estão matriculados em instituições públicas e 22% em privadas. 87,6% estudam no Gama, 5,7% em Brasília e 4,1% em Taguatinga.

Fig. 9 - Escolaridade da População maior de 24 anos, Gama, 2021

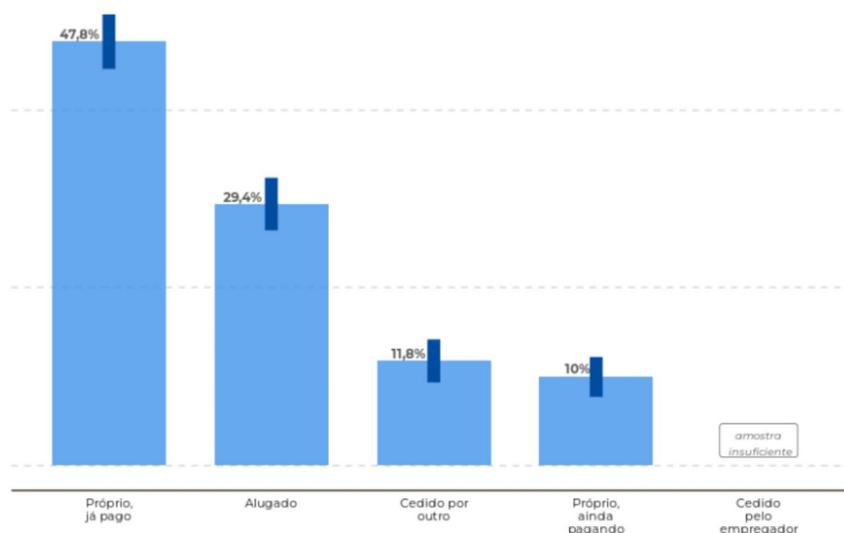


Fonte: CODEPLAN, 2022.

A população maior de 25 anos afirma que 36,9% possui Ensino Médio completo; 27,3% Superior completo; 17,2% Ensino Fundamental Incompleto; 7,5% Fundamental incompleto; 4,7% Superior incompleto; 4,2% sem escolaridade e 2,1% Ensino Médio incompleto. Sobre a habitação, segundo o relatório da CODEPLAN (2022), em 2021 haviam 46.819 domicílios no Gama. Conforme a figura 10, 47,8% próprios quitados e 41,2% não-próprios.

Assim como Brasília, o processo histórico de crescimento demográfico e habitacional se movimentou para contrariar a perspectiva do Gama como uma cidade planejada.

Fig. 10 - Distribuição dos Domicílios Ocupados e Próprios Segundo a Condição de Ocupação - Gama, 2021



Fonte: CODEPLAN, 2022.

A partir dos anos 1990, foi constatado crescimento da mancha urbana em áreas rurais remanescentes muito próximas à zona urbana consolidada. A expansão avançou de forma expressiva e contínua no Núcleo Rural Ponte Alta Norte, estruturada em condomínios irregulares (Freitas, 2013). Este processo de especulação fundiária para urbanização da Ponte Alta Norte será analisado adiante em capítulo específico.

1.4 O Parcelamento Irregular de Imóveis Rurais no Distrito Federal

Contra todos
E contra ninguém.
O vento quase sempre
nunca tanto diz.
Estou só esperando
o que vai acontecer.
(Música Urbana - Capital Inicial)

No Distrito Federal, a partir de 1975, foram identificadas outras formas irregulares de habitação diferentes das invasões, os parcelamentos irregulares de imóveis rurais. No entanto, na década de 80 este processo foi intensificado pela classe média, ficando conhecidos como condomínios rurais. Em 1985, os órgãos competentes haviam registrado a existência de 150 parcelamentos irregulares de imóveis rurais. Em 1989 chegaram a 179 (Sena, 2015).

Este processo corrobora o que Harvey (2011) indicou sobre a urbanização: além de uma forma de produção do espaço, a urbanização é estimulada como um grande negócio econômico para a reprodução do capital.

A produção do espaço em geral e da urbanização em particular, tornou-se um grande negócio do capitalismo. É um dos principais meios de absorver o excesso de capital. Uma proporção significativa da força de trabalho total global é empregada na construção e manutenção do ambiente edificado (Harvey, 2011).

Portanto, a urbanização para fins de moradia não se reduz ao direito à habitação, mas entende o espaço como um objeto de investimento. Este fenômeno é uma tendência por toda a América Latina, a partir da década de 1970. Nas grandes cidades e suas imediações multiplicou-se a produção de espaços residenciais cercados ou murados, com sistemas de segurança e controle privados. Esta é uma nova forma de segregação espacial, a auto-segregação. A forma peculiar da auto-segregação é ligada ao poder, geralmente econômico, daqueles que decidem se separar das outras pessoas. Essas práticas ampliam o tecido urbano, produzindo uma cidade dispersa, com urbanização difusa (Sposito, 2013).

No caso do DF a autossegregação acontece principalmente nas áreas de interface urbano-rural, por onde a cidade se expande sobre o espaço rural remanescente. O Distrito Federal reproduz, em parte, as características do padrão brasileiro dessas ocupações. São distintos grupos sociais de baixa e média renda,

com conflitos sobre a propriedade de terra, sensibilidade ambiental, invasões, especuladores informais, condomínios clandestinos. Ao contrário do Brasil, no DF a maioria dos parcelamentos irregulares nas áreas periurbanas são destinados às famílias de classe média (Bertolini, 2015).

As áreas de interface periurbana são aquelas que estão em torno das cidades, principalmente as metrópoles, a uma distância do centro urbano que permita o deslocamento diário de pessoas e que se caracterizam por serem o lugar de uma série de trocas, interações e fluxos específicos entre populações e ambiente urbanos e rurais. Decorre daí, que subordinadas às dinâmicas espaciais desses sistemas, as AIPs, constituem territorialidades transitórias e móveis, com variadas configurações. (Furtado, 2011)

A gestão das terras públicas foi impactada pelo alcance da autonomia política do DF, a partir do texto constitucional de 1988. Esta autonomia ocorreu de fato na década de 90, com a instituição do poder legislativo local e o poder executivo eleito por voto direto. Desde então, a gestão do território foi guiada por casuísmos e descontinuidades, de acordo com os arranjos políticos em mutação a cada governo. Ora o grupo em mandato mostrava-se omissos às ocupações e fracionamentos irregulares, ora encaminhava mecanismos de fiscalização e execução da legislação vigente. A ineficiência governamental e a conivência política é verificada de 1990 até 2023, com prognóstico de continuidade (Paviani, 2011; Sena, 2015).

Este processo tornou-se uma política habitacional à revelia do Estado, especialmente para as classes baixa e média, que se aproveitou do apadrinhamento político e ineficiência dos órgãos de controle. Esse contexto permitiu que regiões irregulares expressivas se consolidassem, como Vicente Pires, Arniqueira, 26 de Setembro, Jardim Botânico, Tororó, Grande Colorado, Água Quente, Ponte Alta Norte, entre outras (Castro, 2015; Sena, 2015).

Desde os anos 1970, foram demarcados territórios de reserva para usos futuros. São poupanças de terras separadas pelo Estado e por particulares. As principais finalidades são a construção de moradias para a crescente população, bem como a instalação de equipamentos e serviços públicos, preservação ambiental ou outros usos. Na atualidade, estes territórios são vistos, por leigos, como vazios urbanos (terras desocupadas ou vagas). No Distrito Federal, estas terras são valorizadas. Por isso, estão sob constante pressão de agentes econômicos, que visam lucro imediato, em detrimento do planejamento de interesse social ampliado (Paviani, 2011).

De acordo com o censo de 2022 a população total do DF era de 2.817.381 habitantes (IBGE, 2024). Os trabalhadores rurais eram cerca de 88.475 da população. Já no censo agropecuário de 2017 (IBGE, 2017) foram contabilizadas 22 mil pessoas ocupadas em atividades agropecuárias no DF. Atualmente, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística cataloga no DF 257 mil hectares de áreas rurais, divididos em 5,2 mil estabelecimentos agropecuários (IBGE, 2017).

Segundo Moura e Marques (2022), dos 11.416 imóveis rurais distritais, 6.342, ou 55,8%, possuem entre 1 e 5 hectares, ocupando apenas 5,1 % da área rural do DF. Por outro lado, são apenas 569 propriedades com mais de 100 hectares, representando apenas 5% do total de imóveis, ocupando incríveis 65,2% da área rural do DF. Os fatores para distribuição das propriedades é identificado na figura 11, cuja Zona Rural de Uso Diversificado concentra as grandes propriedades para monoculturas de exportação. Enquanto isso, o planejamento alocou as pequenas propriedades nas Zonas Rurais de Uso Controlado, as quais são em áreas sensíveis do ponto de vista socioambiental, cujas propriedades dividem espaço com áreas de proteção ambiental permanente e as cidades em expansão. Este fato demonstra a gigantesca concentração de terras para o agronegócio, repetindo o padrão histórico nacional.

O órgão oficial que gerencia as terras no Brasil é o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. O Instituto realiza estudos e determina critérios de classificação para as propriedades rurais. Nesse sentido, as orientações prescritas pelo órgão são utilizadas por distintas instituições governamentais e privadas, para subsidiar decisões ligadas ao campo. Dentre outras competências, periodicamente o órgão determina as dimensões legais como critérios oficiais para tomadas de decisões. Os critérios respeitam as características de cada região do país. Assim, a Instrução Especial nº 5 de 2022, a qual dispõe sobre os índices básicos cadastrais e os parâmetros para o cálculo do módulo rural, determina que no Distrito Federal o módulo rural vigente é de 2 hectares. Isso significa que o tamanho mínimo legal que uma propriedade rural pode ser fracionada é de 20.000 m². Abaixo disso, haverá ilegalidade (INCRA, 2022).

Acerca da compreensão e gestão oficial de todo o território distrital, a Lei Complementar nº 803/2009 instituiu o Plano Diretor de Ordenamento Territorial

Foram caracterizados 5 tipos diferentes de zona urbana. No entanto, devido ao interesse nos impactos do crescimento desordenado, o foco do trabalho será nas Zona Urbana de Uso Controlado II, Zona Urbana de Expansão e Qualificação e Zona Rural de Uso Controlado (SEDUH, 2017).

As características da Zona Urbana de Uso Controlado II são a baixa e média densidade demográfica, a sensibilidade ambiental e a presença de mananciais responsáveis pelo abastecimento público de água. Tais características impõem restrições e atenção especial ao uso do solo. Já a Zona Urbana de Expansão e Qualificação visualiza as áreas potenciais à ocupação urbana, com íntima relação às áreas já urbanizadas. As Macrozonas de Proteção Integral são destinadas à preservação ambiental e uso indireto de seus recursos. Compreendem as Unidades de Conservação, regidas por leis específicas (PDOT, 2009).

O dispositivo assenta que a Macrozona Rural é o espaço geográfico não urbano, com múltiplas finalidades produtivas e ambientais. O Plano classifica esta Macrozona em dois tipos de composição:

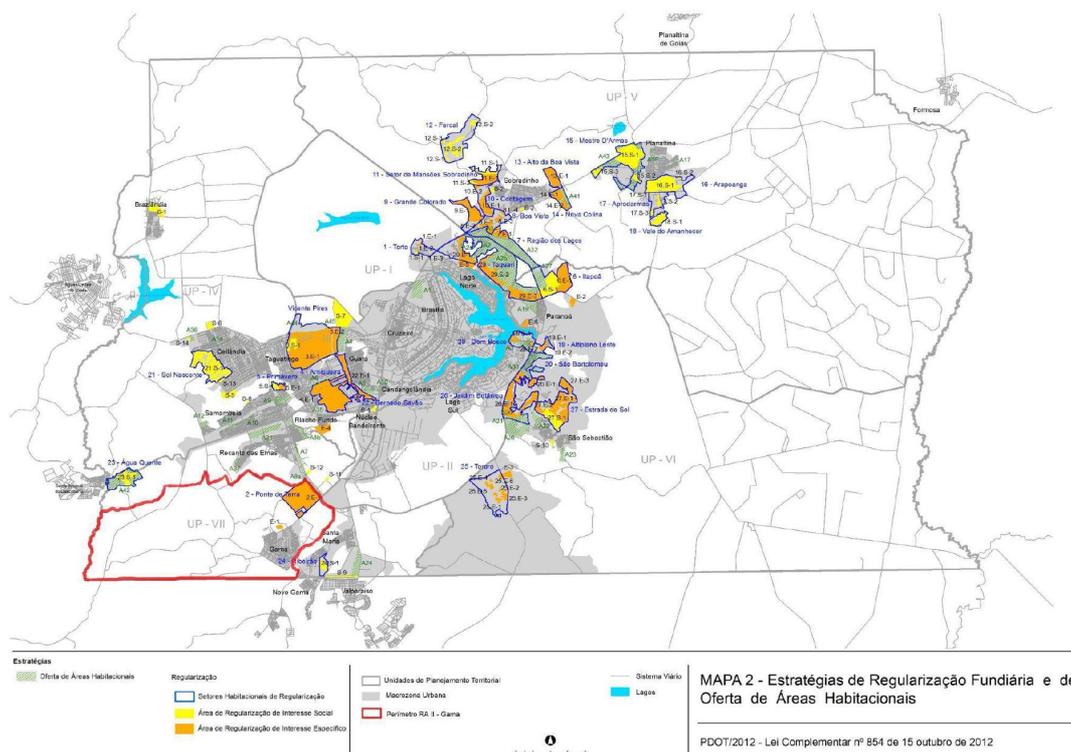
a) Zona Rural de Uso Diversificado - aquela com atividade agropecuária consolidada, onde predomina a agricultura comercial, cuja vocação rural e verticalização da produção devem ser reforçadas e incentivadas, respeitando a capacidade de suporte socioeconômico e ambiental da bacia hidrográfica.

b) Zona Rural de Uso Controlado - cuja maior característica são as áreas de atividades de pequena produção e comerciais, sujeitas às restrições e condicionantes impostas pela sua sensibilidade ambiental e pela proteção dos mananciais destinados à captação de água para abastecimento público. A lei ressalta que a Zona Rural de Uso controlado deve compatibilizar as atividades produtivas com a conservação natural, a recuperação ecológica, a proteção hídrica e a valorização dos atributos naturais.

Para encaminhar a regularização fundiária, a lei alterou a caracterização de áreas rurais parceladas para o status de macro-zonas urbanas. Dessa forma, é possível que as áreas convertidas sejam enquadradas na legislação vigente, e assim, possam ser administradas pelas políticas públicas da legislação urbanística vigente (SEDUH, 2017).

A figura 12 apresenta a Estratégia de Regularização Fundiária e de Oferta de Áreas Habitacionais, de acordo com a atualização do PDOT em 2012. O documento destaca as áreas que necessitam da atenção urbanística e socioambiental do poder público (SEDUH, 2017).

Fig. 12⁷ - Estratégia de Regularização Fundiária e de Oferta de Áreas Habitacionais



Fonte: SEDUH. PDOT - Documento Técnico – 2017, p. 358.

Entre as décadas de 1990 e 2020, a expansão dos parcelamentos irregulares de imóveis rurais aconteceu na Zona Rural de Uso Controlado, cuja maior característica é a sensibilidade ambiental, concentração demográfica e pressões de uso humano. Esta configuração pode ser observada a partir da sobreposição das figuras 11 e 12. O fenômeno dos parcelamentos irregulares de imóveis rurais provocaram impactos negativos nas dimensões social e ambiental (Castro, 2015; Sena, 2015).

O projeto de Brasília favoreceu o desenvolvimento de práticas individualistas e isolacionistas, com a valorização de espaços privados em detrimento do uso público.

⁷ A fig. 10 pode ser consultada em alta resolução no seguinte endereço: http://www.seduh.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/09/mapa-2-regularizacao-fundiria-e-oferta-reas-habitacionais_resolucao.jpg

Os espaços coletivos são desvalorizados, proliferam o isolamento e sua privatização. As justificativas são muitas, como a segurança contra a violência urbana, privacidade, o usufruto exclusivo de espaços e a organização dos espaços de acordo com valores individuais. A edificação de condomínios horizontais privados é um exemplo da lógica de gestão individualista dos espaços, à revelia do interesse público (Pinto, 2009).

Desse modo, a difusão de condomínios irregulares é compreendida como uma alternativa legítima para a superação dos problemas citados, pois, caso o Estado não consiga resolvê-los, a lógica privatista autoriza que os indivíduos têm o direito de resolver seus problemas com autonomia, caso tenham condições financeiras de fazê-lo. Assim, os condomínios horizontais materializam boa parte desses valores, o que denota prestígio para seus moradores, pois conseguiram se isolar e superar problemas coletivos (Paviani, 2011; Pinto, 2009).

Contudo, se pela perspectiva liberal os condomínios horizontais resolvem questões pontuais individualmente, no âmbito socioambiental eles produzem negatividades aos direitos coletivos. Do ponto de vista social, pressionam pelo êxodo rural, muitas vezes os grileiros pressionam os chacareiros com intimidação, a urbanização é precária e sem estudos técnicos, o caráter ilegal invisibiliza a população nos bancos de dados oficiais, que compromete o ciclo das políticas públicas (Pinto, 2009; Castro, 2015).

Os impactos ambientais são construção em Áreas de Proteção Permanente, descumprimento de legislação ambiental, erosão, desmatamento do cerrado típico, desmatamento de mata de galeria e nascentes, assoreamento de mananciais, fossas para deposição de esgoto doméstico sem tratamento, poluição de recursos hídricos, impermeabilização do solo, poços artesianos clandestinos, pressão no lençol freático, contaminação das águas subterrâneas, expulsão de biota nativa e doenças (Paviani, 2011; Mesquita *et al*, 2017; Goulart, Anjos, 2016).

1.5 Os Parcelamentos Irregulares no Núcleo Rural Ponte Alta Norte

A cidade não para,
a cidade só cresce.
O de cima sobe
e o de baixo desce.

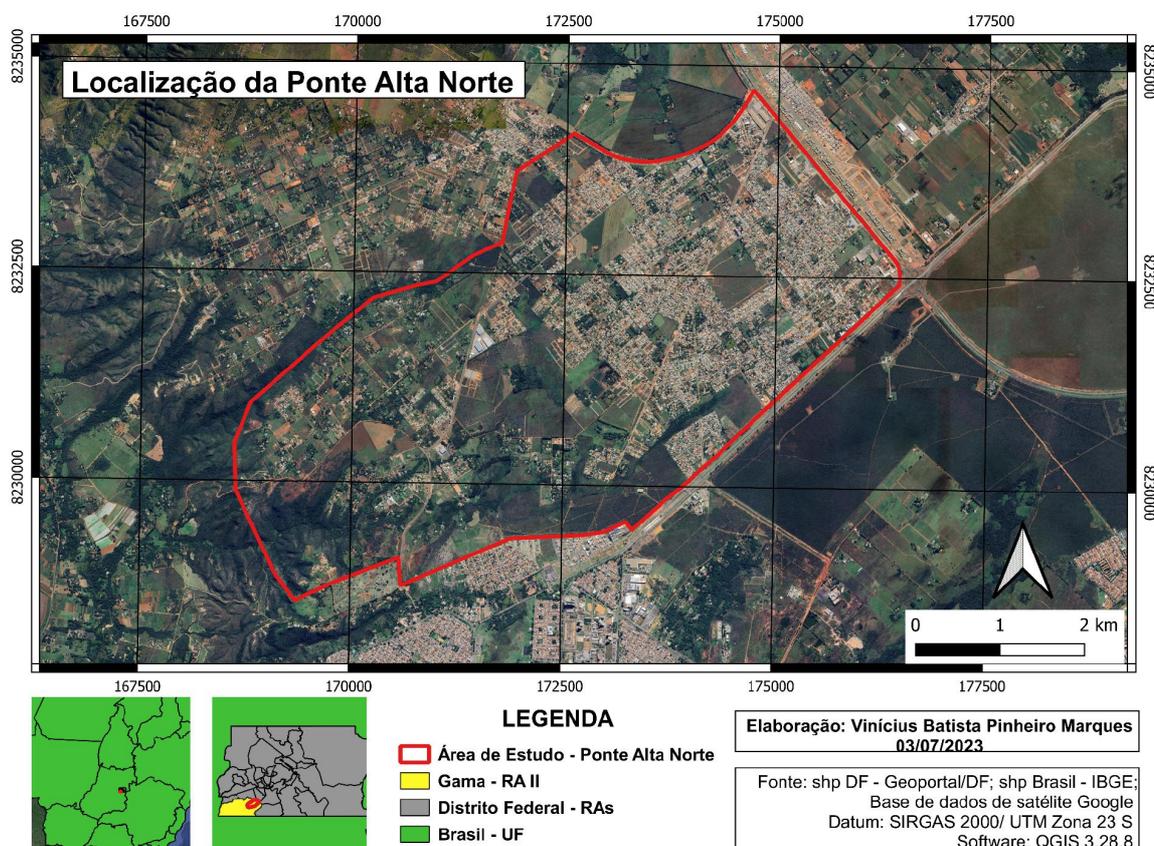
(A Cidade - Chico Science & Nação Zumbi, 1994)

O Núcleo Rural Ponte Alta Norte (fig. 11) está localizado na Região Administrativa II - Gama, em posição estratégica na saída norte para Brasília e Taguatinga. Possui 417,9 ha e está em uma região topográfica de Plano Elevado. Nesta configuração, o relevo vai de nível plano a suave ondulado, com altitudes acima de 1.100 metros e declividade abaixo de 10%. São regiões onde predominamos latossolos e a densidade de drenagem é baixa (CODEPLAN, 2020; Distrito Federal, 2017).

A característica geomorfológica plana com latossolos firmes da Ponte Alta Norte favorece a ocupação do espaço de diversas formas. A principal mudança no uso do solo é o parcelamento em terrenos entre 400 m² e 1000m² para moradias unifamiliares. No caso da Ponte Alta Norte, a característica plana com latossolo firme favoreceu construções em alvenaria rápidas, relativamente baratas, para a formação de condomínios irregulares, a partir dos anos 2000. Dessa forma o meio natural de planície facilitou que o meio técnico-científico-informacional transformasse o espaço rural em urbano com baixo custo. Nesse ambiente, tratores constroem asfalto com rapidez, caminhões transportam toneladas de material de construção com facilidade, 5 trabalhadores e uma máquina betoneira de fazer concreto erguem uma casa de 3 quartos em cerca de 2 meses (Freitas, 2013).

Na região, estão dois córregos, o Ponte de Terra e o Olho D'Água. Ambos são necessários para o abastecimento público de água. Por isso estão protegidos por legislação específica. A revisão do PDOT de 2012 confirmou que suas microbacias estão resguardadas como Áreas de Proteção de Manancial-APM. Segundo o documento, as APMs são destinadas à promoção do uso sustentável da bacia hidrográfica e recuperação ambiental à montante da captação para abastecimento humano (Distrito Federal, 2017).

Fig. 13 - Localização da Ponte Alta Norte



Em 2009, diante das mudanças no uso do solo e na paisagem, o PDOT editou estratégia de regularização de parte do território da Ponte Alta Norte. Assim, como em outras localidades do DF, a área urbanizada passível de regularização recebeu tratamento especial como Área de Regularização de Interesse Específico - ARINE, delimitada com 764 ha. Esta parcela deixou de ser zona rural legalmente e foi denominada Setor Habitacional Ponte de Terra - SHPT, qualificada como Zona Urbana de Uso Controlado II, devido à sensibilidade ambiental, conforme zoneamento do DF na figura 11. O Anexo 2 da lei coloca o SHPT como área de regularização de média e alta renda, com baixa densidade populacional, entre 16 e 50 habitantes por hectare (SEDUH, 2017).

A revisão do PDOT de 2012 ampliou a poligonal de regularização para 1.005 ha, para acompanhar as construções aceleradas de condomínios (fig. 12, p. 34). As áreas da Ponte Alta Norte que ficaram fora da poligonal do SHPT continuaram qualificadas como Zona Rural de Uso Controlado. O nome escolhido é uma

contradição, pois faz referência ao manancial Ponte de Terra, o qual agoniza diante da pressão habitacional. Apesar de parte da região receber o nome oficial de SHPT, a população continua se referindo a toda região como Ponte Alta Norte, por isso será adotado este nome de referência ao longo desta investigação (SEDUH, 2017).

O acesso para à Ponte Alta Norte é totalmente pavimentado. Pode ser feito a leste pela estrada marginal da rodovia DF-480, ao sul pela DF-475, ao norte pela DF-001 e a oeste pela VC-341. As vias locais são pavimentadas, com poucas exceções de terra. A população é atendida por 2 linhas de transporte de passageiros. Uma antiga de caráter rural com destino ao Núcleo Rural Casa Grande e outra circular urbana implantada em 2021. Porém, são insuficientes. Isso induz à utilização de transporte automotor particular. Ao longo das principais avenidas os terrenos são utilizados para fins comerciais, principalmente para alimentação, materiais de construção e artigos agropecuários.

Fig. 14 - Atualização da poligonal da ARINE Ponte de Terra - PDOT 2012

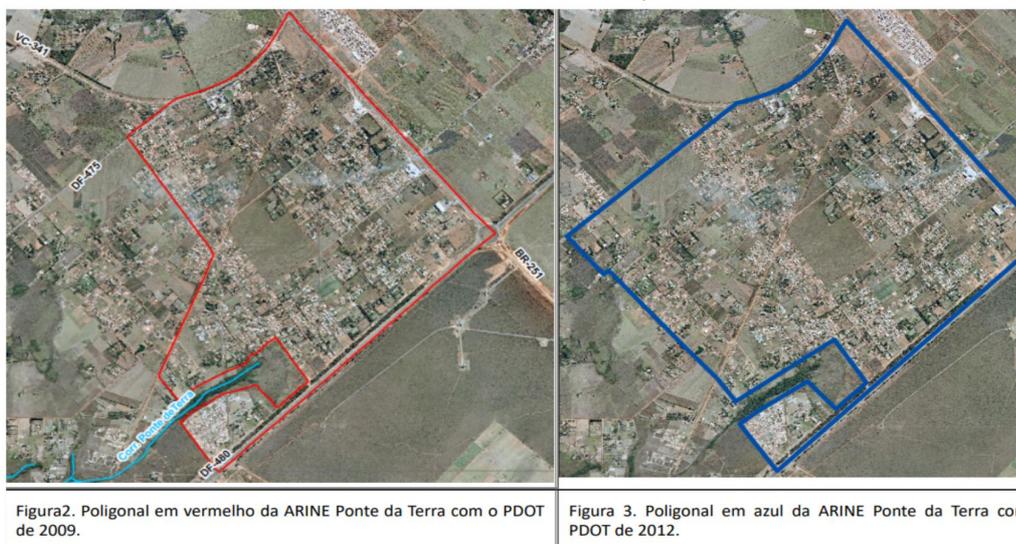


Figura 2. Poligonal em vermelho da ARINE Ponte da Terra com o PDOT de 2009.

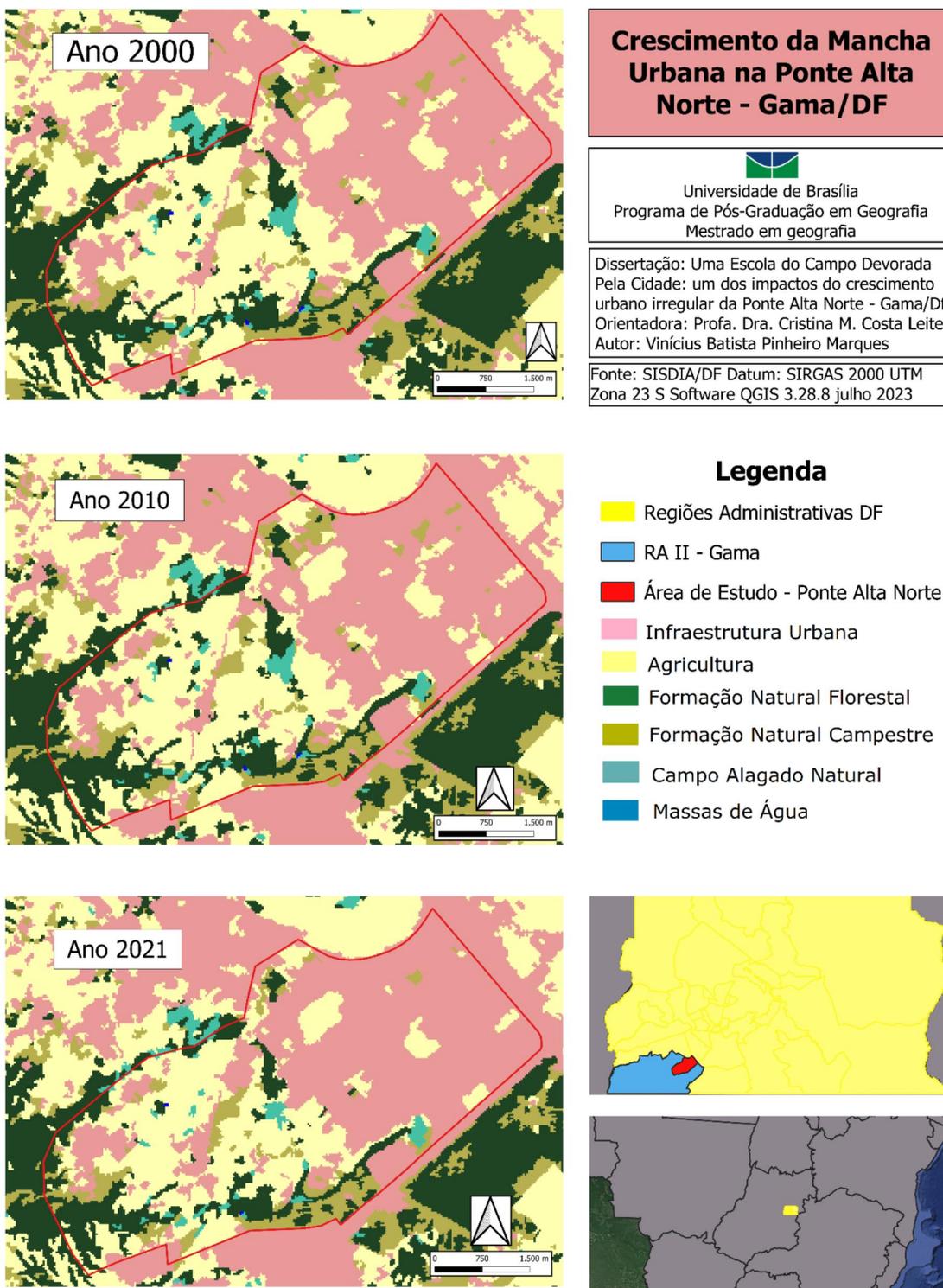
Figura 3. Poligonal em azul da ARINE Ponte da Terra com PDOT de 2012.

Fonte: PDOT, 2017.

Todos os imóveis são atendidos com energia elétrica. Não há fornecimento de água tratada pela empresa oficial. Assim, a água é retirada de poços artesianos. Também não há coleta oficial de esgoto. Os imóveis dispõem de fossa séptica. Os únicos equipamentos públicos para atender a comunidade são o CEF Ponte Alta Norte e a Unidade Básica de Saúde nº 11. Ambos implantados quando ainda era um

Núcleo Rural. Portanto, com estrutura insuficiente para atender à crescente população.

Fig. 15 - Crescimento da Mancha Urbana na Ponte Alta Norte - Gama/DF



A partir da década de 2010, houve um novo uso que impactou a paisagem, a chegada de empresas de logística de transportes transnacionais. Estas construíram galpões de grande porte e trouxeram fluxo intenso de carretas para a região. Este fator específico carece de investigação detalhada, uma vez que pode acompanhar a evolução deste processo ao longo do tempo. Esta nova variável mostra que a Ponte Alta Norte é um território efervescente, com dinâmicas intensas, onde coexistem unidades de produção agropecuária, condomínios urbanos irregulares, pequenos comércios locais e grandes empresas do setor terciário da economia, todos disputando o mesmo território.

1.6 A Escola Pública no Espaço Produzido

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola.
Educação do Campo é direito, não esmola!
(Não Vou Sair do Campo - Gilvan Santos)

Neste contexto de espaço periurbano da Ponte Alta Norte, na década de 90, a Associação dos Moradores do Núcleo Rural Ponte Alta Norte do Gama se articulou para a construção de uma escola pública para atender as crianças da região. Assim, a comunidade cedeu um terreno às margens da DF-475, km 5, para a Secretaria de Estado de Educação construir a escola, conforme fig. 1. A primeira edificação foi construída com chapas metálicas, com a promessa de ser uma estrutura temporária, pois o governo iria construir uma escola moderna em alvenaria. (Distrito Federal, 2023)

Em agosto de 1994, no governo de Joaquim Roriz, foi inaugurado o bloco metálico e dado início às atividades. Neste primeiro momento, a oferta era da Pré-Escola até a 5ª Série e Supletivo fases I e II. Em 1997 e 1998 foram construídos dois blocos de salas, com a expansão da oferta até a 8ª série. A partir de 2003 foi extinta a oferta da Educação de Jovens e Adultos no 1º Segmento. Os detalhes das ofertas e histórico dos gestores são apresentados no Projeto Político Pedagógico da Escola⁸.

⁸ PPP CEFPAN 2022 link:

https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cef_ponte_alta_norte_gama.pdf

Apenas 14 anos depois de inaugurada, em 2008, ocorreu a esperada reforma para construção em alvenaria. Em 2022 a escola contava com oito salas de aula, uma delas, dividida ao meio por divisórias. No entanto, foi mantido o telhado metálico, permanecendo o desconforto térmico e acústico até o presente momento. A escola não é abastecida por água tratada, nem coleta de esgoto. A água provém de poço artesiano de 70 metros de profundidade e o esgoto é colhido em fossa séptica. A escola não dispõe de telefone fixo, apenas um orelhão na porta da instituição. A escola possui internet de alta velocidade custeada com recursos próprios. A estrada onde a escola está, a DF 475, é toda pavimentada.

Desde sua fundação, o CEF Ponte Alta Norte foi considerado escola rural, por conta de sua localização. Em 2010, o decreto presidencial nº 7.352 delimitou a caracterização das escolas do campo devido à sua localização e/ou o público atendido. Em 2012, a política da Educação do Campo começou a ser implementada no DF. O histórico de implementação da modalidade será apresentado em tópico específico.

A partir de 2008, a equipe gestora da escola foi eleita por voto da comunidade escolar. No entanto, em 2018, a comunidade escolar se reuniu para protestar contra a gestão da época. Depois de ouvidas as partes, o Ministério Público e a Corregedoria da SEEDF, a Coordenação Regional de Ensino do Gama - CRE Gama, encaminhou processo de intervenção no comando da unidade. No procedimento administrativo, foi nomeado interventor o professor Tiago Ferreira Rodrigues para dirigir a escola até a próxima eleição para direção. Em 2019, o professor Tiago Ferreira candidatou-se a diretor, e o servidor Elissandro dos Anjos como vice, sendo eleitos. Em virtude da emergência sanitária de SARS COV 2 e eleições gerais em 2022, o mandato dos gestores de todo o DF foi prolongado até 2023.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico de 2022, estavam matriculados 344 estudantes, sendo 182 na Educação Infantil e Anos Iniciais, e 162 nos Anos Finais. Segundo o documento, 95% dos estudantes utilizam o transporte escolar terceirizado fornecido pela SEEDF para se deslocar para a escola. O texto relata que no início do ano letivo foi enviado questionário socioeconômico e cultural para as

famílias. Apenas 74 famílias responderam, de um universo de 344 estudantes, ou 21%.

O baixo número de respostas é um dado que pode comprometer a fidelidade dos indicadores. Uma vez que a presente pesquisa faz a análise do processo de crescimento urbano da região sobre a escola, é importante dispor de dados consistentes sobre o local de residência dos estudantes. Das respostas, 82% moram em casa própria. Os outros 18% moram em casa cedida ou alugada. Quanto ao local onde residem, das 74 respostas, 35% moram em chácara, 64% moram em condomínios e apenas 1% moram no acampamento de reforma agrária atendido pela escola. Cerca de 10% dos responsáveis são analfabetos ou não concluíram os Anos Iniciais. Cerca de 20% concluíram o Ensino Superior.

O Projeto Político Pedagógico é um documento estratégico para conhecer a unidade escolar. No entanto, o cronograma da pesquisa exigiu que produção e análise de dados empíricos fosse delimitada. Assim, a análise detalhada do PPP acerca do objeto de pesquisa demandaria grande parte do tempo, inviabilizando a produção de outros dados. Naturalmente o PPP da escola foi estudado, porém, para responder aos objetivos da pesquisa foi destacada a realização de grupo focal, a ser detalhada em capítulo oportuno. Ressalte-se que a análise do PPP acerca do objeto de pesquisa seria extremamente promissora na continuidade da investigação.

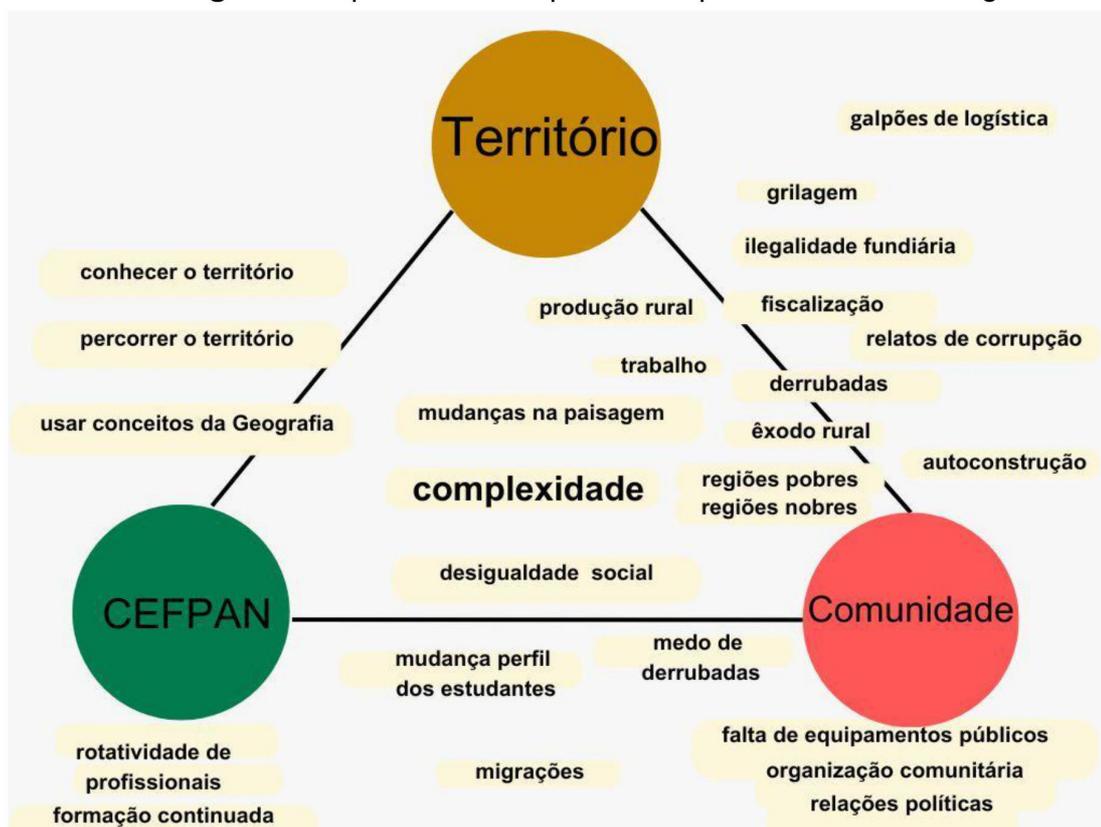
As transformações na paisagem rural do Núcleo Rural Ponte Alta Norte, a partir dos anos 2000 são fatores que suscitam que a própria comunidade escolar questione sua identidade como escola do campo. A densificação do meio técnico-científico-informacional, associados à noção de modernidade, estimularam que a comunidade escolar se posicione com a dicotomia tradicional Campo X Cidade, interpretando que o espaço rural daquele lugar cede lugar ao espaço urbano. Os fatores que proporcionam esta análise são a chegada do asfalto, a multiplicação de condomínios de classe média, mediante parcelamento irregular de imóveis rurais, a chegada de internet rápida, a expansão do setor de serviços, a instalação de empresas de logística transnacionais e a diminuição de atividades agropecuárias à beira das estradas (Santos, 2006; Bertollini, 2015; Molina, 2021).

Estes fatores são elementos do cotidiano da comunidade escolar que fazem parte de sua análise histórica sobre o passado, o presente e o futuro da Ponte Alta

Norte, tal qual aponta a figura 16. Como é um território em acelerada transformação, diferentes indivíduos, com diferentes repertórios, tecem suas distintas análises sobre este mesmo território. Ora torna-se evidente a sobreposição das características urbanas sobre as rurais. Dependendo da análise, o espaço rural se mostra vivo e resiliente. Portanto, o processo de mudanças na Ponte Alta Norte permite a coexistência de aspectos rurais e urbanos no mesmo território.

Diante disso, a comunidade escolar do CEFPAN está imersa em uma teia complexa de relações. Os principais centros de variáveis envolvem características territoriais, configuração da comunidade e a função social da escola em meio a este cenário. A figura 16 busca visualizar as variáveis interrelacionadas que mais se destacam entre escola e contexto. Para facilitar a representação, o esquema foi construído com três temas centrais da pesquisa: território, comunidade e a escola. As variáveis encontradas na pesquisa são apresentadas em caixas de texto. Como a realidade é complexa, as variáveis podem se relacionar fortemente com os três temas, com dois ou apenas um. Assim, a posição das variáveis na imagem é uma tentativa de indicar seu grau de interação com os temas.

Fig. 16 - Esquema de Complexidade que o CEFPAN Interage



Acerca dessa particularidade híbrida, complexa e processual, a entidade escola é um agente estratégico requerido nesse diálogo. Além da escola fazer parte do território, a comunidade é agente e paciente das mudanças.

2. Base Epistemológica

Não me pergunte por quê? Quem? Quando? Como? Onde? Qual?

Deus, tudo, o nada, o acaso.

Seja lá o que for, já é.

(Todo Mundo Explica - Raul S. Seixas)

O objetivo do referencial teórico aqui apresentado é fundamentar a análise científica da realidade. Por ser uma pesquisa de Geografia, vale destacar quais são as bases epistemológicas que orientam a pesquisa, uma vez que a Ciência Geográfica possui escolas de interpretação teórico metodológicas distintas. O reconhecimento dessas particularidades se confunde com a produção de cada momento histórico. Portanto serão apresentadas as três principais escolas geográficas pós década de 1950 para indicar as fontes deste trabalho.

Também serão apresentados conceitos-chave da Ciência Geográfica que ajudaram a interpretar o objeto da pesquisa. Quais sejam, espaço, território, produção do espaço, cidade, auto-segregação socioespacial,

Para subsidiar o diálogo entre a escola e o espaço onde está inserida, em capítulo próprio será apresentada a perspectiva pedagógica que fundamenta o trabalho no CEF Ponte Alta Norte, a Educação do Campo. Para situá-la, serão apresentados os motivos históricos de sua emergência e seus processos político pedagógicos de consolidação. Por fim, serão apresentadas iniciativas de educação para os povos do campo em países latino-americanos e de outros continentes.

2.1 Geografia

Terra!

Terra!

Por mais distante,

o errante navegante,

quem jamais te esqueceria?

(Terra - Caetano Veloso)

A Geografia é uma ciência que remonta à Grécia antiga. Na compreensão literal do termo, é o estudo descritivo da superfície da Terra. Durante o último século houve extensa discussão acadêmica sobre o objeto da Ciência Geográfica, seus

métodos e delimitações. Nesse sentido, Gomes (2017) indica que a Geografia se propõe a entender como as sociedades estabelecem suas relações com o espaço, como são afetadas por ele e como o afetam. Assim, os resultados da interação entre a sociedade, o ambiente físico e a dimensão temporal, promovem consequências diretas para a organização do mundo (Gomes, 2017).

Por conseguinte, o autor indica que a perspectiva geográfica busca tecer explicações sobre os sistemas de lugares, perguntando aos fenômenos quais suas imbricações lógicas com a localização espacial. Essa perspectiva, de certa forma, é inerente aos grupos humanos, pois são naturais outras formas de compreender, explicar e representar as conexões entre sociedades e ambiente. São as relações que produzem as características dos fenômenos, coisas, objetos, pessoas e existências. E a Geografia se interessa por essas relações com os sistemas de lugares (Gomes, 2017).

2.1.1 Três Escolas de Geografia

Deus me deu a chance de andar pelo mundo.
De voar bem alto, mergulhar bem fundo...
(Goiás é Mais - Moacyr Franco)

A partir do séc. XIX, eminentes geógrafos alemães, como Humboldt, Ritter e Ratzel, orientados pelo naturalismo e determinismo, se esforçaram para defender seu status de Ciência. A partir disso, passou a ser praticada e ensinada nas universidades. Por outro lado, contemporâneos franceses se fundamentavam nas capacidades humanas para defender uma vertente possibilista da Geografia. Essas duas correntes distintas foram as bases de outros entendimentos da geografia que evoluíram durante o séc. XX, conhecidas como escolas geográficas (Camargo, Reis Júnior, 2007).

O surgimento de diferentes entendimentos dentro da Geografia demonstra grande complexidade e dinamismo inerentes a ela. Isso é notável, pois os objetos de interesse da Geografia são as interfaces da relação entre seres humanos e ambiente, assuntos profundamente complexos e essencialmente interdisciplinares. Contudo, a particularidade que diferencia esta ciência das demais é o estudo do

espaço onde se dão as relações. Ou até mesmo onde transbordam, pois o raio de alcance do *homo sapiens sapiens*, e principalmente do *homo economicus*, se estendem para além do ecúmeno terrestre. Por isso, a Ciência Geográfica passa por constante processo de disputas teóricas, metodológicas e auto-reflexão (Camargo, Reis Júnior, 2007).

Dessa forma, a Ciência Geográfica, como todas as elaborações humanas, forjou-se de acordo com as premissas dos tempos históricos. Aqui não serão apresentadas todas as escolas geográficas identificadas. Contudo, é fundamental apontar as mais difundidas para tecer a contextualização histórica que sustenta os argumentos aqui produzidos. No passado recente, do pós-Segunda Guerra Mundial, a Geografia foi influenciada pelo Neopositivismo. Esta tendência foi chamada Geografia Teórica Quantitativa, pois prestigiava métodos de mensuração objetiva das variáveis e buscava encontrar padrões gerais de reprodução dos fenômenos. Era mais uma tentativa de contribuir com a reconstrução econômica, política e epistemológica das potências ocidentais no pós-guerra (Camargo, Reis Júnior, 2007). É uma perspectiva utilitarista.

A partir dos anos 1960, no contexto de Guerra Fria, parte dos geógrafos compreenderam que existem questões estruturais da realidade que podem ser analisadas com maior complexidade utilizando o materialismo histórico-dialético, de inspiração marxista, como base metodológica. Esta tendência foi conhecida como Geografia Crítica. Esta corrente se interessa particularmente pelo papel político do saber, as apropriações do espaço a partir da perspectiva de classe social e modelos teóricos concebidos na esfera social, em contraposição ao monismo metodológico positivista (Souza, 2016).

A partir de meados de 1970, outra escola geográfica é identificada, a Geografia Humanista. Esta buscou sua fundamentação em reflexões e métodos para além da Geografia, na filosofia fenomenológica e existencialista, vinculados ao pós-modernismo. Foi além, pois os métodos geográficos neo-positivistas disponíveis não abarcavam as relações entre subjetividade e espaço vivido. Os geógrafos humanistas se interessam por analisar como as pessoas se relacionam com a natureza, com o espaço vivido e quais são os sentimentos, ideias produzidas,

fundamentação das intervenções a respeito do espaço e do lugar vivido (Marandola Júnior, 2013; Suess, 2018).

Quadro 2 - Orientações Teórico-Methodológicas da Geografia a partir de 1950

Enfoque ou Orientação	Principal Matriz Filosófica	Contexto de Origem	Contribuição mais Significativa à Geografia
horizonte lógico-formal	neo-positivismo com filiação cartesiana	necessidade de afirmação científica pós-segunda guerra mundial	conhecimento da Terra, das diferenças regionais, condição científica à Geografia
tradição teórico-quantitativa			
enfoque naturalista			
horizonte da crítica radical	teoria crítica, marxismo, funcionalismo (neopositivismo)	movimentos com forte crítica social pós 1960	consideração mais crítica das questões sociais e da apropriação e produção do espaço
crítica radical			
enfoque funcionalista			
horizonte humanista	fenomenologia e existencialismo	crise da modernidade, crise histórica e insuficiência dos demais horizontes em abordar todas as dimensões da vida humana	reabilitação de fenômenos desconsiderados pela ciência moderna, ampliando a capacidade analítica
cultural-humanista			
abordagem cultural			

Fonte: Marândola Júnior (2005)

As três citadas são as correntes da ciência geográfica a partir de 1950 mais proeminentes. Na compreensão epistemológica, elas são as bases para o desenvolvimento de outras nuances e formas de compreender conceitos-chave do pensamento geográfico, como espaço, território e lugar. Portanto, essas são as raízes e os fundamentos que derivam as teorias, métodos e procedimentos em geografia produzidos nos últimos 70 anos. O quadro 2 faz a síntese do surgimento e consequências das três correntes.

2.1.2 Conceitos-Chave da Geografia para a Pesquisa: espaço e território

Espaço e território não são termos equivalentes e nem sinônimos. Utilizando-os indiferentemente, os geógrafos introduziram em suas análises algumas confusões notáveis. É fundamental entender como o espaço está em posição que antecede ao território, porque este é gerado a partir do espaço, constituindo o resultado de uma ação conduzida por um ator que realiza um programa em qualquer nível (Raffestin, 2009, p. 26).

A presente pesquisa busca analisar os impactos da urbanização irregular sobre o CEF Ponte Alta Norte. Para isso, os fundamentos teóricos selecionados na geografia crítica envolvem espaço, território e seus desdobramentos. Assim, ligados a estes dois conceitos-chave, serão desenvolvidos o conceito de produção do espaço, territorialidade e auto-segregação socioespacial para compreender os agentes e fatores da transformação da Ponte Alta Norte.

Ao longo da consolidação da Geografia enquanto Ciência, a partir de meados do século XIX, a Geografia Tradicional conceituou o espaço a partir de diferentes orientações teóricas. Ratzel apresentou em sua antropogeografia que o espaço é a base da vida humana, no sentido de espaço vital, tecendo interpretações deterministas sobre a relação vertical que o ambiente impõe às adaptações humanas.

A Geografia Teórica-Quantitativa, ou *New Geography*, nos países anglófonos, a partir dos anos 1950, passou a considerar o espaço como um conceito-chave. Esta escola geográfica considerou o espaço como uma superfície plana e homogênea. Além disso, dedicou-se a analisá-lo de acordo com métodos fundamentados na perspectiva racionalista, descritiva, utilizando raciocínio matemáticos e interpretação hipotético dedutiva para elaborar modelos gerais de replicação. Esses procedimentos levaram ao desenvolvimento do conceito de *organização espacial*, utilizado para analisar a distribuição dos objetos e a ocorrência de eventos no espaço (Bessa, 2006).

Os geógrafos quantitativos valorizaram o espaço pois a análise da organização espacial se aproxima dos objetivos dessa escola, dentre os quais, as finalidades econômicas de otimizar a utilização do espaço. Os autores privilegiaram a análise utilitarista dos espaços, as interações, os fluxos, a competição, a classificação e a

hierarquia locacional. Em suas reflexões, excluíram conscientemente questões históricas e características heterogêneas entre os objetos (Bessa, 2006).

Para isso, foram amplamente utilizados modelos matemáticos de mensuração e esquemas geométricos para representação dos padrões espaciais que se pretendia identificar. Com base nesses princípios, os quantitativistas indicaram que o objeto da Geografia seria a análise do espaço. E reclamaram que essa só poderia ser considerada científica mediante uso de metodologia precisa e objetiva da mensuração neopositivista. Contudo, a corrente geográfica crítica consolidou o espaço como o objeto fundamental dessa ciência (Bessa, 2006).

No entanto, os princípios dessa escola geográfica receberam críticas teóricas e metodológicas. As críticas apontam a imprudência de buscar homogeneizar os espaços através da exclusão de variáveis históricas e particularidades sensíveis que constituem os espaços. As representações geométricas elaboradas em modelos isomórficos para possibilitar comparações, bem como modelos matemáticos rígidos, podem não corresponder à realidade. Em muitas dessas representações, foi identificado que a maior variável eram as distâncias. Portanto, a desconsideração de pilares estruturais, como a história, características locais, diferenças salutar e desfigurar o objeto até que seja enquadrado no método pode corromper profundamente a análise da natureza complexa da realidade (Bessa, 2006).

A partir de exaustivas considerações sobre as teorias e práticas teóricas-quantitativas, a emergente Geografia Crítica se dedica às reflexões sobre o espaço nas décadas de 1970 e 1980. Este momento realizou profundas mudanças na Geografia, mediante contribuições importantes para a análise espacial. Assim como os quantitativistas, esta escola também tomou o espaço como um conceito-chave. Porém, superou a ideia simplista do espaço como localização de fenômenos. Sugeriu considerar o espaço como um produto social e histórico (Bessa, 2004).

Os pensadores críticos, inspirados pelo materialismo histórico e o método dialético convergem no entendimento básico do espaço como ambiente da atividade humana. Onde as relações de produção e reprodução da sociedade são materializadas. Os autores demonstraram que a prática social é essencialmente espacial, pois a produção de existência das sociedades reproduz continuamente o

espaço. Dessa forma, o espaço não é mera extensão ou palco da sociedade. O espaço condiciona as relações sociais, é o meio onde essas ocorrem, é expressão concreta de um tempo histórico, é produto multidimensional dos processos históricos e sociais. Ou seja, o espaço, a história e a sociedade se retroalimentam (Carlos, 2013; Bessa, 2004).

A centralidade do espaço surge de forma contundente na geografia marxista com Henry Lefèbvre, no livro "Espaço e Política" (1976). O francês não era geógrafo de formação, era filósofo. Contudo, fez contribuições significativas para o entendimento da revolução radical na Geografia. O autor entende que o espaço geográfico é produto da sociedade. É uma dimensão estrutural na construção da realidade social. O espaço realiza uma função essencial ao estruturar a lógica dos sistemas, pois abrange a totalidade. Esta compreensão foi adotada pelos geógrafos interessados, pois desvelou que a dimensão espacial é a concretização da realidade social (Bessa, 2004; Marques, Santos, 2018, Ramos, 2021).

O filósofo elaborou uma tríade de relações entre as múltiplas dimensões do espaço, as quais não podem ser fragmentadas. É uma obra extensa, cabendo aqui sua citação para ligar os elos da epistemologia crítica. O autor apresenta perspectivas espaciais que podem ser tomadas em escala, partindo e retornando ao corpo individual, para os grupos coletivos, chegando no espaço concebido universalmente, retornando num movimento de vaivém. Na escala do indivíduo, o sujeito se relaciona com o espaço através de sua percepção subjetiva interna, seu repertório de experiências pessoais. Então se insere no mundo agindo por meio de suas práticas espaciais ativas (Ramos, 2021).

Na dimensão dos grupos, Lefebvre identifica que há espaços de representação individual perante o coletivo. Neste âmbito, são ressaltadas as diferenças que caracterizam cada sujeito em suas particularidades dentro dos grupos, no encontro. Nessa diferenciação, fica evidente o espaço vivido, compartilhado pelo coletivo, mas separado pelas subjetividades. Na escala da universalidade estão as elaborações intelectuais mais amplas sobre o espaço concebido, onde se encontram o planejamento, os territórios, as estratégias de organização, cujas práticas têm relação com o poder e o domínio (Ramos, 2021).

Lefebvre não entende o espaço apenas como coisa ou um arranjo de relações. Entende como um processo múltiplo e dialético, uma verdadeira espaciologia. Além das dimensões subjetivas e sociais, ele ressalta que o espaço é político. Pois é produto e produtor de apropriações, dominações, tensões, exclusões, privilégios que reproduzem o tempo histórico e social. “Isso permite pensar que toda espacialidade produzida sempre se dá a partir de espaços preexistentes, construídos social e historicamente e que se projetam para o futuro a partir das mudanças no presente” (Ramos, 2021, p. 11)

Alguém poderia sugerir, então, que o espaço em Lefebvre é tão-somente uma entidade relacional, mas isso simplificaria sua espaciologia, pois o espaço lefebvreano não é apenas uma coleção de objetos físicos ou formado de relações como pontos que se conectam à distância e no tempo, nem mesmo é uma entidade que resulta de uma produção como fim de um processo (epifenômeno). O espaço não é o fim do processo de produção social em Lefebvre (Ramos, 2021, p. 11).

O filósofo observou a trajetória de análise, críticas e proposições epistemológicas dos séculos XIX e XX. Testemunhou as inquietações sobre os métodos científicos modernos calcados no positivismo. Foi contemporâneo das discussões efervescentes permeadas nas ciências humanas e sociais (filosofia, sociologia, história) sobre Fenomenologia e Materialismo Histórico-Dialético.

Acompanhou a consolidação de bases epistemológicas próprias para as ciências sociais. Percebeu que a evolução das ciências humanas e sociais do período estava produzindo ramificações e diferenciações que perpetravam a fragmentação da realidade. Lefebvre percebeu a dualidade entre as metodologias do materialismo instrumental e subjetivista fenomênico. Assim, tentou contribuir com a superação dessa dualidade defendendo a perspectiva da multiplicidade de dimensões coexistentes.

Outro autor que contribuiu para defender a centralidade do espaço como objeto da Geografia, além da consolidação da Geografia Crítica, foi o notório brasileiro Milton Santos. A obra seminal *Por uma Geografia Nova*, de 1978, é uma crítica à Nova Geografia neopositivista e uma afirmação da Geografia de base materialista-histórica dialética. Neste livro, quanto ao espaço, o autor afirma que o interesse geográfico é o espaço social, uma produção humana complexa e dinâmica. Aprofundando a questão, ele concorda com os geógrafos críticos ao ressaltar que o espaço é a materialização de uma série de operações conjuntas, não é apenas uma

coisa entre as coisas do mundo, não pode ser reduzido ao patamar dos simples objetos de estudo (Marques, Santos, 2018).

O espaço não é um pano de fundo impassível e neutro. Assim, este não é apenas um reflexo da sociedade nem um lato social apenas, mas um condicionante condicionado, tal como as demais estruturas sociais. O espaço é uma estrutura social dotada de um dinamismo próprio e revestida de uma certa autonomia, na medida em que sua evolução se faz segundo leis que lhe são próprias. Existe uma dialética entre forma e conteúdo, que é responsável pela própria evolução do espaço (Santos, 1988, p. 07).

O autor identifica os elementos que, juntos, configuram o espaço como um sistema de objetos e um sistema de ações. Objetos tangíveis, palpáveis, formados por objetos naturais e objetos fabricados pelos homens, com crescentes níveis de tecnificação. Já os sistemas de ações executam a intencionalidade humana do trabalho sobre os objetos, do uso dos objetos e produção do espaço. O sistema de objetos e sistema de ações se condicionam mutuamente por bases físicas e sociais, indissociáveis, codependentes e se retroalimentam no tempo. Esta ideia de autogestão histórica é uma visão dialética da sociedade (Santos, 2006; Marques, Santos, 2018; Suertegaray, 2001).

Portanto, o espaço está em movimento, pois faz parte da sociedade, se transformando no tempo. O movimento da sociedade é perpétuo, é o movimento da História. Santos (2006) defende que sejam analisadas as relações sistêmicas que se dão entre a técnica e o espaço, entre o espaço e o tempo. Essa configuração denota grande dinâmica e complexidade do objeto central da Geografia (Santos, 1988).

Para o autor, observar a relação dessas dinâmicas elimina a falsa contradição entre a o tempo histórico e a estrutura do sistema de objetos. O tempo é elemento indissociável do espaço geográfico, pois revela a cristalização de momentos produzidos no passado que permanecem se relacionando com a sociedade do presente, e projetando futuros. “O espaço humano, aliás, revela claramente e ao mesmo tempo, o passado, o presente e o futuro. Passado e presente nele se dão as mãos através de um funcionamento sincrônico [...]” (Santos, 1988, p. 05)

Dessa forma, espaço-tempo geográfico são categorias indissociáveis, pois acolhem a coexistência de tempos e valores distintos, cuja acumulação é desigual. Assim, no mesmo espaço coexistem tempos diferentes, valores diferentes sobre o mesmo lugar, tempos tecnológicos distintos, relações de poder diferentes, diferentes formas de existir, capacidades diferentes de produzir o espaço. Esses ritmos

diferentes na apropriação do espaço resultam em materializações diversas e coexistência de lugares. Esta complexidade promove inserções diferenciadas do mesmo lugar na rede mundial globalizada (Suertegaray, 2001).

Esta rede mundial globalizada contribuiu para trocas de mercadorias e valores culturais. Contudo, os vetores de troca privilegiam valores da hegemonia dominante eurocêntrica. No bojo dos valores difundidos, estão práticas espaciais que prestigiam o espaço urbano. Falar em espaço urbano pode confundir com espaço da cidade. No entanto, são conceitos geográficos distintos.

2.1.3 A Cidade e o Urbano

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar.
Foi um tempo de aflição,
Era quatro condução,
Duas pra ir, duas pra voltar.
(Cidadão - Zé Geraldo)

A aglomeração de pessoas em cidades gerou a ideia de urbanização. O conceito geográfico de cidade entende a concentração demográfica de pessoas em função do desenvolvimento de atividades econômicas do setor secundário ou terciário da economia. Esta concentração também reúne o poder político e a produção intelectual. Da perspectiva dos moradores, enquanto consumidores, são exigidas infraestruturas de serviços urbanos: água, esgoto, eletricidade, telefone, internet, pavimentação, transporte, comércio, escolas, assistência médica. Nas cidades, o poder público é o responsável por oferecer ou orientar a gestão desses serviços. A cidade é uma forma de ocupação humana, na qual a reunião dessas características é suficiente para defini-la (Carlos, 2007; Silva, Macêdo, 2009).

A cidade materializa a concentração geral da produção econômica, pois também reúne as atividades de apoio da produção, como escritórios, bancos, depósitos, serviços de manutenção e consumo produtivo. A população das cidades incorpora um estilo de vida determinado pelo trabalho, reproduzindo padrões massificados de morar e viver. Os padrões de vida nas cidades denuncia as desigualdades de classe social. As determinações econômicas entre as classes

definem a qualidade de vida de moradia, transporte, segurança, saúde e educação (Carlos, 2007).

Já o conceito de urbano é mais abrangente. Além da infraestrutura de serviços, são considerados o relacionamento de contrato social entre os indivíduos e as necessidades ligadas ao estilo de vida prestigiado nas cidades. Portanto, o conceito de urbano não se restringe aos limites das cidades, podem ser adotados pela população residente em áreas rurais. Estes valores podem contribuir com transformações no espaço rural ligadas ao crescimento urbano. O processo relacional, comportamental e de práticas espaciais características é identificado como urbanização (Carlos, 2007; Silva, Macêdo, 2009).

Assim, é importante entender que a cidade não é apenas um lugar de produção e consumo definida por sua densidade, dimensões, problemas e vantagens. Ela se torna uma força social cujo favorecimento de relações entre as pessoas proporciona uma cultura urbana. Esse processo se expande para o conjunto da sociedade difundindo valores dominantes, expectativas e estilos de vida urbanos. Portanto, estes valores podem produzir transformações de urbanização do espaço rural (Silva, Macêdo, 2009).

2.1.4 O Espaço Geográfico é Produzido

Portanto, o espaço, tanto urbano, quanto rural, não está dado. Ele é produzido pelas ações humanas. E no contexto desta pesquisa, a produção do espaço é realizada nos alicerces da produção econômica capitalista. De acordo com Sobreiro Filho (2020), Lefebvre defende que a compreensão da produção do espaço exige discutir o conceito de produção. A sugestão desse caminho ajuda a identificar outros elementos e processos que se expressam nas relações socioespaciais ao longo do tempo, como produção-consumo, alienação, estranhamento, entre outros. São assuntos complexos, porém, somente serão realizados os aprofundamentos que contribuem com a presente investigação.

Pesquisadores marxistas discutiram exaustivamente a produção e as relações ligadas a ela, como trabalho, produto, valor e necessidades. Basearam-se em elementos para satisfazer as necessidades de todas as pessoas na história, como

comida, moradia, vestimentas e outras coisas essenciais ao meio de vida da humanidade ao longo dos milênios. Ou seja, a produção da própria vida material como condição fundamental da história da espécie. Esta análise apresentou processos complexos que demonstram a imbricação da produção com a economia de nossa época, reforçando o entendimento de ambas como processos intencionais humano/políticos, sintetizados na vertente economia política (Sobreiro Filho, 2020).

Em essência, a produção está relacionada a ações que fazem uma coisa ser outra que não poderia ser sem o trabalho intencional humano. O trabalho humano cria objetos e processos para a manutenção de sua vida. Assim, produzem condições materiais para viver. Estes processos e produtos são expressões da humanidade em ação. Portanto, o ponto de partida da produção é o trabalho sobre a natureza (Sobreiro Filho, 2020).

Produção, trabalho e natureza formam uma tríade fundamental para compreender a produção do espaço. O trabalho é ação humana intencional para transformar elementos da natureza para produzir sua existência. O trabalho realiza o intercâmbio entre o sujeito humano e a natureza. Modifica a natureza do ambiente e também se modifica. A técnica tem um papel fundamental na relação com a natureza. As ações humanas em sociedade produzem novos objetos técnicos que são incorporados ao meio, gerando algo novo e contínuo, a produção do espaço geográfico. Ressalte-se que os seres humanos são e fazem parte da natureza e desse processo (Santos, 2006; Sobreiro Filho, 2020).

Especialmente no processo de produção do espaço, o ser humano faz parte do espaço-natureza, pois é agente, meio produtor e afeto. O trabalho transforma a natureza, produzindo o espaço social-natureza. Este é transformado incessantemente e transforma os homens que dele participam, num movimento dialético. Então, o sistema trabalho-natureza-produção-consumo são componentes cruciais para compreender a produção do espaço no momento atual pela via do materialismo histórico-dialético (Sobreiro Filho, 2020).

A produção se apropria dos elementos da natureza para criar conteúdos que atendam às necessidades humanas. Os conteúdos, objetos e/ou serviços, são distribuídos segundo leis sociais (no Distrito Federal são políticas e econômicas). O que já foi repartido pode ser trocado em relações monetárias entre os indivíduos.

Finalmente, o consumo dos objetos atende à necessidade singular e satisfaz o desfrute. Nesse processo, a produção é o ponto de partida e o consumo o ponto final. A distribuição e a troca são o meio termo, determinadas pelos indivíduos. A produção do espaço, especialmente em sua forma urbana, tornou-se um grande negócio para o capitalismo (Sobreiro Filho, 2020; Harvey, 2011).

É possível visualizar este processo na Ponte Alta Norte, e em outros territórios do DF, desde meados dos anos 90 até o presente. O Estado não realizou políticas habitacionais para resolver o passivo necessário, inflacionando o mercado imobiliário legal do DF, além da omissão à proliferação dos parcelamentos ilegais. Este fator serviu de justificativa para parcelamentos irregulares de imóveis rurais, para atender a necessidade de moradia de parcelas da população. Diferentes agentes se articulam política e economicamente para o êxito dos parcelamentos (produção).

Estes agentes foram/são proprietários de terras, grileiros, corretores de imóveis, moradores, políticos e empresários. Os lotes nos condomínios foram comercializados (distribuição e troca) com infraestrutura suficiente para a construção de casas e habitação, como poço artesiano, eletricidade, pavimentação, muros, portões, etc. Os lotes e as casas construídas participam de um mercado imobiliário aquecido e dinâmico (troca). As pessoas constroem casas confortáveis e exercem a moradia (consumo e desfrute).

A partir deste exemplo, é possível corroborar a teoria e esquematizar a produção do espaço no materialismo histórico dialético dessa forma:

1) a produção do espaço é imediatamente consumo do espaço, assim como o consumo do espaço é imediatamente produção do espaço; 2) o espaço, como produto, só se efetiva no seu consumo e vice-versa; 3) a produção do espaço cria também tanto consumidores quanto formas de consumo do espaço e processos que produzem e expressam a desigualdade socioespacial; 4) a produção do espaço produz determinado tipo de espaço para determinado tipo de consumidor; 5) a relação entre agentes produtores de espaço e consumidores é de significativa interdependência, assim como produção-consumo etc (Sobreiro Filho, 2020, p. 17).

Por isso, para Lefebvre, a produção não é apenas uma etapa do processo. Ela integra o materialismo histórico das relações sociais na constituição do espaço, abrangendo o tempo, os códigos e as contradições. Para o autor, sempre há uma correlação de forças contraditórias. Especialmente entre tempo, natureza e sociedade, realizando o processo de produção do espaço. Para o materialismo

histórico, a matéria-prima do espaço é a natureza e a sociedade (Ramos, 2021; Sobreiro Filho, 2020).

Lefebvre indica haver um materialismo histórico espacial. Por isso, ressalta a natureza das relações, cujas formas, funções e estruturas são sintetizadas na morfologia social do espaço. Há diversas lógicas e formas de produção do espaço devido à multiplicidade e multidimensionalidade dos espaços sociais existentes. São diversas dimensões ambientais, econômicas, político-jurídicas e culturais que se relacionam. Assim, o autor entende o espaço como a síntese de múltiplas determinações, que se relacionam e justapõem (Sobreiro Filho, 2020).

A forma como é produzida a vida material condiciona o processo de vida social, política, econômica e intelectual. Nesse sentido, é o ser social que determina a consciência das pessoas e a produção do espaço, não a consciência individual dos homens que determina o espaço social. Assim, a produção do espaço na Ponte Alta Norte corresponde a processos com determinações semelhantes no Distrito Federal, como condições ambientais para receber infraestrutura urbana privada, políticas de gestão do território fragilizadas e diferentes agentes produtores do espaço associados no parcelamento irregular rural para a criação de condomínios horizontais (Sobreiro Filho, 2020).

Nesse sentido, para Sobreiro Filho (2020), “a produção do espaço não pode ser compreendida em sua lógica histórico-geográfica sem reconhecermos a significativa parcela de importância dos agentes de produção do espaço.” (p. 21) Para este autor, denota-se grande diversidade desses agentes. Para Lefebvre, de um lado são os donos dos meios de produção, especialmente os proprietários fundiários, os grandes industriais e os promotores imobiliários. Por outro lado, há os diferentes grupos sociais que disputam a produção e o consumo do espaço, que são trabalhadores da terra, proletários urbanos, e grupos excluídos (Sobreiro Filho, 2020).

O Estado é um agente produtor especial, pois é influenciado pelas dinâmicas políticas e econômicas históricas. Todos os agentes são concretos, correspondem ao tempo histórico, dotados de interesses, métodos, estratégias e práticas espaciais próprias. Na visão lefebvrea, são portadores de contradições e produtores de

conflitos em suas práticas espaciais entre si e com outros segmentos da sociedade (Sobreiro Filho, 2020).

Destaca-se que os agentes elencados exercem uma lógica espacial com base no modo de produção capitalista, pois este é o modelo no qual a sociedade brasileira se organiza. Em sua maioria, os atores compreendem o espaço como mercadoria e, assim, orientam suas práticas. Conseqüentemente, o aparato teórico-metodológico marxista entende que as práticas espaciais dos diferentes agentes produtores do espaço são expressão da luta de classes. Portanto as práticas espaciais irão representar e materializar as intencionalidades de classe, interesses, condições, determinações, poderes e conflitos. Esta correlação de forças se expressa “na produção de espaços diferenciados, desiguais e contraditórios” (Sobreiro Filho, 2020, p. 21).

No caso do crescimento urbano do espaço geográfico da Ponte Alta Norte, fica evidente a reprodução de racionalidades dominadoras dos espaços sociais sob a lógica da modernidade e do capitalismo. As práticas sociais de domínio e poder são manifestadas no trato mercadológico das terras do território, sobrepondo a produção agrícola e reservas ambientais. A especulação imobiliária para fins de crescimento urbano inflaciona o preço da terra, e a partir dos valores monetários, se dará a gestão do território. Sob a imposição financeira é dada movimentação dos agentes, onde prevalece o poder do dinheiro para comprar, parcelar, urbanizar e vender as terras transformadas em lotes condominiais (Ramos, 2021).

Paviani (2011) mostra que no Distrito Federal neste início de séc. XXI, os agentes do mercado imobiliário estruturam o espaço com reconhecida eficiência. Principalmente quando se mostram despolitizados, tentando descaracterizar o caráter político da produção do espaço, vendendo para o comprador de um pedaço de terra ou habitação uma relação de mercado capitalista aparentemente neutra, cujos preços e localizações estão em função das possibilidades dos consumidores. Para o autor, as práticas do mercado imobiliário do DF são relações entre as classes sociais que controlam o Estado e as outras pacientes desse domínio. Nesse sentido o autor afirma que

As práticas e as relações sociais do mercado imobiliário decorrem da existência de classes com decisão política e com prerrogativas para delimitar o espaço a ser construído e classes sem tal decisão e sem essas prerrogativas; as primeiras estão

no comando dos aparelhos do Estado, nos centros decisórios; as segundas estão fora, nas periferias (Paviani, 2011, p. 09).

São essas relações de poder que se movimentam na produção do espaço da Ponte Alta Norte, e conseqüentemente estruturam o território. Sob o ideal capitalistas, os agentes que buscam lucro se solidarizam e atuam em consonância. Parceladores, grileiros, corretores de imóveis e incorporadores formam um sistema que estrutura a urbanização do espaço, ao arripio da lei ou do interesse social. Isso demonstra a manutenção do poder econômico na produção do espaço e ordenamento do território (Paviani, 2011).

A reflexão sobre os processos de produção do espaço identificou seus principais agentes na Ponte Alta Norte, Estado, proprietários rurais, parceladores, corretores de imóveis, empresários e consumidores finais. Dessa forma, o resultado da movimentação destes sujeitos sobre o espaço mostra a correlação de forças materializada na conformação territorial.

2.1.5 Território

Não adianta querer, tem que ser, tem que pá.
O mundo é diferente da ponte pra cá.
Não adianta querer ser, tem que ter pra trocar.
O mundo é diferente da ponte pra cá.
(Da Ponte Pra Cá - Racionais MC's)

Sobre o conceito de território, Saquet (2009) identifica que os geógrafos brasileiros urbanos e agrários produziram análises próprias. As fontes e aproximações do território urbano se mostraram como um contraponto entre espaço e lugar, observando que distintos grupos se apropriam do espaço urbano de diferentes formas. Assim, estes geógrafos se fundamentam em métodos fenomenológicos (Saquet, 2009).

Já a maioria dos geógrafos agrários, compreendem o território de forma histórico-crítica. Esta linha evidencia conflitos e disputas entre a classe trabalhadora e os capitalistas detentores das ferramentas de produção. Analisam os mecanismos de dominação econômica e política que subordinam as dinâmicas da sociedade. Se ocupam de diferentes escalas e dimensões bem definidas. Analisam a conformação

territorial num dado período, desde macrorregiões, como a amazônica ou o Nordeste do Brasil, unidades federativas, até assentamentos e acampamentos rurais (Saquet, 2009).

Portanto, a análise da transformação do Núcleo Rural Ponte Alta Norte, com o enclave urbano do SHPT, neste trabalho será conduzida sob os processos territoriais observadas por teóricos agrários brasileiros. A escolha se dá devido à multidimensionalidades no uso deste território, velocidade da produção daquele espaço, sobreposição de diversos agentes e disputas evidentes.

A compreensão do território na perspectiva histórico-crítica no Brasil também teve contribuições de Claude Raffestin, geógrafo suíço. Este autor enfatiza a questão das relações de poder sobre o território. Sob a influência de Foucault, o geógrafo entende o poder como um emaranhado de relações operando forças diversas. Estas relações podem ser observadas em diferentes escalas, desde pessoas e organizações, a territórios e países. Para ele, a chave da problemática relacional é compreender as dinâmicas do poder (Raffestin, 1993).

Nas relações, a questão do poder é uma seara complexa. O autor analisa que existe o Poder, com letra maiúscula, e o poder, com letra minúscula. O Poder maiúsculo é do Estado, na acepção do direito ativo deste sujeitar os cidadãos e o território. O poder com (p) está presente em todas as relações, implícito, exercido em todas as ações sociais. Para o autor, este poder que não se vê possui maior capacidade de capilaridade, influência e domínio. A opulência do poder se revela ao transferir discretamente suas estratégias para o Estado executar com o Poder soberano. Esta é uma operação política recorrente, que tenta esconder as capacidades desiguais do poder (Raffestin, 1993).

Raffestin compreende que as forças que operam poder são multidimensionais. Assim, ele critica a geografia clássica quando supervaloriza as capacidades do Estado e desqualifica ou esconde as capacidades das relações de conflito. Dessa forma, o autor reconhece que existe uma dicotomia entre o concebido e o vivido, pois a correlação de forças paralelas ao Estado atuando na sociedade são presentes e reais. As relações podem ser materiais, econômicas, sociais e linguísticas. Esta multidimensionalidade será observada especialmente na análise de

diferentes interesses sobre um mesmo espaço, materializadas nas práticas territoriais (Cichoski, 2020).

Portanto, as relações de troca e movimento ocorrem a partir dos organismos sociais, cujo Estado é apenas um deles, não o único, mas dispõe de um peso enorme. Os atores concretos se fundamentam em bases históricas e espaciais. As estratégias de ação para alcançar os objetivos envolvem controlar os mecanismos das relações. Assim, sempre há vantagens e domínio de uma das partes envolvidas, principalmente sobre o território. Neste caso, são utilizados objetos, técnicas e informações para operar as estratégias (Cichoski, 2020; RAFFESTIN, 1993).

Na sua elaboração do conceito de território, Raffestin (1993) entende que este é um espaço onde as relações sociais materializaram trabalho, energia, informação e poder. O exercício do materialismo histórico dos atores transforma o espaço em território. Esta abordagem é de caráter relacional e multidimensional, pois são diferentes elementos que formam as relações espaço-temporais. Reforça, ainda, sempre considerar que as ações humanas sobre o espaço refletem exercícios de poder, cuja materialização revela os territórios (Raffestin, 1993).

O autor expande o conceito ao visualizar um sistema territorial, que envolve as redes de relações e de poder. As redes sustentam relações entre os atores desde o âmbito local até à escala global, guardadas as devidas proporções. Raffestin observa que além dos Estados oficiais, empresas construíram e exercitam poderes em todas as escalas. O sistema demonstra que a movimentação dos atores estabelecem um “conjunto de relações espaciais e/ou ideológicas, as quais influenciam a aplicação das estratégias que compõem um território” (Cichoski, 2020, p. 07; Raffestin, 1993).

Nesse sentido, o brasileiro Manuel Corrêa de Andrade (2004), a partir da perspectiva agrária, concorda com Raffestin ao ressaltar que a diferença conceitual entre território e espaço geográfico se revela quando as dinâmicas de poder entram na análise:

O conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de determinada área. Assim, deve-se ligar sempre a ideia de território à ideia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas (Andrade, 2004, p. 19).

Andrade (2004) também concorda que o Estado é um importante agente na produção do espaço e na gestão dos territórios. O Estado tem poder político e econômico de apoiar iniciativas empresariais para a exploração econômica do espaço, concedendo áreas, construindo infraestrutura, financiamento, pesquisas, incentivos, ou condescendência com práticas espaciais diversas. Do mesmo modo dispõe de poder para apoiar iniciativas da classe trabalhadora, como assentamentos de reforma agrária, conjuntos habitacionais, financiamento, infraestrutura, ou condescendência com práticas espaciais diversas (Andrade, 2004).

No Distrito Federal da atualidade, a gestão territorial do Estado privilegia as demandas das classes com poder político e econômico. E por outro lado, realiza políticas superficiais para a classe trabalhadora do campo ou da cidade.

Sobre a gestão do território a partir da soberania do Estado de direito, Saquet e Cichoski (2013)

define-se a gestão do território como a prática estratégica, científico-tecnológica do poder que dirige, no espaço e no tempo, a coerência de múltiplas decisões e ações para atingir uma finalidade e que expressa, igualmente, a nova racionalidade e a tentativa de controlar a desordem. Esse processo integra elementos administrativos, logísticos e de governo, podendo constituir iniciativas democráticas com o envolvimento de todos os atores do desenvolvimento (Saquet, Cichoski 2013)

Mesmo diante da soberania do Estado para a gestão territorial, o recorte de tempo da presente análise sobre a Ponte Alta Norte revelou que outros atores exercitaram práticas territoriais que redesenharam a Ponte Alta Norte. Sobre esse aspecto, Saquet e Cichoski (2013) oferecem o conceito de territorialidade. Os autores afirmam que os distintos atores se relacionam e aplicam seus diferentes interesses sobre território, utilizando suas capacidades de ação. Assim, a prática da territorialidade corresponde às considerações de classe sobre o território vivido e a aplicação do poder exercido no cotidiano. A territorialidade é a postura e orientação da prática social para consumir, viver e produzir o território. Assim, a territorialidade é multidimensional, pois se dá na convivência de diferentes atores no mesmo território (Saquet, Cichoski, 2013).

Assim, a territorialidade é a identificação das relações humanas no interior do território. A busca pela satisfação das necessidades imprimem o movimento e encontro de poderes nas relações dentro do território. O entendimento e consumo deste território, na interpretação marxista é consumo produtivo, portanto contribui

para produzi-lo. Dessa forma, a presença de distintos atores no interior do território fricciona diferentes territorialidades (Saquet, Cichoski, 2013).

2.1.6 Auto-Segregação Espacial

Baby,
I'm so alone.
Vamos pra Babylon?
Viver a pão-de-ló
E möet chandon
Vamos pra Babylon!
Vamos pra Babylon!...
(Babylon - Zeca Baleiro)

Portanto, as práticas dos diferentes atores exerceram sua influência no território da Ponte Alta Norte de distintas maneiras. Como exposto em tópicos anteriores, a partir dos anos 1990, o modelo de crescimento urbano irregular do espaço rural no DF foi reproduzido por agentes na Ponte Alta Norte. O assalto do Estado por interesses privatistas e individuais, aliado a fatores econômicos favoráveis, estimularam a proliferação de condomínios horizontais, o que chamou atenção da classe média para uma opção de moradia, com qualidade de vida diferenciada dos imóveis nos núcleos urbanos consolidados (Pinto, 2009; Castro, 2015; Sena, 2015)

Paviani (2011) analisa este tipo de urbanização considerando que o alargamento horizontal gerado por capitalistas imobiliários está menos ligada à ausência de moradias e mais ligado ao fetiche do consumo de conforto. Os condomínios fechados nas periferias metropolitanas são modelos que induzem à ocupação da terra, loteamentos e espraiamento urbano. Nos condomínios se propagam os privilégios ambientais e de qualidade de vida, com piscinas, parques, jardins, segurança privada, amplas áreas para esporte e fruição contemplativa. Esses empreendimentos destinam-se às classes média e alta (Paviani, 2011).

Portanto, a classe média e alta dispõem de poder econômico para escolher onde residir de acordo com seus valores de consumo. Sposito (2013) analisou

empreendimentos imobiliários de habitação distantes dos grandes centros destinados a essas duas classes. Para isso, tomou o empreendimento paulista Alphaville como modelo. Observou princípios de alta concentração de renda, exaltação da privacidade e exclusividade, ampla disponibilidade de serviços diversos, prestígio social de classe, independência de serviços públicos, ruptura com vivências sociais coletivas. Como resultado, categorizou este princípio habitacional como auto-segregação espacial em club residence (Sposito, 2013).

A segregação contradiz à reunião, sentido profundo da prática urbana. A auto-segregação se manifesta voluntariamente para diferenciar-se do continuum da cidade, criando enclaves habitacionais exclusivos a partir da concentração de riqueza, do poder e da propriedade. As classes que dispõem de recursos financeiros se baseiam na lógica da mercantilização do espaço para escolher qual modelo habitacional irão consumir. As relações de poder político e econômico facilitam a transformação dos espaços ao sabor do interesse privado. Dessa forma, espaço rural que se enquadre nos interesses desse processo será redefinido e transformado pelo mercado imobiliário em mercadoria especulativa (Sposito, 2013).

A produção deste espaço mediante recursos privados não enfrenta resistências. As classes média e alta são relativamente independentes de serviços públicos básicos. Não dependem de saúde, educação ou transporte públicos, pois dispõe de recursos para adquirir esses serviços na forma privada. Portanto, tem autonomia para a escolha do local de moradia independente da logística de deslocamento, pois utilizam transporte automotivo individual. Além disso, a concentração de renda atrai prestadores de serviços aos novos bairros de condomínios, acelerando a consolidação da urbanização (Sposito, 2013).

Para a análise dos impactos da urbanização da Ponte Alta Norte sobre a escola do campo da comunidade, foram selecionados estes desdobramentos sobre espaço e território. As reflexões críticas acerca do espaço e território produziram outros aprofundamentos conceituais interessantíssimos, demonstrando a potência e o compromisso da Geografia Crítica com os problemas complexos da realidade. Como exemplo dos desdobramentos, foram identificadas distintas categorias, como a diferenciação espacial; o espaço multidimensional; a formação socioespacial, ou mais específica, formação espacial; desenvolvimento espacial desigual;

territorialização; desterritorialização e reterritorialização. (Carlos, 2013; Bessa, 2004; Saquet, Cichoski, 2013). Apesar de serem complementares, o foco do presente trabalho não é esmiuçá-las.

2.2 Educação do Campo

2.2.1 O que é?

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo (Caldart, 2010, p. 04)

Segundo Caldart (2010), a Educação do Campo não surgiu originalmente como teoria pedagógica e não pode ser compreendida fechada em si mesma ou apenas pela via da Educação. É possível que esta afirmação cause incômodo àqueles que acreditam que o caminho científico comece no campo das ideias e depois se concretize nas práticas. Nesse sentido, Freire (2004) questiona quando os educadores não dialogam intimamente com a realidade dos sujeitos, quando fazem um caminho apenas prescritivo. Por isso, é fundamental contextualizar a emergência da Educação do Campo antes de falar de sua *práxis*. Para a realidade das pessoas que lutam para existir, a educação deve servir, antes de tudo, para sua luta. Portanto, são a vida e a luta que ditam as necessidades educativas dos trabalhadores rurais (Caldart, 2004).

Assim, a partir das necessidades identificadas autonomamente, os movimentos organizados que combatem as desigualdades sociais no campo brasileiro, ou movimentos socioterritoriais, perceberam que o Paradigma da Questão Agrária⁹ necessitava de um viés educacional. Dessa forma, a Educação do Campo deve ser analisada como parte de um conjunto de ações de uma parcela dos movimentos socioterritoriais que lutam por seu direito de existir, o direito de determinar com autonomia seu trabalho, de resguardar seu modo de viver, o direito de questionar a lógica hegemônica que quer subjugar-los (Caldart, 2004; Camacho, 2014).

A partir dessas premissas, os embriões da modalidade Educação do Campo nasceram nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária durante a

⁹ O Paradigma da Questão Agrária (PQA), entende que o sistema econômico capitalista produz disfunções estruturais a população e paisagem rurais. Os principais elementos de análise do PQA são a luta de classes, o conflito, as disputas e a superação do sistema capitalista (Camacho, 2017).

década de 80 e 90. Os assentamentos e acampamentos eram desassistidos por políticas públicas essenciais para a população de trabalhadores rurais, como saúde, educação, transporte, crédito, assistência social e lazer. Dentre diversos movimentos de luta pela terra, é uma justiça histórica reconhecer o ambiente de reflexões e práticas que favoreceram a emergência do Paradigma Originário da Educação do Campo, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais sem Terra - MST. O movimento percebeu a necessidade de se auto-organizar para suprir as demandas coletivas com autonomia. Nesse processo, os resultados transcenderam as ações concretas e conceberam reflexões intelectuais profundas sobre projetos de sociedade (Caldart, 2010).

Outros movimentos da sociedade civil organizada contribuíram nos diálogos para a construção da Educação do Campo. Foram movimentos de agricultores e trabalhadores rurais, como o Movimento dos Pequenos Agricultores-MPA; Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar-FETRAF e Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG. Também a Coordenação Nacional dos Quilombolas-CONAQ. E movimentos indígenas, como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira-COIAB; Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo-APOINME e o Conselho Indigenista Missionário-CIMI. O Movimento Nacional dos Pescadores-MONAPE. O Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB. O Conselho Nacional dos Seringueiros-CNS, entre outros (Barbosa, 2012).

Nessa perspectiva, a Educação do Campo não é somente uma proposta de educação, não é apenas um ideário político-pedagógico a ser determinado às escolas. Na realidade, é uma crítica direta sobre o período histórico contemporâneo e seus produtos, como a Educação tradicional, a geração do conhecimento sob a égide positivista, o conservadorismo político, o egocentrismo dos indivíduos, a economia capitalista, a gestão territorial, o sistema do agronegócio¹⁰ e outras desigualdades sociais que caracterizam o atual momento histórico. Desse modo, o Paradigma Originário da Educação do Campo afirma, constrói e luta por sua própria concepção de educação, de campo e de país (Caldart, 2010; Camacho, 2019).

¹⁰ Sobre Agronegócio ver Fernandes (2004, p. 38) Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/564> e Leite & Medeiros (2012, p. 81).

Nesse sentido, a disputa pela ocupação territorial é um eixo estruturante da Educação do Campo. Essa disputa é inerente ao movimento das forças que impulsionam o mundo, pois o território é um espaço político primordial. São classes sociais distintas, com poderes para determinar diferentes usos dos territórios, do trabalho e da Natureza. O que prevalece é a hegemonia do paradigma neoliberal, tanto na economia política, quanto na organização social. A organização neoliberal usa a educação como forma de reproduzir a lógica empresarial de superexploração competitiva da terra, das pessoas e dos recursos naturais (Fernandes, Tarlau, 2017).

Essa perspectiva não é a referência para os trabalhadores do campo, pelo contrário. Esta classe trabalhadora se colocou como forte resistência frente à organização territorial e educativa neoliberal. A lógica competitiva tenta compreender separadamente economia, território, população, educação, trabalho, cultura, história com o objetivo de esvaziar o significado dessas categorias e facilitar a administração capitalista. Por outro lado, o paradigma da Educação do Campo compreende a indissociabilidade dessas categorias sociais básicas. E destaca a centralidade dos territórios no processo social, sobretudo no educativo. Porque o território é agente formador do processo educativo, e a educação contribui para formar e transformar a organização territorial, a partir da referência dos trabalhadores (Fernandes, Tarlau, 2017).

Os elementos estruturantes do território camponês são o espaço¹¹, em sua totalidade, a terra, como elemento material onde a vida acontece, e as relações sociais locais. A base da existência dos povos do campo é a terra do território. Portanto, é no território que os coletivos de trabalhadores desenvolvem as relações sociais familiares, cooperativas, comunitárias, associativas, culturais, religiosas, históricas e educativas. Nas relações sociais locais as pessoas se identificam e se sentem parte de um coletivo, e com isso, o coletivo se fortalece politicamente a partir da participação de seus membros. Fernandes e Molina (2004) sintetizam as relações indissociáveis que partem do espaço e dos grupos sociais:

E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo. Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de

¹¹ As reflexões detalhadas sobre o espaço estão desenvolvidas no tópico 2.1.4.

desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento (Fernandes, Molina, 2004, p. 07).

Portanto, os elementos estruturantes para a manutenção e desenvolvimento da vida dos trabalhadores rurais são a terra e as relações sociais que ela sustenta. Sem estes é impensável a existência dos trabalhadores rurais. Contudo, a produção do espaço no campo brasileiro, desenvolvida no capítulo anterior, é marcada pela desigualdade na ocupação das terras entre povos tradicionais, trabalhadores rurais e capitalistas agrários. As disputas por terra se dão desde a colonização, com notória prevalência dos capitalistas agrários, mesmo com a resistência popular heroica de indígenas, quilombolas e camponeses. Diante dessa pressão, houve a emergência histórica dos movimentos organizados de luta pela terra nos anos 80 e 90 para disputar territórios com o agronegócio.

Estes coletivos compreenderam que no Paradigma da Questão Agrária é fundamental intensificar a disputa pelos territórios mediante Reforma Agrária. Os poderes econômicos e políticos desproporcionais do agronegócio neoliberal garantiam a manutenção e expansão dos latifúndios. Por outro lado, contribuem o enfraquecimento dos trabalhadores rurais, perda de terras, servidão ao trabalho assalariado para o agronegócio e êxodo rural para as periferias urbanas. Assim, as lutas por terra e Reforma Agrária nas décadas de 90 e 2000 promoveram mudanças relevantes no espaço rural brasileiro. O grupo que desfruta da terra faz sua própria geografia, reproduzindo nos espaços a monocultura de *commodities* ou produzindo espaços biodiversos de agroecologia, soberania alimentar e desenvolvimento cultural popular (FERNANDES E MOLINA, 2004). “São visões de mundo que apontam para direções opostas” (Fernandes, Tarlau, 2017, p. 06).

O agronegócio atual é produto da razão neoliberal que mercantilizou a sociedade, os órgãos governamentais e os centros de produção de conhecimento. Essa lógica criou um sistema de reprodução e dominação dos latifúndios de *commodities* nos territórios rurais, produzindo espaços monoculturais desequilibrados ecologicamente e socialmente, com emprego de capital financeiro e de alta tecnologia. Para girar esse ciclo, a máquina estatal é empregada para criar programas de governo e subsídios que atendam ao agronegócio de exportação; os latifúndios são financiados por bancos públicos e privados; centros de pesquisa e empresas criam tecnologias para controlar a natureza, aumentar a produção e a

compra de terras; a renda dessa produção fica concentrada com bancos e investidores; os prejuízos ambientais e sociais são compartilhados com a sociedade; na lavoura seguinte o ciclo se repete e se expande.

Essa disputa entre o poder do agronegócio e os movimentos rurais é desproporcional. A lógica hegemônica fortalece o capitalismo agrário e se coloca antagônica à justiça social para os povos do campo e da floresta. Contudo, este poderio não impede a insurgência dos movimentos sociais, como importância política, e da agroecologia, como materialidade na produção de alimentos. A disputa ideológica se dá em todas as arenas sociais, como na política, economia, territórios, produção, educação e cultura. “Nesse debate a ideia de consenso não contém o sentido de harmonia, mas o do avesso, do embate. É nessa conjuntura que nasce a Educação do Campo associada à perspectiva do campesinato, resistindo aos avanços do neoliberalismo” (Fernandes, Tarlau, 2017, p. 07)

2.2.2 Por Que é Assim?

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa de todos na dinâmica da sociedade. Como direito, não pode ser tratado como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria (Caldart, 2004, p. 17).

A partir do Paradigma da Questão Agrária, a Educação do Campo reconhece três **pilares** que justificam e fundamentam seus interesses, reflexões e disputas: o campo, a Educação e as políticas públicas. Pelo rigor metodológico a partir de onde são concebidos, carecem ser pensados e operacionalizados em conjunto. Acerca do pilar **campo**, a estrutura agrária do Brasil está baseada na concentração fundiária e na desterritorialização (expropriação) das populações de trabalhadores rurais de suas terras de trabalho.

Historicamente esse modelo manteve a soberania econômica e política das elites e produziu desigualdade social, pobreza e miséria para a maior parte da população brasileira. O Brasil herdou do período colonial as diretrizes da gestão das terras, apesar das transições políticas ao longo das décadas, desde a proclamação da República pelos militares, em 1889, até o período atual. A elite, os poderosos econômicos e as oligarquias agrícolas governaram o país durante o século XX,

controlando o funcionamento do Estado e garantindo o domínio sobre gigantescas porções de terras (Welch, 2012; Camacho, 2017).

Para Welch (2012), a influência dos ruralistas na política nacional impediu ou abortou políticas públicas para a população trabalhadora do campo. A prática do controle territorial e a condução do Estado manteve os problemas fundiários, aprofundando os problemas sociais e os conflitos no campo. Este cenário produziu o êxodo rural de milhões de trabalhadores rurais para as periferias das cidades brasileiras entre os anos 70 e 90. Em contrapartida ao avanço do capitalismo agrário, houve o fortalecimento dos movimentos de trabalhadores e a emergência de outras organizações como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e os movimentos socioterritoriais de luta pela terra, tendo como principal expoente o MST.

A estrutura desigual do capitalismo agrário brasileiro se reinventa para manter seus domínios. O domínio no plano político, se apropriando da condução do Estado e da produção de leis; no plano material, com a soberania na concentração de terras e capital para reprodução do sistema; e no plano imaterial, das mentes, num arrojado projeto de marketing para autopromoção. A partir dos anos 70, o capitalismo agrário se organizou sob a alcunha de agronegócio, mantendo a hegemonia do modelo exploratório da terra como mercadoria e das gentes como mão de obra de reserva. Dessa forma, além do domínio do Estado e da gestão territorial, o paradigma do agronegócio aperfeiçoou seu domínio no campo técnico-científico-informacional (Leite, Medeiros, 2012; Santos, 2006).

O termo agronegócio empregado por Leite e Medeiros (2012) sintetiza o modelo organizado que se estrutura em um sistema complexo multiescalar. Seus eixos principais são o controle cada vez maior de latifúndios; amplo crédito financeiro subsidiado; emprego de alta tecnologia em toda cadeia produtiva, inclusive na manipulação genética; produção monocultural de cultivos ou carne para exportação; negociação dos produtos em bolsa de valores ao sabor do mercado. Este segmento investe com vigor em pesquisas privadas e públicas para seu desenvolvimento. Além disso, também se dedica ao marketing do próprio agronegócio, com grande propaganda de sementes, insumos, tratores e de seus valores filosóficos, tanto no campo, quanto nos meios de comunicação abertos.

Dessa forma, há uma paradigma construído sobre o campo do agronegócio, com vários agentes responsáveis por fortalecê-lo e perpetuá-lo. Especificamente no pilar da **Educação**, é natural que a hegemonia busque sua manutenção, promovendo o paradigma do agronegócio tanto no campo quanto na cidade. Assim como há vertentes que o questionam. A modalidade Educação do Campo reconhece que, historicamente, as escolas da zona rural reproduzem os programas e cartilhas das escolas urbanas, sem crítica, na maioria das vezes privilegiando os valores sociais da produção capitalista (Fernandes; Molina, 2004).

Desta forma tradicional, sob controle do Estado comprometido com os valores capitalistas, tanto as escolas urbanas quanto as rurais têm suas finalidades determinadas pelo setor industrial. Os currículos, conteúdos e métodos são organizados para formar trabalhadores alienados. A contextualização dos conteúdos com a vida dos estudantes privilegia os sistemas produtivos industriais de cada região. Assim, a escola educa para o mercado de trabalho, mediante adaptação aos valores, linguagens e cultura do trabalho servil. Quando esta concepção mercadológica de educação observa o espaço rural, reproduz preconceitos de classe, deprecia a cultura dos trabalhadores rurais, menospreza o trabalho rural tradicional e entende o campo como lugar de atraso, que precisa ser modernizado pela tecnologia industrial (Ribeiro, 2012; Morais, 2018).

As comunidades trabalhadoras rurais denunciam que as **políticas públicas** brasileiras do século XX privilegiaram o espaço urbano em detrimento do rural. Assim, quando a educação pública chegava nas comunidades rurais, era precária, com turmas multisseriadas ou etapas restritas às classes de alfabetização. Além da formação pedagógica dos docentes ser insuficiente e baseada nos valores urbanos. Dessa forma, a educação tradicional ofertada aos trabalhadores rurais ficou conhecida como Educação Rural¹². Conforme a quadro 3, a Educação Rural brasileira se caracteriza por reproduzir os valores ligados ao capitalismo urbano e agrário, subvertendo os valores dos trabalhadores rurais de autodeterminação, cultura, trabalho, soberania alimentar, gestão do território e projeto de sociedade favorável aos trabalhadores rurais (Ribeiro, 2012; Morais, 2018).

¹² Ribeiro (2012) apresenta o verbete Educação Rural no Dicionário de Educação do Campo. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>>

Souza (2018) aponta que, a partir dos anos 2000, muitas escolas passaram a utilizar o termo Escola do Campo, mas a lógica operada nesses espaços permanece a mesma da Educação Rural, controlada pelas decisões governamentais e desprovida de diálogo. Diante dessas contradições, a autora compreende que não basta a escola estar localizada no meio rural para ser considerada Escola do Campo. Para estar de acordo com a modalidade é necessária formação crítica, adequação político pedagógica e, principalmente, *práxis* de acordo com a Educação do Campo.

Quadro 3 - Características da Educação Rural brasileira e da Educação do Campo

Educação Rural Brasileira	Educação do Campo
Propostas de Ensino voltadas às demandas capitalistas do mercado, propiciando a alienação à classe dominante.	Rompimento com as ideologias dominantes, motivando o protagonismo dos trabalhadores rurais, fortalecendo os vínculos com a comunidade.
Extensão da educação urbana, marcada pela relação homem-natureza pautada na capacidade de força de trabalho e produção de mercadorias.	Referenciais teóricos e metodológicos contextualizados aos modos de vida, cultura e identidade do trabalhador do campo.
Desvalorização dos saberes no âmbito social, cultural, histórico e econômico.	Práticas educativas que articulem as vivências socioculturais, respeitando a diversidade.
Práticas desvinculadas da realidade local, relações de dominação e subordinação do conhecimento exógeno.	Processos educativos pautados na igualdade de direitos, valorização do ser humano, aprendizagem crítica na perspectiva de emancipação dos trabalhadores.
Silenciamento e exclusão das vozes, dos saberes dos educandos, com imposição do conhecimento hegemônico, dito universal.	Articulação entre o conhecimento popular e científico a partir de métodos próprios pensados e construídos com e pelos trabalhadores.
Influência de instituições patronais como SENAR, SEBRAE e fundações privadas mediante produção de materiais didáticos encaminhados às escolas via	Construção de Diretrizes Nacionais da Educação do Campo (2002) e das Diretrizes complementares (2008) com participação social e de pesquisadores.

convênio com as prefeituras e secretarias de educação.	
Gestão centralizada das escolas sem discussão do Projeto Político Pedagógico com a comunidade escolar.	Pacto da Educação do Campo (2010); Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, gestão democrática.
Relação professor-aluno tradicional, impositiva, distanciamento em relação à realidade e identidade do aluno.	Relação educador-educando pretende-se dialógica, incentivando a autonomia, embora ainda não tão presente devido à formação tradicional dos professores.

Fonte: Souza, 2018 (com adaptações)

Dessa forma, a educação libertadora entende que os currículos e didáticas tecnicistas elaboradas genericamente não atendem às necessidades de formar cidadãos críticos, conscientes e ativos no processo de disputa por sua própria história individual e coletiva. Desse ponto de vista, o ensino tradicional é contraditório, sobretudo, ao contexto rural brasileiro, pois é um espaço marcado pelo coronelismo, violência de classe e submissão das classes populares ao poder político e econômico das elites agrárias (Souza, 2018).

Portanto, a modalidade reconhece que o modelo econômico capitalista se reproduz no campo e na educação. Assim, elabora com precisão críticas à organização econômica, aos paradigmas da educação tradicional rural e ao projeto de campo capitalista materializado no agronegócio. “A Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária necessariamente é um projeto de oposição ao agronegócio, pois o modelo de capitalismo no campo desterritorializa os camponeses” (Camacho, 2019, p. 03).

Do mesmo modo, apresenta um projeto de superação das distorções do paradigma capitalista. Enquanto modelo econômico, busca continuar a elaboração de uma organização de base social, cujo centro seja a concretização de direitos, qualidade de vida dos cidadãos e desenvolvimento de valores humanistas. Obviamente é um projeto a ser construído. Contudo, a história humana reúne exemplos que se aproximam ou se distanciam desses princípios. Na seara educacional, a própria modalidade é uma proposta em construção. Sobre o projeto

de campo, seus fundamentos são a reforma agrária de base popular e a agroecologia como forma de produção. (Camacho, 2019)

Diante desse contexto, a Educação do Campo justifica sua emergência e a necessidade de elaborar uma estrutura pedagógica que atenda aos interesses soberanos dos trabalhadores rurais. Além disso, ressalta a importância de conquistar espaço nas instituições governamentais para participar da elaboração e gestão de políticas públicas que atendam os direitos das populações de forma satisfatória. Pois o Estado sistematiza os direitos e torna-se sujeito ativo da aplicação. Contudo, os rumos e a concretização dos direitos são reflexos da disputa política na sociedade. Por isso é fundamental que as classes oprimidas se apropriem dos mecanismos que movimentam o Estado.

Garantindo a execução das políticas públicas, a modalidade pode ser universalizada a todas as comunidades que têm direito ao atendimento. Além disso, a exigência da atuação sistemática do Estado vai além da oferta de ensino. São necessárias outras ações que garantam o acesso, permanência e qualidade da educação, da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. São as políticas da merenda escolar com qualidade nutricional e base local; a política do transporte escolar; escolas localizadas estrategicamente próximas às comunidades; a garantia de estrutura física e materiais pedagógicos suficientemente bons; acesso à internet de alta velocidade; cultura; condições de trabalho e remuneração aos educadores; entre outros direitos.

A partir desses pilares e princípios, a Educação do Campo se coloca no diálogo por um projeto de educação nacional, e no cenário mais amplo sobre os caminhos para o desenvolvimento do país. O Paradigma da Educação do Campo se localiza nesse contexto transversal com propriedade, pois reflete sobre o tempo histórico da sociedade, nos vários níveis e escalas. Do local, ao nacional e global. Do individual, ao coletivo e planetário.

2.2.3 Como se estrutura a Educação do Campo

A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas a luta pela escola tem sido um de seus traços principais (Caldart, 2004, p. 14).

Segundo Roseli Caldart (2004), a Educação do Campo não pretende apresentar um modelo para as escolas do campo. O objetivo é refletir coletivamente de forma crítica sobre os papéis e organização das escolas convencionais para mudar a concepção de escola a partir da identidade da comunidade. Desse modo, não é possível propor um modelo genérico. É preciso pensar pedagogicamente considerando a diversidade dos sujeitos que formam as diferentes escolas concretas. Cada escola precisa sintonizar a identidade e cultura de cada território, de cada região, bem como os projetos de desenvolvimento local almejados pelas comunidades (Caldart, 2004).

Com esta preocupação de respeitar as particularidades de cada comunidade escolar e auxiliar a produzir conhecimentos autônomos, a modalidade se fundamenta nos seguintes princípios, que serão abordados em detalhes: a vinculação com o contexto local; a reflexão epistemológica acerca do conhecimento humano; matrizes formadoras identificadas no contexto local; a ferramenta do Inventário social, histórico e ambiental da realidade.

Assim, para a construção do projeto político e pedagógico de cada espaço educativo, Caldart (2004) destaca aspectos centrais como ponto de partida. Como promover vivências de relações sociais para além da família, construir uma visão de mundo coletiva, cultivar as identidades e construir saberes. A família é o primeiro ambiente social no qual o sujeito está inserido. Um dos papéis conscientes da Educação Libertadora é problematizar as relações sociais além do seio familiar, ampliando o pertencimento para o coletivo local, regional e nacional. Não é uma ideia de adaptação à sociedade, mas um pensamento transformador para a cooperação, o bem-estar geral, valores de igualdade e justiça, contribuindo para a formação do ser humano integral, agente de mudanças pessoais e coletivas.

O aspecto da construção de uma visão de mundo ajuda a construir uma leitura crítica da realidade vivida articulada às relações regionais, nacional e internacionais. Para isso, a reflexão se inicia com estudantes e educadores fazendo a análise das visões de mundo em que foram formados. “São parte constitutiva da educação dos trabalhadores em diferentes dimensões (política, ética, cognitiva, social, corpórea, artística, afetiva, etc)” (Molina, Pereira, 2021, p. 65) Este é um processo de enraizamento dos sujeitos na história, para que todos compreendam que fazem

parte de uma construção histórica, com fundamentos no Materialismo Histórico Dialético. Aprender e ensinar a se posicionar nas questões cotidianas, pensar por conta própria, se colocar diante das interações sociais, respeitar as diferentes visões de mundo, fortalecer valores humanistas e fazer frente aos valores que desumanizam (Caldart, 2004; Molina, Pereira, 2021).

No que tange ao cultivo de identidades, este é um aprendizado humano essencial. É função da escola ajudar os sujeitos a construir a visão que tem de si mesmos, ter autoconsciência, refletir sobre suas identificações, fortalecer a auto-estima enquanto sujeitos de valor, fortalecer os elementos culturais, reconhecer a militância social pela autodeterminação das identidades. A escola é espaço privilegiado para trabalhar as identidades individuais dentro da coletividade. Ajudando na compreensão de que, tanto a história, quanto os sujeitos, estão em constante movimento de transformação (Caldart, 2004; Molina, Pereira, 2021).

Outro aspecto importante que Caldart (2004) destaca é a produção e socialização de diferentes saberes. Portanto, pensar epistemologia também é uma vertente de questionamento da cultura hegemônica. A Ciência moderna legou muitos benefícios, e nocividades, à humanidade. A forma tradicional como estes conhecimentos foram transpostos ao ensino revelam descontinuidade entre o fazer pedagógico, as relações sociais, econômicas, políticas e ambientais. Portanto, o isolamento das disciplinas afasta a organização curricular da materialidade da vida, da prática social dos sujeitos (Molina, Pereira, 2021).

Contudo, é necessário refletir e superar as amarras dogmáticas que menosprezam outras formas de produção de conhecimento e de relações sociais. A humanidade produz diferentes tipos de saberes, mediante processos distintos. “O conhecimento é consequência de uma análise da realidade” (Molina, Pereira, 2021, p. 65). Dessa forma, é fundamental que a escola comprometida com a emancipação dos sujeitos utilize a realidade da comunidade como ponto de partida do ensino-aprendizagem. Desse modo, dialogue e acolha os saberes da comunidade escolar, vincule o processo educativo aos problemas e contradições da realidade e considere a dimensão educativa do trabalho como produção de existência dos sujeitos (Molina, Pereira, 2021)

Segundo Caldart (2004), há saberes ligados ao mundo do trabalho, que transformam a materialidade do mundo. Também há saberes culturais que contribuem para a humanidade. Neste rol, existem ideias, habilidades, posturas, comportamentos, métodos. Essa diversidade de capacidades humanas implica produzir procedimentos e didáticas diferenciadas. Muitos saberes têm sua origem longe da escola. Uns idealizados pela tradição científica hegemônica, outros produzidos popularmente de forma empírica. Cabe à escola promover a reflexão crítica sobre o que é conhecimento e como pode ser sua produção. O objetivo é identificar junto à comunidade escolar elementos culturais e processos capazes de gerar conhecimento (Caldart, 2004; Molina, Pereira, 2021).

A Educação do Campo deve incluir em seus debates quais saberes são essenciais para contribuir com processos sociais, culturais e ambientais das comunidades escolares. A escola colabora na reflexão coletiva desses saberes, e assim, ajuda na construção das identidades, de visões de mundo, de processos culturais, de relações de trabalho. O trabalho com o conhecimento pode ajudar a construir novas relações com os meios de comunicação, novas relações com a diversidade humana, novas relações entre o campo e a cidade (Caldart, 2004).

A Educação do Campo entende que a gestão do conhecimento é estratégica para seu projeto emancipatório de escola e de sociedade. Portanto, no bojo das críticas e superações da lógica hegemônica positivista, foi identificado que a organização do trabalho pedagógico em disciplinas curriculares fragmentadas é insuficiente para dialogar com a complexidade do mundo real. O ensino tradicional evita contextualizar tensões, desigualdades e contradições da sociedade capitalista. Assim, para superar essas limitações do ensino tradicional, a proposta é organizar os objetivos de aprendizagem em áreas do conhecimento. Tal lógica utiliza a integração interdisciplinar dos currículos para analisar a realidade complexa (Caldart, 2004; Molina, Pereira, 2021).

A interdisciplinaridade defendida não se trata de uma questão apenas epistemológica, de sobreposição metodológica de disciplinas, de uma técnica didática. Essa perspectiva parte do plano concreto, histórico-cultural. Se propõe a ir ao encontro da própria natureza humana complexa. Pois o ser humano é constituído por aspectos sociais, culturais, políticos, cognitivos, emocionais e psíquicos que

existem de forma concomitante. Portanto, os processos educativos, cujo objeto é o desenvolvimento humano, exigem que esta análise seja contextualizada com a vida dos sujeitos, de forma interdisciplinar (Molina, Pereira, 2021).

Seguindo a estrutura da Educação do Campo, além dos pilares que a fundam, campo-educação-políticas públicas, foram identificados temas geradores comuns na vida dos trabalhadores rurais brasileiros. Esses temas foram categorizados como matrizes de referência para o trabalho pedagógico. A partir de suas pesquisas, Barbosa (2012) chamou de **Matrizes** Formadoras da Educação do Campo. São elas: terra, trabalho, organização coletiva, história, cultura, conhecimento popular, vivências de opressão e luta social. A terra, o trabalho, guardam centralidade especial, pois a partir deles se produz toda a vida. A complexidade entremeia todas as matrizes, dadas as devidas proporções, nas distintas experiências das comunidades (Caldart, 2004; Barbosa, 2012; SEEDF, 2019).

A **terra** é matriz em virtude da presença humana que produz sua própria existência a partir da conexão direta entre seu trabalho e a Natureza. O trabalho humano transforma a terra, e nessa relação, os sujeitos se modificam. Na perspectiva da Educação do Campo, terra é mais que solo ou chão. Nela acontece a construção de territorialidades a partir da relação dos humanos com a Natureza. É lugar de morar, de trabalhar, de viver, de estar com seus pares, onde a existência acontece. As disputas territoriais e a luta pela Reforma Agrária são exemplos da centralidade dos trabalhadores rurais com a terra. É um permanente reencontro consigo mesmos (Barbosa, 2012; Distrito Federal, 2019).

Terra é mais que terra: é cultura, tradição, valores, projeto de vida, de nação, território, espaço de resistência. Também somos terra, dela viemos e para elas voltaremos (Barbosa, 2012).

O **trabalho** é o processo de produção da própria existência humana. O que levou a espécie humana ao processo de humanização foi o trabalho, transformando a Natureza e a si mesmo. Aqui, trabalho não é sinônimo de emprego, na perspectiva burguesa de dedicação e submissão. É o trabalho como criação humana, como práxis, mobilização de capacidades criativas para articular forças produtivas inovadoras. Na modalidade, a matriz trabalho é fundante, pois é produtora dos meios de vida nos aspectos materiais, imateriais e culturais (Barbosa, 2012; SEEDF, 2019).

A **organização coletiva** afirma a importância de formar a identidade do sujeito social para fundamentar a construção de projetos em comum. Ressaltem-se valores centrados no coletivo, não valores individuais. As referências identificam dois componentes educativos nessa matriz. A mobilização de forças agregadoras para lutar por direitos sociais. Isso se materializa na cidadania ativa, mediante a organização do sujeito coletivo. A outra dimensão diz respeito ao alargamento da noção de coletividade, para além da família ou do grupo mais próximo, identificando pertencimento de outros lugares e outros tempos. Este processo mostra aos sujeitos e aos grupos que há movimento e construção, ajudando a localizar todos dentro do tempo histórico (Barbosa, 2012; SEEDF, 2019).

A proposta da matriz **história** conecta a memória, os processos significativos para a identidade local, como parte das experiências da história mais ampla da humanidade. A matriz entende a continuidade das vivências humanas, superando a linearidade positivista do estudo da história. Ao analisar os processos humanos no tempo e situar os coletivos dentro desse processo, é desvelado toda pessoa como “sujeito da história”. A dimensão formativa intencional é cultivar a própria história, identificar as raízes da produção humana desde sua origem, até o momento atual e o legado que os sujeitos estão colaborando, compreendendo as relações entre passado, presente e futuro (Barbosa, 2012; SEEDF, 2019).

A **cultura** articula as demais matrizes, pois analisa as dimensões de ética, identidade, linguagem, memória, história dos elementos humanizantes de cada comunidade. Compreender o modo de vida mediante as práticas sociais das comunidades permite reconhecer diferenças e, por vezes, contradições, que evidenciam identidades distintas. A Educação do Campo utiliza esta heteroidentificação para valorizar, prestigiar e autoafirmar as singularidades das culturas dos trabalhadores rurais, pois foram historicamente colocadas à margem da escola ou excluídas (Barbosa, 2012; Distrito Federal, 2019).

O **conhecimento popular** é a ciência e sabedoria que parte dos sujeitos. Apresenta soluções para as necessidades da vida com base nos recursos disponíveis localmente e nos conhecimentos desenvolvidos empiricamente. Os conhecimentos são criados, transmitidos entre gerações e transformados a partir da práxis em seus usos. Valorizar os conhecimentos populares e reconhecer sua

importância é questionar os conhecimentos hegemônicos da ciência moderna que desmereceu os saberes originados pelo povo. Do ponto de vista educativo, democratiza a produção do conhecimento, pois considera válidos os saberes construídos pela humanidade, dos mais simples aos mais complexos. Do ponto de vista científico é uma crítica epistemológica, indo de encontro às estruturas de poder positivistas que sustentam as desigualdades sociais (Barbosa, 2012; SEEDF, 2019).

As **vivências de opressão** marcam a fundação do Brasil. Desde a invasão portuguesa, os povos do campo (indígenas, quilombolas, extrativistas, agricultores tradicionais) são violentados, expropriados, explorados e subalternizados. No espaço rural, o período contemporâneo manteve essas práticas patrimonialistas herdadas da época colonial. Desse modo, o Brasil é caracterizado pela concentração de terras nas mãos de uma pequena elite econômica; expropriação de terras tradicionalmente ocupadas; grilagem de terras; precarização do trabalho; exploração da classe trabalhadora; tratamento de trabalhadores semelhantes à escravidão; flexibilização da legislação trabalhista e ambiental; violência de classe no campo; práticas políticas de coronelismo; criminalização de movimentos sociais; precarização de políticas públicas; negação de crédito financeiro para os povos do campo; especulação imobiliária; entre outras subjugações de classe (Barbosa, 2012).

Este conjunto de experiências violentas faz parte da constituição do campo brasileiro. Desse modo, é fundamental analisar tais processos em todas as escalas para identificar a estruturação nacional das opressões, identificar as experiências negativas e disputas locais geradas pela desigualdade no campo. Uma vez que as vivências de opressão são estruturais, nada mais natural do que trazê-las para a seara educativa, no intuito de desvelar a condição oprimida da classe trabalhadora e denunciar como é organizada a opressão. Currículos e práticas que não dialogam sobre essas questões omitem intencionalmente. Ou se buscam minimizar seus efeitos, estão se posicionando favoráveis à classe dominante opressora e desfavoráveis à classe trabalhadora oprimida historicamente (Barbosa, 2012; SEEDF, 2019).

Por fim, e não menos importante, a matriz **luta social** evidencia a resistência dos povos do campo diante das injustiças históricas. Os processos de conquista de

direitos sociais são feitos a partir da organização coletiva das pessoas envolvidas, movimentos políticos para encampar as reivindicações e resistência aos ataques das classes dominantes. Só através da luta é possível mudar o estado das coisas, pois se tratando de relações humanas, nada é imutável. “É na luta que se constrói a consciência dos direitos, que se forja uma pedagogia dos oprimidos” (Barbosa, 2012, p. 106).

A organização coletiva apresenta uma perspectiva não apenas de resistência, mas de construir o que se quer colocar no lugar do que está posto pelo *status quo*. Não é apenas a luta pela terra, luta por direitos, que são fundamentais. É o espírito de batalhar no cotidiano diante das dificuldades estruturais que se colocam para os povos do campo. É compreender as injustiças da sociedade e insistir pela sua superação, lutando pelos seus direitos e direitos dos outros. Direitos difusos, das gentes, de todos os grupos humanos oprimidos, ou da Natureza maltratada (Barbosa, 2012; SEEDF, 2019).

O processo coletivo de construção da modalidade produziu uma ferramenta para contribuir com o trabalho de pesquisa, identificação e análise das matrizes formativas em cada comunidade escolar. Nas escolas da SEDF, essa ferramenta é chamada de Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo, ou popularmente, Inventário da Escola do Campo (SEEDF, 2014; SEEDF, 2019)

A partir da reflexão epistemológica sobre produção do conhecimento, seu objetivo é fazer com que a comunidade escolar pesquise sobre ela mesma. A escola é a mediadora desse processo. Os objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento para cada ano escolar estão articulados com aspectos da realidade importantes para a compreensão do mundo e da prática social. Assim, as áreas do conhecimento abordam de forma interdisciplinar história, arte, linguagem, ciências da natureza, geografia, sociologia. Cabe aos educadores favorecerem a conexão dos saberes curriculares com os elementos da realidade (SEEDF, 2014; SEEDF, 2019) .

Para a educação tradicional, os elementos cotidianos podem ser banais enquanto objetos científicos. Contudo, para a educação libertadora e a Educação do Campo, a realidade dos sujeitos são objetos particularmente importantes. Portanto, a

organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo é sistematizada para fazer a pesquisa dos elementos da realidade, a partir das atividades curriculares cotidianas. Assim, de forma interdisciplinar, a *práxis* orienta aos educadores mediar a pesquisa, os estudantes investigarem sua vida e a comunidade, e as famílias participarem de forma ativa, subsidiando as informações e refletindo sobre a comunidade (SEEDF, 2014; SEEDF, 2019).

Desse modo, nas escolas da SEEDF a modalidade orienta que os educadores realizem seu planejamento pedagógico organizando atividade que os alunos colem informações na comunidade relativas aos conteúdos em estudo mediante entrevistas, saídas de campo, realização de experimentos, contação de histórias, análise dos dados, sínteses, sistematização da pesquisa e registro físico no documento do inventário. Principalmente o trabalho constante com os resultados das pesquisas nas atividades cotidianas (SEEDF, 2014; SEEDF, 2019).

Ressalte-se que o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental é um documento em construção permanente, uma vez que compreende o processo histórico de mudanças da realidade. Assim, a partir dessa premissa, a escola do campo contribui para manter a comunidade atenta às dinâmicas históricas que conectam as realidades local, nacional e global. Além de localizar os sujeitos nesse contexto e identificar o papel das forças políticas e econômicas que interagem em cada escala da realidade (Distrito Federal, 2019).

2.2.4 Contextualização Histórica da Modalidade

*Afagar a terra
conhecer os desejos da terra.
Cio da terra, propícia estação
e fecundar o chão.*
(Cio da Terra - Chico Buarque)

A educação no espaço rural é uma questão que abrange a escala mundial. Todos os países, em alguma medida, operam no setor primário da economia. Além disso, a Educação é um direito humano básico. Portanto, as populações rurais têm este direito assistido em muitos países. Apesar da dimensão global da educação no

campo, o presente trabalho irá se concentrar em experiências de educação rural na América Latina, devido ao paralelismo com o Brasil nos processos históricos de colonização e desenvolvimento. Apesar dos países hispânicos utilizarem o termo Educação Rural, não cabe ao presente trabalho analisar e avaliar os significados deste termo nos diferentes países.

No mundo, a Educação Rural está viva, é dinâmica e inspira interesse de investigação. Em virtude disso, existe grande quantidade de artigos e pesquisas científicas publicadas recentemente no bloco econômico BRICS, e em cinco continentes. Na Índia (Patil, 2023); China (Yahui, Wahab, 2023); África do Sul (Hlalele, 2014); Rússia (Amini, Nivorozhkin, 2015); Colômbia (Arias-Gaviria, 2021); Casaquistão (Tajik *et al*, 2022); Espanha (Souza, 2010); Austrália (Dollinger *et al*, 2023); Estados Unidos (Snell, 2023; Barley, Beesley, 2007), e outros.

Assim como no Brasil, historicamente as escolas na zona rural da América Latina foram tratadas com descaso. Seja com preconceito, segregação cultural ou poucos recursos em relação às escolas urbanas. No entanto, nos últimos 20 anos, a partir dos movimentos sociais, foram compreendidos e internalizados os potenciais do trabalho pedagógico que respeite o contexto da população dos trabalhadores rurais. Nesse sentido, Heredero *et al* (2016) corroboram esta constatação.

Debido a su localización en zonas deprimidas, de bajo nivel socioeconómico y cultura, la escuela rural tuvo una concepción de inferioridad en relación con la escuela urbana. No obstante, a lo largo de los años se ha demostrado que este tipo de escuela es el escenario ideal para la innovación y la experimentación. (Heredero, González, Nozu, 2016, p. 4)

Nos países da América Latina, os rumos da educação pública são disputados. No entanto, práticas da Educação tradicional continuam hegemônicas, sob novas roupagens. A partir dos anos 1990, organizações empresariais perceberam a oportunidade de explorar a educação como serviço de mercado. Os processos educativos hegemônicos propostos pela educação capitalista globalizada oferecem procedimentos padronizados de fácil reprodução. Em contrapartida, movimentos e organizações sociais questionam o domínio. Assim, exigem e propõem políticas públicas educacionais comprometidas com o desenvolvimento popular, socialmente referenciadas, originadas a partir das realidades locais (Caldas, 2021; Triviño, 2016).

Dessa forma, Triviño (2016) indica que a reflexão sobre a educação de base popular é presente em diferentes países da América Latina. Naturalmente, existe

grande diversidade nessas pautas, visto as particularidades no desenvolvimento histórico e econômico entre países e regiões. Quem concentra e organiza as reflexões, críticas e experiências contra hegemônicas, em sua maioria, são os movimentos sociais organizados. Sobretudo trabalhadores da cidade, do campo, indígenas e outros povos tradicionais (Triviño, 2016).

No entanto, acerca de tema tão complexo e distinto de cada realidade, existem eixos comuns de reflexões e demandas. Como a crítica à colonização imperialista da América e o atual modelo econômico neoliberal. Em comum, a primeira cometeu genocídio dos povos originários e exploração das riquezas naturais, deixando cicatrizes profundas que permaneceram até a atualidade (Miano, Acuña, Zattera, 2020).

A segunda mantém os países latinoamericanos sob o controle político e econômico da hegemonia capitalista global. Isso impõe a organização nacional em favor do mercado internacional e desfavor das populações locais. Essa servidão econômica permanente submete a real soberania das nações, asfixiando o desenvolvimento autônomo de grupos, regiões e países do subcontinente latinoamericano (Miano, Acuña, Zattera, 2020).

Triviño (2016), avalia que a partir da década de 2000 alguns países da América Latina conseguiram avanços progressistas de reparação histórica em favor de seus povos. No entanto, outros aumentaram as desigualdades socioeconômicas e espaciais. Isso mostra que as tensões no campo político e econômico são uma constante. Desde a invasão europeia, ao longo dos séculos houve resistência das classes populares e reinvenção dos modos de dominação. A dinâmica de disputa chegou ao período contemporâneo na oposição dos movimentos sociais organizados frente aos estados nacionais, pois neste momento estes são regidos pela cartilha neoliberal (Triviño, 2016).

São os movimentos sociais organizados que questionam a educação tradicional promovida pelos Estados Nacionais, na qual a Educação do Campo é uma delas. Contudo, a delimitação Educação do Campo é uma particularidade brasileira. Os países hispânicos denominam Educação Rural. Entre os países latinoamericanos é possível encontrar propostas de educação para a população do campo que dialogam.

No México, a revolução de 1910 contou com ativa participação dos camponeses e indígenas. O novo governo de 1914 favoreceu a criação de centenas de escolas de ensino básico e de formação de professores no espaço rural mexicano. Era um ambicioso projeto para transformar a vida da classe trabalhadora mediante escolarização. Os princípios integravam a cultura popular, camponesa e originária, autonomia, valorização do trabalho, coletividade e complementaridade entre campo e cidade. O projeto seguiu seus princípios por três décadas, com revisões periódicas de acordo com o momento político. No entanto, a partir da década de 1940, os governos deixaram de privilegiar as escolas rurais em detrimento do desenvolvimento industrial urbano (Martins, 2015).

Já na Argentina, as características morfológicas definem espaços de intensa produção agrícola e densidade de pessoas e outros espaços menos densos. Assim, desde os anos 70, o espaço rural com a maior concentração de pessoas está pressionado por forças econômicas de transnacionalização. O agronegócio de escala industrial lançou-se em direção às regiões com capacidade produtiva de *commodities* agrícolas. Este fator impôs transformações radicais nas paisagens desses territórios, na política e no modo de vida dos trabalhadores rurais. Este fenômeno produziu uma nova ruralidade, onde coexistem e disputam trabalhadores rurais, povos tradicionais, agricultura familiar capitalista, médios produtores de *commodities*, grandes produtores e empresas transnacionais (Miano, Acuña, Zattera, 2020).

Na maior parte do século XX, a gestão educacional argentina era responsabilidade das províncias. Nesse período houve estabilidade política, mas a oferta de educação rural em cada departamento era irregular. Apenas nos anos 1990 houve reformas no ensino e investimento em infraestrutura para escolas rurais. Em 2006, foi editada a lei de educação nacional que reorganizou o ensino e federalizou as orientações. Esta lei considerou a educação rural como uma modalidade de organização pedagógica. No entanto, a regulamentação é definida a partir do governo central, com margem para adaptação local. Porém, a formação de educadores rurais é centralizada nacionalmente (Miano, Acuña, Zattera, 2020).

A lei de educação nacional argentina reconhece três tipos diferentes de escolas rurais. Escolas com menos de 10 alunos são chamadas unitárias e funcionam com

apenas 01 docente, responsável por todas as tarefas do cotidiano escolar. Escolas acima de 10 estudantes podem ser multisseriadas, divididas em 2 ou três classes, com 2 ou 3 docentes, sem equipe gestora ou de apoio. Já escolas com muitas matrículas, a lei justifica organização semelhante às escolas urbanas, com turmas divididas em graus e direção independente. A lei permite estruturas adequadas para cada território, como escolas flutuantes, escolas nas montanhas e escolas de palafitas. (Miano, Acuña, Zattera, 2020).

A partir da federalização da educação em 2006, foi dada atenção ao campo e constatada a complexidade de ofertar educação no espaço rural devido à heterogeneidade dos trabalhadores do campo e seus territórios. Miano *et al* (2020) pontua que a educação rural é direcionada e baseada nos interesses das populações rurais, sejam trabalhadores rurais ou não. Já para os povos originários, existe a modalidade pedagógica bilíngue. Porém, assim como no Brasil, o Estado argentino não guarda tanta importância para a educação indígena quanto para a educação urbana ou rural, diferente de outros países da América Latina, como Bolívia e México (Miano, Acuña, Zattera, 2020).

No caso do Estado Plurinacional da Bolívia a população rural é formada, em sua maioria, por indígenas. Antes da invasão espanhola, as diferentes etnias organizavam espaços de educação e transmissão de conhecimentos. Porém, o genocídio e imperialismo espanhol desestruturaram as organizações originárias. No século XX, o Estado criou escolas de formação de professores e difusão do ensino eurocêntrico. Com a multiplicação de professores, a educação rompeu os limites urbanos e foi para o interior, mediante escolas itinerantes. Estas escolas ficavam cerca de 2 semanas em cada comunidade (Ortiz, 2020).

A partir da experiência com as escolas itinerantes, os indígenas perceberam a importância de buscar o direito por educação formal nos territórios. Assim, em 1931, professores criaram a escola Ayllu de Warisata, com enfoque pedagógico para a população indígena Aymará, do altiplano andino. A organização, a língua, os conteúdos e metodologias resgatavam as práticas e experiências ancestrais. Apesar de acontecer uma revolução popular em 1952, com reforma agrária e concretização de direitos sociais, a lei geral de educação de 1955 privilegiava a educação urbana,

omitindo as particularidades para os povos indígenas e camponeses. Em 1964, no contexto da Guerra Fria, ocorre um golpe militar de direita (Ortiz, 2020).

A dinâmica de instabilidade política continuou privilegiando o ensino eurocêntrico. Somente entre 2006 e 2019 foi eleito um governo de orientação progressista. A Constituição da república de 2009 assentou que a educação boliviana é intracultural, intercultural e pluricultural. O modelo curricular assume a tendência pedagógica libertadora e os valores dos povos tradicionais bolivianos a partir da lei geral de educação de 2010, vigente até o momento. Esta lei estabelece três currículos complementares, um de base nacional, um de saberes regionais e um de saberes locais. Os currículos locais são elaborados pelas próprias comunidades escolares, com a orientação de integrar as realidades e necessidades locais. Em 2018, 72% das escolas bolivianas de ensino fundamental eram rurais e 28% urbanas (Ortiz, 2020).

A partir de uma perspectiva latinoamericana, Rios e Olmos (2020) reconhecem que a proposta de Educação do Campo brasileira, originada nos movimentos sociais, guarda íntima relação com a luta pelo direito à educação de qualidade para as populações de trabalhadores rurais. Direito negado historicamente, e quando ofertado, balizado por valores hegemônicos de orientação urbano-tecnicista. Avaliam que atualmente a população de trabalhadores rurais brasileiros é desafiada por forças político econômicas de diferentes setores, como a agroindústria, a mineração, a pesca industrial e a especulação imobiliária. Desse modo, consideram que a proposta brasileira de educação é crítica e emancipadora, portanto, estratégica para a compreensão da realidade desigual (Rios, Olmos, 2020).

O processo histórico de construção da modalidade no Brasil é compreendido em três momentos, até agora. O primeiro, nas décadas de 80 e 90, a partir da organização interna do MST para atender as necessidades básicas de sua população, como direito à terra, atenção primária à saúde, educação e segurança. Nesse período são relevantes as experiências promissoras com a *práxis* pedagógica popular, articulação com outros movimentos sociais e os encontros entre os educadores das classes trabalhadoras rurais. Destaca-se a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998 na cidade de Luziânia-GO (Caldart, 2012).

O segundo momento, entre 2002 e 2015, foi identificado como o período de institucionalização da Educação do Campo no Estado brasileiro. O propósito era o reconhecimento pedagógico nacional, incorporar a Educação do Campo ao regramento jurídico e instituir a política pública em todas as instâncias governamentais. Destacam-se a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais nas Escolas do Campo e o Decreto Federal nº 7.352/2010, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que “dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)”. Como ênfase, o decreto defende

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

Em 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação edita a Resolução CNE/CP nº 2, a qual define as Diretrizes para Formação Inicial em Nível Superior e para Formação Continuada, considerando a Educação do Campo em seu regramento. Esta medida marca o fim do ciclo de conquistas do movimento da Educação do Campo nos documentos oficiais nacionais, iniciando o terceiro período, de ataques à educação pública de qualidade.

O terceiro momento foi iniciado em 2015. De 2015 a 2018 o Brasil passou por grave instabilidade política articulada por setores conservadores do congresso nacional, da grande mídia e de empresários, culminando com a deposição da presidente eleita democraticamente em 2014. Em 2018, na esfera federal, foi eleito o congresso de ideologia mais conservadora desde o início da república, além de um poder executivo neoliberal na economia e conservador nas pautas sociais. Assim, de 2019 a 2022 houve corte de investimentos em políticas sociais e educacionais, prejudicando toda a seara educacional brasileira (Haje *et all*, 2022).

Em 2023 houve posse de novo presidente, comprometido a retomar as políticas públicas para o bem estar social e reparação de injustiças históricas. Porém, a maioria dos congressistas eleitos são ligados às pautas conservadoras nos costumes e neoliberais na economia. Portanto, para avaliar o cuidado com a Educação do Campo nesta nova configuração política é necessário certo tempo.

2.2.5 Implementação da Educação do Campo no Distrito Federal

Durante o segundo período da Educação do Campo no Brasil, marcado pela institucionalização da modalidade no Estado brasileiro, houveram ações de destaque para a educação do DF e a Educação do Campo. Em 2012, no governo de Agnelo Queiroz, foi sancionada a Lei da Gestão Democrática para o Sistema de Ensino Público do DF, lei distrital nº 4.751/2012. Esta lei está em consonância com a constituição federal cidadã e endossa que os processos educacionais devem buscar referência nos sujeitos sociais. Entre 2011 e 2013 foi discutida democraticamente a reforma do currículo da educação básica. Ainda em 2012, foi iniciado o processo de incorporação da Educação do Campo aos documentos normativos do ensino distrital (SEEDF, 2014; Souza, Nogueira, 2021).

Em 2013, educadores comprometidos disputaram espaço na revisão curricular, mostraram a importância da modalidade e conseguiram incluir tópico dedicado à operacionalizar a Educação do Campo no caderno de Pressupostos Teóricos do novo Currículo em Movimento da Educação Básica (Distrito Federal, 2014). Diante da nova orientação específica, a SEEDF identificou a necessidade de encaminhar formação continuada de educadores que atuam no campo e adequar a organização do trabalho pedagógico nessas escolas. A tarefa foi iniciada pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação - EAPE. Contudo, o número de formadores destacados na missão foi insuficiente para a demanda (Souza, Nogueira, 2021).

Mesmo com quadro reduzido, as formadoras da EAPE tiveram atuação de excelência na incorporação pedagógica da modalidade junto aos profissionais que atuam nas escolas. Apesar das limitações institucionais encontradas, como sobrecarga de trabalho, falta de infraestrutura e falta de engajamento de alguns profissionais (Souza, Nogueira, 2021).

Os anos seguintes foram de mobilização de educadores comprometidos e resistências institucionais para a implementação da modalidade, tanto nos âmbitos administrativos gerenciais, quanto a nível pedagógico local. No nível estratégico da SEEDF, para a execução da política do campo, os servidores da Gerência de

Atenção à Educação do Campo (GCAM) disputam de forma desigual espaço, recursos, importância e prioridades com outros setores (Souza, Nogueira, 2021).

No nível regional, as 9 Coordenações Regionais de Ensino com escolas do campo trabalharam de forma heterogênea, por meio das Unidades de Educação Básica (UNIEB)¹³. Estas são unidades pedagógicas responsáveis por acompanhar e contribuir para a operacionalização das políticas públicas educacionais junto às escolas, e levar informações das escolas para os níveis estratégicos. Contudo, a dificuldade para selecionar quadros profissionais capacitados e engajados na tarefa, evidenciou o contraste no trabalho das UNIEBs.

Na esfera local, no nível escolar, a implementação da modalidade também enfrentou desafios, principalmente para a formação continuada dos profissionais. Além da EAPE, algumas UNIEBs também realizaram formações em serviço. A Educação do Campo compreende todos os profissionais da escola como educadores. Porém, nas escolas do Gama, os formadores encontraram resistência das carreiras não-docentes para participarem das formações. Os ausentes não se identificavam como participantes ou alegavam desmotivação.

De todas as carreiras, os professores foram os que mais participaram dos cursos oferecidos. Outros foram resistentes. Desses alguns apresentavam discordância da leitura crítica da realidade realizada pela modalidade. Por outro lado, muitos professores participaram das formações e demonstraram interesse em incorporar os princípios da modalidade. Diante disso, é fundamental que seja investigado como as formações influenciaram na incorporação da modalidade ao trabalho cotidiano.

Seguindo a linha do tempo, em 2015, ainda na gestão de Agnelo Queiroz, foi sancionado o Plano Distrital de Educação - PDE, lei distrital nº 5.499/15. O dispositivo possui metas e estratégias para planejar a educação de 2015 a 2024. A Educação do Campo conquistou capítulo específico no PDE graças à articulação de educadores, movimentos sociais e sociedade civil organizada. A Meta 8 do plano apresenta diagnóstico da situação e os desafios para as políticas de educação para as populações de trabalhadores rurais do DF, com 42 estratégias para conseguir os

¹³ O autor trabalhou como Coordenador de Educação do Campo na Unidade de Educação Básica do Gama entre 2015 e 2022, fazendo o elo entre as escolas do campo do Gama e o nível central da SEEDF.

objetivos. A instabilidade política na escala nacional não interferiu diretamente na Educação do Campo do DF (Souza, Nogueira, 2021).

Devido à inércia institucional, apenas no fim de 2018, quase 10 anos depois da instituição da política nacional, o DF titula oficialmente a Política de Educação Básica do Campo na SEEDF, mediante a Portaria nº 419, de 20 de dezembro de 2018, já na gestão de Rodrigo Rollemberg. Apesar de sua baixa estatura na pirâmide jurídica, a portaria regulamenta importantes questões administrativas e pedagógicas para a consolidar a política educacional da modalidade (Souza, Nogueira, 2021).

Ainda em 2018, seguindo a necessidade de formação dos quadros, foram iniciadas as aulas da primeira edição do Programa Escola da Terra. Esta é uma iniciativa de formação continuada dos professores distritais. Foi elaborada pelo Ministério da Educação e instituída pela Portaria MEC/SECADI nº 579/2013. A unidade executora foi a Universidade de Brasília, campus Planaltina. Nesta primeira edição, o programa contou com 180 horas de trabalho efetivo, em regime de alternância, com tempo de estudo e tempo de aplicação na escola. Alcançou 120 professores, de um total de 2.067 lotados no campo em 2018. Esta primeira edição foi concluída no final de 2019 (Souza, Nogueira, 2021).

Em 2019, na gestão do governador Ibaneis Rocha, a SEEDF publicou as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo do DF. Este documento aprofunda conceitos e metodologias da modalidade, como o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da Realidade. Além disso, dialoga diretamente com as demais instâncias administrativas da SEEDF, para favorecer decisões que respeitem as particularidades da modalidade (Souza, Nogueira, 2021). Ainda em 2019, os frutos da instabilidade política de 2015 e 2016 reverberam na posse de políticos conservadores alinhados ao governo federal. Assim, na SEEDF foram instituídas escolas cívico-militares, relativizando a Lei da Gestão Democrática distrital.

No início de 2020 o Brasil entra em emergência sanitária pela pandemia de COVID 19-SARS COV2. Assim, de 2020 a 2021, o ensino na rede pública do DF foi realizado na modalidade Educação à Distância. A SEEDF instituiu salas de aula virtuais pelo programa Google for Education. Os estudantes da classe trabalhadora rural tiveram grande dificuldade de acompanhar as atividades devido a vários fatores

limitantes. As principais dificuldades relatadas às UNIEBs foram quanto ao baixo acesso à internet de alta velocidade na zona rural, a maioria das famílias não dispõe de computador, muitas famílias dispõem de smartphones apenas dos responsáveis, há dificuldades de manusear as novas tecnologias. Ou seja, os estudantes filhos de trabalhadores rurais tiveram seu desenvolvimento escolar sensivelmente prejudicado durante a pandemia. Apenas em maio de 2023 a Organização Mundial de Saúde declara o fim da pandemia, sugerindo atenção e vigilância.

Em 2021, a faculdade UnB Planaltina, responsável por formar a primeira turma do Programa Escola da Terra, lança o livro dos egressos. Escola da Terra: formação de professores das Escolas do Campo no Distrito Federal¹⁴.

Em 2022, com a retomada das atividades presenciais, foi iniciada a segunda edição do Programa Escola da Terra no DF, em nível de pós-graduação lato sensu. Em 2022 o governo de Ibaneis Rocha foi reeleito, dando continuidade às políticas públicas vigentes. No início de 2023 houve a conclusão da segunda turma de pós-graduação do Programa Escola da Terra. Em maio de 2023, a categoria do magistério público do DF entra em greve buscando recomposição salarial e direitos para os professores em contratação temporária. Após 22 dias, o movimento paredista conquistou considerável vitória.

¹⁴ ROCHA, Eliene Novaes. Escola da terra : formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2021. v. 1. 203 p.

3. Métodos e Procedimentos

Com o carimbo positivo
da Ciência que aprova e classifica.
O que que a ciência tem? Tem lápis de calcular.
Que mais que a ciência tem? Borracha pra depois apagar.
Você já foi ao espelho, nego?
Não?
Então vá!
(Todo Mundo Explica - Raul S. Seixas)

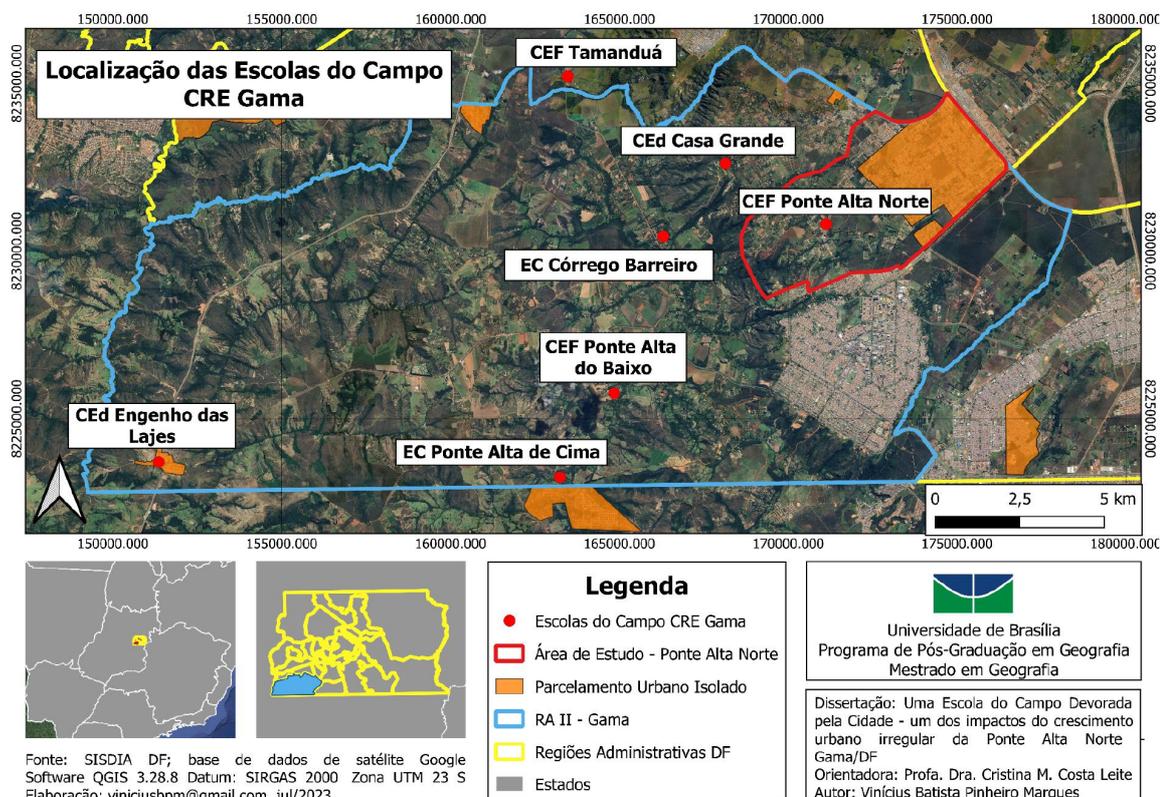
Ao contrário dos fundamentos positivistas relativos à Ciência Moderna, não há neutralidade na produção do conhecimento científico. Principalmente nas Ciências Sociais, que tem por objeto de estudo os seres humanos em suas organizações coletivas, as sociedades. Sobretudo, quanto ao estudo dos fenômenos geográficos, os quais suas humanidades são essencialmente contraditórias e possibilistas (Luz Neto, 2022). Diante disso, a presente pesquisa desenvolverá um viés analítico da realidade por meio dos conceitos estabelecidos pela Geografia Crítica.

Do ponto de vista da pesquisa em Educação, será seguido o Currículo em Movimento da SEEDF, o qual defende a compreensão da realidade a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, tributária do Materialismo Histórico-Dialético, e o desenvolvimento coletivo do ser humano pela Psicologia Histórico-cultural (SEEDF, 2014).

Do ponto de vista geográfico, serão produzidas representações cartográficas para serem analisadas à luz dos conceitos da Geografia Urbana Crítica.

A escolha do local da pesquisa foi decorrente da vivência profissional do pesquisador, que é professor de educação básica na Coordenação Regional de Ensino do Gama; atua na Unidade de Educação Básica - UNIEB, instância intermediária entre as escolas e os setores estratégicos da SEDF. A atividade fim da UNIEB é acompanhar a execução das políticas públicas educacionais nas unidades escolares. O pesquisador acompanha as 7 escolas do Gama integrantes da modalidade Educação do Campo, vide figura 17.

Fig. 17 - Localização das Escolas do Campo da CRE Gama 2023



Os perfis dessas escolas têm características heterogêneas, o que as torna únicas (Moura, Marques, 2022). No artigo intitulado A Regionalização das Escolas do Campo do Gama - DF¹⁵, o presente pesquisador identifica variáveis semelhantes que influenciam na organização do trabalho pedagógico. O artigo discute que as escolas que se localizam em comunidades impactadas pelos processos de crescimento urbano, são estimuladas pelo contexto a adaptar seu trabalho pedagógico, para problematizar a transformação territorial.

Nesse contexto, as escolas que podem ser categorizadas em processos de crescimento urbano acelerado são o CEF Ponte Alta Norte e o Centro Educacional Casa Grande. Desses, o CEF PAN é a escola localizada em território com urbanização notória e avançada. Por sua localização e movimentação dos agentes produtores do espaço, o Núcleo Rural Casa Grande está no início deste processo. O CEF Tamanduá relata atender estudantes moradores de um condomínio isolado, o

¹⁵ O artigo foi aceito para comunicação oral no XV Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia - ENANPEGE 2023. No entanto, ainda não foi publicado.

que já exige modificação do trabalho pedagógico, preliminarmente orientado à Educação do Campo.

Diante disso, durante o trabalho de acompanhamento da UNIEB, os educadores em territórios rurais em urbanização relataram informalmente que a organização do trabalho pedagógico necessita dialogar com as dinâmicas territoriais, para compreender e se posicionar pedagogicamente com a comunidade escolar em transformação. Diante disso, mostrou-se a necessidade de analisar cientificamente essa relação.

Para proceder esta investigação, o CEF Ponte Alta Norte foi selecionado pois, em conversas informais de trabalho, os gestores e educadores correlacionam informalmente a necessidade de mudanças no trabalho pedagógico, devido à urbanização do território. Sobre isso, a contextualização da escola e do território produzido estão nos itens 1.6 e 1.7 deste trabalho.

2.1 Pesquisa Bibliográfica

Foi utilizada a pesquisa bibliográfica para estudar e analisar documentos de domínio científico, que fundamentam a investigação histórica, teórica e metodológica do trabalho (Bonoto, Scheller, Kripka, 2015). Foram selecionadas fontes bibliográficas para compreensão do contexto histórico, que produziu a atualidade. São produções sobre construção de Brasília, história do Gama, análises sobre parcelamentos irregulares de imóveis rurais no Distrito Federal, a partir dos anos 1980, produção do espaço no Núcleo Rural Ponte Alta Norte, entre os anos 2000 e 2022. A interpretação à luz da Ciência Geográfica será pautada pelos conceitos de espaço (Santos, 1988; Santos, 2006; Suertegaray 2001), produção do espaço (Andrade, 2004; Paviani, 2008), território (Saquet, 2009; Sobreiro Filho, 2020), urbanização (Corrêa, 2017) e auto-segregação socioespacial (Carlos, 2013).

Quanto aos aspectos escolares, foi utilizado o Projeto Político Pedagógico do CEF Ponte Alta Norte, no que tange ao território da comunidade escolar. Para fundamentar esta análise será utilizada bibliografia consolidada em Educação do Campo (Caldart, 2004; Molina, 2021; Barbosa, 2012), o caderno de Pressupostos

Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica e as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica no Campo da SEDF.

2.2 Procedimentos para Produção das Informações Empíricas

A análise do crescimento urbano foi pautada pelas imagens de satélite do território da Ponte Alta Norte, entre 1994 e 2022, do banco de dados da Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação - SEDUH¹⁶ e do Sistema Distrital de Informações Ambientais - SISDIA¹⁷. Os arquivos foram armazenados e editados no software livre de Sistema de Informações Geográficas QGIS, versão 3.30.3. A partir do software, foram produzidos mapas da urbanização da região da Ponte Alta Norte nos anos de 1994 a 2022, na projeção UTM 23 sul, datum SIRGAS 2000. Foram privilegiadas imagens de meses chuvosos, para facilitar o contraste visual entre vegetação e edificações (Goulart, Anjos, 2016).

Segundo Goulart e Anjos (2016), a interpretação do uso do território com ferramentas de sensoriamento remoto possibilitam a visão espacial do aumento de manchas urbanas identificadas por construções residenciais, comerciais, industriais e institucionais. Nas imagens, a comparação do crescimento de edificações em diferentes escalas de tempo permitirá a caracterização da produção urbana do espaço.

Em outra dimensão, foi realizada pesquisa qualitativa com gestores e docentes mediante a ferramenta Grupo Focal. Foi escolhida pesquisa qualitativa pois, nessa modalidade, os dados apresentam riqueza de detalhes sobre sujeitos, fatos, lugares, conversas, expressões e comunicações não verbais. Assim, a complexidade dos fenômenos pode ser melhor observada em seu contexto de ocorrência natural. De acordo com Moraes (2018), a investigação qualitativa privilegia o contexto natural, pois acredita-se que o ambiente vivido é uma variável forte na influência dos sujeitos. Dessa forma, o autor defende o contato direto do pesquisador com o campo

¹⁶ <http://www.seduh.df.gov.br/>

¹⁷ <https://sisdia.df.gov.br/home/repositorio-de-dados/>

de estudo para compreender os significados das ações, palavras e gestos a partir da perspectiva dos sujeitos (Morais, 2018).

A escolha dos sujeitos participantes do grupo focal foi delimitada de acordo com os prazos disponíveis para a pesquisa. Diferentes grupos de sujeitos mostraram-se elegíveis para ser fonte de dados na investigação: estudantes dos Anos Iniciais, estudantes dos Anos Finais, gestores, professores, servidores, famílias de estudantes, moradores pioneiros na região, corretores de imóveis, líderes comunitários, agentes públicos, dentro da escola e fora da escola. Certamente, cada grupo traria perspectivas importantes e valiosas para compor a pesquisa. Porém, diante da limitação de tempo para análise e tratamento dos dados com qualidade, foram selecionados os educadores dos Anos Finais. A escolha se deu por este grupo manter um contato diário com os adolescentes, ouvindo dos estudantes relatos, questionamentos, reflexões, anseios, preocupações e diálogos sobre questões escolares e da vida cotidiana. Assim, o olhar profissional dos educadores poderia destacar para a pesquisa momentos importantes da vida escolar.

A técnica de pesquisa grupo focal consiste em organizar um grupo de 6 a 10 pessoas, que se relacionam com o tema pesquisado, para promover um diálogo acerca de tema estabelecido, por tempo determinado. Durante as trocas, os objetivos são captar crenças, experiências e atitudes acerca do tema. Uma das vantagens é a possibilidade de emergirem múltiplos pontos de vista e significados durante a interação. Outra vantagem é a produção de grande volume de dados qualitativos em curto espaço de tempo, o que não seria possível com entrevistas individuais ou questionários abertos (Gatti, 2005).

A técnica de grupo focal começou a ser utilizada como pesquisa pela psicologia social nos anos 1920 para estudar reações de grupos diante de marketing, comunicação e avaliação de produtos. A partir dos anos 80, outras áreas do conhecimento adaptaram e difundiram o uso da técnica. As Ciências Sociais valorizam essa ferramenta, pois o diálogo entre os participantes discute e comenta o objeto da pesquisa com fundamento nas experiências cotidianas (Gatti, 2005).

Esta técnica foi selecionada pois seria possível que o grupo de educadores produzisse dados específicos sobre a correlação entre a dinâmica territorial e o trabalho pedagógico no CEFPAN. Outras informações relevantes e não previstas

também poderiam emergir do diálogo em grupo focal, como de fato aconteceu. O moderador fez interferências para manter a discussão ligada ao objetivo. Contudo, é imprescindível que o focalizador não faça ingerências indevidas, como intervenções afirmativas ou negativas, respeitando o princípio da não-diretividade (Gatti, 2005).

Em virtude do trabalho na Unidade de Educação Básica do Gama, já existia vínculo entre o pesquisador e o grupo de profissionais da escola. Para aplicar este instrumento, o pesquisador protocolou pedido de autorização de pesquisa junto ao setor competente da SEEDF, bem como assinatura do termo de anuência dos participantes. Assim, o desenvolvimento do grupo focal foi agendado para ocorrer no turno da manhã, na sala dos professores, em horário de Coordenação Coletiva dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Eram estimados 7 docentes e 4 integrantes da equipe gestora. Contudo, só haviam 6 docentes e 2 gestores presentes. Os convidados foram submetidos a formulário de consentimento de participação. O tempo previsto para duração foi de 30 minutos. O áudio desse momento foi gravado utilizando aplicativo de aparelho smartphone, transcrito e sistematizado.

No início da atividade, foram apresentados os objetivos da pesquisa, o tema guia e as perguntas motivadoras para balizar os caminhos do diálogo. As perguntas motivadoras foram projetadas na parede e mantidas em evidência durante toda a atividade. O objetivo deste momento foi verificar junto aos educadores se a dinâmica territorial da Ponte Alta Norte afeta o trabalho pedagógico da escola. As perguntas motivadoras foram as seguintes:

1 Como e por que ocorreu a dinâmica de construção de condomínios ao longo do tempo?

2 Há relatos de conflitos por terra? Foi possível percebê-los?

3 Vocês percebem rejeição, indiferença ou interesse entre os estudantes que moram em chácaras e aqueles que moram nos condomínios?

4 Vocês já presenciaram conflitos entre os estudantes com base na moradia?

5 Vocês identificam diferenças culturais entre estudantes que moram em chácaras e estudantes que moram em condomínios?

6 O crescimento urbano da Ponte Alta Norte causou alguma interferência no trabalho pedagógico enquanto Escola do Campo?

7 Como vocês identificam o CEFPAN na modalidade Educação do Campo?

2.3 Tratamento e Análise dos Dados Empíricos

O material produzido no grupo focal foi sistematizado com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). O procedimento foi de pré-análise, transcrição do áudio, exploração do material coletado e interpretação inferencial. Na pré-análise, foram formulados os objetivos e definição de parâmetros para a interpretação. Na etapa de exploração foram operadas a decomposição, codificação e enumeração do material de acordo com os parâmetros definidos na pré-análise.

A codificação buscou identificar a presença ou ausência do foco da pesquisa. Na codificação, a unidade de registro delimitada para identificar as categorias temáticas foi a frase. As frases foram selecionadas de acordo com critérios significativos que indicaram se e como o crescimento urbano interferiu na organização do trabalho pedagógico do CEFPAN. Não será observada a unidade de registro palavra, pois o objetivo não é identificar a utilização de conceitos presentes nas palavras, apenas a comunicação das ideias encontradas em frases (Bardin, 2011).

Na terceira etapa, do tratamento dos resultados, os dados brutos foram distribuídos em categorias. Após a realização do grupo focal, serão definidas categorias de interpretação semântica. Os critérios para definição giram em torno da influência do crescimento urbano sobre a organização do trabalho pedagógico. Será elaborado um quadro analítico para organizar as categorias e fazer a correlação com a pesquisa documental (Bardin, 2011).

4. Matriz de Coerência

Quadro 4 - Matriz de Coerência

Objetivos específicos	Como fazer	Como analisar
Analisar a produção do espaço da região Ponte Alta Norte entre os anos de 1994 e 2022.	- Analisar imagens multitemporais da Ponte Alta Norte dos anos 1994, 2007 e 2022.	- Utilizar o software QGIS para filtrar a camada de crescimento da mancha urbana.
Produzir e analisar mapas do crescimento da mancha urbana no território da Ponte Alta Norte entre 1994 e 2022.	- Produzir mapas multitemporais sobre a urbanização da Ponte Alta Norte nos anos de 1994, 2007 e 2022. -Utilizar arquivos de SIG de órgãos oficiais. -Utilizar o Software QGIS para tratar as imagens e produzir os mapas.	-Comparar nos mapas o crescimento da mancha urbana a cada década. - Filtrar camada de infraestrutura urbana.
Verificar como o crescimento urbano interagiu com a organização do trabalho pedagógico dos Anos Finais na Modalidade Educação do Campo.	Grupo focal com gestores e professores dos Anos Finais.	-Produzir informações sobre os impactos do crescimento urbano sobre o trabalho pedagógico ao longo dos anos. -Selecionar e categorizar as falas relativas aos impactos do crescimento urbano na organização do trabalho pedagógico.

5. Resultados e Discussão

5.1 Contexto de Produção do Grupo Focal

Brasil!
Mostra a tua cara
Quero ver quem paga
Pra gente ficar assim
Brasil!
Qual é o teu negócio?
O nome do teu sócio?
Confia em mim.
(Brasil - Cazuza)

O Grupo Focal foi realizado durante a Coordenação Coletiva do dia 16 de agosto de 2023, quarta-feira, no período matutino. O espaço da Coordenação é o horário do contraturno de regência destinado aos docentes realizarem atividades de planejamento didático, produção de material didático, organização de materiais, pesquisa e reflexão na Sala dos Professores. No CEFPAN os docentes dos Anos Finais realizam a Coordenação às terças, quartas e quintas, das 8h às 12h. As quartas-feiras são reservadas para a Coordenação Coletiva. Neste momento semanal, acontecem formações em grupo, estudos coletivos, palestras, deliberações, Conselhos de Classe entre outras atividades de participação geral.

Os professores dos Anos Finais ministram as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Inglês, História, Geografia, Ciências e Educação Física de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (SEEDF, 2014). No CEFPAN, História e Geografia são ministradas pelo mesmo docente. Na realização do Grupo Focal não estava presente o docente de Língua Portuguesa.

Para a realização do Grupo Focal (Gatti, 2005), o pesquisador chegou à escola às 9h, do dia 16 de agosto, horário previamente acordado com a equipe gestora. A reunião de Coordenação Coletiva já estava em andamento. Uma equipe de 2 professores representantes da Coordenação Regional de Ensino do Gama estavam apresentando aos docentes um projeto de recuperação das aprendizagens, para estudantes com rendimento abaixo do esperado. Às 10h este momento foi encerrado, houve o intervalo e retornamos às 10h10. Os docentes já estavam cientes da atividade. A equipe gestora apresentou o pesquisador, o qual explicou

como seria realizado o Grupo Focal. Conforme explicitado nos procedimentos metodológicos, o pesquisador e os professores já se conheciam previamente de outros trabalhos. O pesquisador ressaltou os preceitos éticos balizadores da pesquisa, o aval da SEEDF (ANEXO), o caráter voluntário, a gravação do áudio, a proteção dos dados, a anonimização das informações e a necessidade da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO).

Fig. 18 - Grupo Focal na Sala dos Professores



Fonte: Autor.

Para orientar a condução do Grupo Focal, o pesquisador apresentou 14 slides (ANEXO) explicando os parâmetros da pesquisa e as questões norteadoras para o debate em grupo. As seguintes perguntas norteadoras permaneceram projetadas na parede durante toda a conversa do Grupo Focal:

- 1 Como e por que ocorreu a dinâmica de construção de condomínios ao longo do tempo?
- 2 Há relatos de conflitos por terra? Foi possível percebê-los?
- 3 Vocês percebem rejeição, indiferença ou interesse entre os estudantes que moram em chácaras e aqueles que moram nos condomínios?
- 4 Vocês já presenciaram conflitos entre os estudantes com base na moradia?
- 5 Vocês identificam diferenças culturais entre estudantes que moram em chácaras e estudantes que moram em condomínios?
- 7 O crescimento urbano da Ponte Alta Norte causou alguma interferência no trabalho pedagógico enquanto Escola do Campo?

8 Como vocês identificam o CEFPAN na modalidade Educação do Campo?

Nesta atividade, estavam presentes 8 educadores, 4 mulheres e 4 homens. Destes, 2 fazem parte da equipe gestora e 6 regentes das seguintes disciplinas: Ciências, Matemática, Educação Física, Artes, Geografia e História. Às 10h58 foi iniciada a gravação do áudio, o qual durou 36 minutos. Para o trabalho com as informações coletadas, foi utilizada a Análise de Conteúdo prescrita por Bardin (2011). Desse modo, para a identificação na transcrição, os docentes foram nomeados de D1 a D6, os gestores G1 e G2 e o pesquisador de P. Também foram atribuídas cores para distinguí-los.

O método da Análise de Conteúdo, descrito por Bardin (2011) consiste em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na etapa de pré-análise, após a coleta dos dados, foi realizada a transcrição das falas gravadas, a leitura flutuante com identificação de cada participante, e a categorização preliminar dos temas revelados. Na etapa de exploração do material, a regra de pertinência ressaltou as falas alinhadas ao escopo territorial e educacional. Foram desprezadas as falas que não coadunam com os objetivos da pesquisa.

Por fim, foi executada a etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O grupo focal revelou 3 temas principais, os quais se tornaram categorias temáticas: o processo histórico de consolidação das casas da Ponte Alta Norte, a desigualdade socioeconômica, a visão sobre o território e o trabalho com os estudantes. Foram selecionadas as frases mais significativas para identificar a influência do crescimento urbano sobre a organização do trabalho pedagógico. Para Bardin (2011), a análise das frases por temas revela os núcleos de sentido por meio dos quais os participantes comunicam opiniões, atitudes, valores, crenças e tendências.

Desse modo, o foco da análise foi o trabalho dos professores junto aos estudantes. Para verificar a influência do crescimento urbano sobre a organização do trabalho pedagógico, as frases, portadoras dos temas, foram agrupadas e discutidas em prosa. Posteriormente as frases foram agrupadas em quadro das categorias de análises.

5.2 Análise do Grupo Focal com Educadores dos Anos Finais

Um gritou: Mão na cabeça malandro,
se não quiser levar chumbo quente nos cornos!
Eu disse: Claro, pois não, mas o que é que eu fiz?
Se é documento eu tenho aqui.
Outro disse: Não interessa, pouco importa, fique aí!
Eu quero é saber o que você estava pensando.
Eu avalio o preço me baseando no nível mental
que você anda por aí usando.
E aí eu lhe digo o preço que sua cabeça agora está custando.
(Metrô linha 743 - Raul Seixas)

No início do Grupo Focal, conforme orienta Gatti (2005), foram apresentadas as perguntas norteadoras nos eslaides e estimulada a participação livre dos presentes. No tratamento das falas, cada participante foi identificado por um código e uma cor de texto. Neste grupo foi verificado o predomínio da verbalização masculina, concentrada em um professor e na equipe gestora. Ele é morador da Ponte Alta Norte há 23 anos. O pesquisador **P** iniciou perguntando se alguém conhecia a origem do parcelamento na Ponte Alta Norte. **G1** logo pediu para o docente **D4** fazer o seu relato, uma vez que era notório ser o morador mais antigo da Ponte Alta Norte presente na sala. **D4** relatou sua história desde abril de 2000. Falou como era o território rural em vias de parcelamento, a fiscalização estatal, a ameaça da fiscalização derrubar as casas, casos de corrupção ativa de agentes públicos, a organização coletiva dos moradores, a relação com políticos e suas impressões pessoais desse processo.

A partir de suas falas, percebe-se que o crescimento urbano da região é demasiadamente complexo, com incontáveis variáveis, que se relacionam. Ele disse que as principais características do seu relato histórico permaneceram desde os anos 2000 até o presente, como o parcelamento sabidamente irregular, a fiscalização estatal, o medo dos moradores perderem suas casas, a organização comunitária e a relação com os políticos. Contudo, o processo histórico da Ponte Alta Norte não será pomenorizado, pois o foco da pesquisa é identificar se a urbanização interferiu no trabalho pedagógico da escola.

Desse modo, foram selecionados períodos com frases que atendem ao objetivo da pesquisa ou são bases para ele. Serão apresentadas as conversas de destaque

de acordo com os temas. Foi identificado nas falas que o tipo temático e frequencial (BARDIN, p. 49) mais adotado foi a desigualdade socioeconômica e a integração entre os estudantes. Para a análise, serão apresentados um grupo de falas temáticas, e na sequência as respostas serão discutidas.

Nesse sentido, depois da exposição histórica de D4 por cerca de 14 minutos, o grupo foi questionado se havia diferenças culturais perceptíveis entre os estudantes e possíveis conflitos entre eles. O docente D4 respondeu de pronto, uma vez que concentrou a maior parte das falas do grupo.

DIFERENÇAS CULTURAIS

00:14:11

D4 - *“Meus alunos das chácaras, a gente identifica muito rápido, né? Porque eles são conhecedores da terra. A gente não é. A gente observa quando tem alguma aula prática. Até pela própria linguagem deles, já conhece.”*

00:14:26

D4 - *“A gente vê que eles conhecem as plantas, conhecem muito do cerrado, de como plantar. E os de condomínio não.”*

O pesquisador perguntou:

P - *“E tem conflito entre esses alunos?”*

00:14:49

D4 - *“Não, não. Por conta disso não.”*

Durante outros trabalhos do pesquisador com educadores do CEFPAN e de outras Escolas do Campo que recebem estudantes de origem urbana, houve relatos de preconceito de origem. Nessas oportunidades, educadores relataram, informalmente, presenciar episódios onde estudantes buscam ofender uns aos outros depreciando a cultura rural, com ofensas em tom de brincadeira, chamando de pé de toddy, roceiro, vai ficar igual seu pai trabalhando na enxada.

Nesse sentido, as Diretrizes Pedagógicas para a Educação do Campo ressaltam que nas populações rurais brasileiras existe profunda exclusão escolar, em virtude da construção histórica desigual nas relações de gênero, raça, origem

(rural ou urbana), cuja realidade acumulou violências, domínios, injustiças socioeconômicas e socioespaciais. Portanto, o olhar cauteloso se lança sobre os recortes sociais de reprodução histórica de desigualdades, como o campo e as periferias das cidades (SEEDF, 2019).

Assim, uma das hipóteses que motivaram a presente pesquisa era verificar sistematicamente esse tipo de relato presenciado pelos educadores. Sobretudo em uma situação de transformação acelerada do território, como no CEFPAN, onde pode haver fricção no encontro entre estudantes de vivência rural e de vivência urbana. No entanto, este Grupo Focal não relatou conflitos motivados pelo local de moradia ou origem. Ao contrário, os relatos demonstram que as diferenças de vivências contribuem para o processo de produção do conhecimento entre os estudantes e são promotoras de união nos processos de socialização escolar. Sobre esse tema, outras falas importantes serão apresentadas a seguir.

No entanto, a partir desse grupo focal, não é possível afirmar categoricamente que não há preconceitos entre os estudantes ou que a harmonia é perene. Assim, para analisar especificamente a existência de discriminação por origem nas Escolas do Campo do Gama são necessárias outras investigações objetivas sobre esse tema, nas diversas categorias que compõem as comunidades escolares, como estudantes, familiares, professores e servidores.

A partir do assunto das diferenças, o Grupo Focal destacou nos diálogos a desigualdade socioeconômica entre os estudantes. A docente **D3** logo colocou sua percepção:

DESIGUALDADE SOCIOECONÔMICA

00:14:53

D3 - “Era coisa que observei, eu vim pra cá ano passado. Eu não tinha trabalhado com a Educação do Campo. E eu pensava, né? Que outros colegas trabalhando no CED Casa Grande, diziam que esse pessoal é muito carente, os meninos eram muito carentes, mudando de um assunto pro outro. Eu vim com essa visão, pensando que todos eles eram carentes. Então você vê que não. Eles não são carentes, uma boa parte.”

D3 é docente em contratação temporária. Essa condição temporária apresenta vantagens e desvantagens. No caso em tela, favorece trabalhar em muitas escolas em curto espaço de tempo, conhecendo diversas realidades e experimentando diferentes percepções sobre as variadas instituições. Então ela apresentou as comparações que fez entre escolas.

00:15:16

D3 - *“Uma boa parte desses alunos, eles moram nesses condomínios tudo, entendeu? Até questionei com as pessoas: - poxa vocês me falaram que lá no rural, só tinha pessoal carente... lá não tem!”*

Nesse sentido, D4 complementou:

00:15:28

D4 - *“Tem pessoas carentes, mas não é a maioria. Eu observei isso, né, pelo tipo deles falarem, o tipo de roupa, alimentação... Eles não são carentes. E pelo falar deles também.”*

00:15:40

D3 - *“E também não há esse conflito entre esses meninos, que tem uma certa condição e os... Eu, assim, eu não observei isso. Esses alunos têm condição dos outros que não tem. Não tem esse conflito. Eles vivem, assim, amigavelmente.”*

A fala desses dois docentes revelam que há grandes diferenças econômicas entre os estudantes, mas isso não é fator de exclusão. A fala de **D3** demonstra que existem impressões negativas sobre as comunidades escolares do campo, uma vez que foi alertada por colegas de uma escola anterior, sobre a carência material que poderia encontrar no CEFPAN. Por outro lado, o Estado reconhece que as famílias de trabalhadores rurais estão sujeitas a maior vulnerabilidade social. Mas essa condição não deve ser um limitador determinante das potencialidades dos estudantes, pelo contrário, deve ser uma motivação para a transformação social (SEEDF, 2019).

Seguindo o tema da desigualdade, **G2** corroborou com outras informações.

00:15:54

G2 - “É porque os outros também se integram, né? Eles não ficam se achando menores do que aqueles. Entendeu?”

00:16:23

G2 - “A gente no período da pandemia mesmo, saímos aí várias vezes pra entregar material. Quando chegava no bar da galega para deixar o conjunto de material de uns 10-15 meninos. Porque era o único local de referência, porque eram muitas chácaras, ninguém sabia explicar para onde e aonde via, mas sabia que todo mundo passava ali naquele bar todo dia de manhã para comprar o pão, pegar o leite, para alguma outra coisa. É, e aí, quando a gente, foi falando os nomes, a mãe de fulano, o pai de beltrano, não sei o quê.”

00:16:50

G2 - “E ao mesmo tempo que quando a gente sobe, Por exemplo, aqui pela Avenida Burity, por alguma coisa, chegamos em condomínio que eu falei: ‘-não, não é possível não!’ Não era uma casa. Era uma mansão fora de série, assim, que eu falei: ‘- meu Deus do céu!’ E lá vem o menino.”

00:17:20

G2 - “E o outro largadinho. E a gente fica, caramba! Uma realidade completamente diferente, né? Isso porque a gente foi vivenciar na real.”

00:17:31

G2 - “Um pai aqui mesmo, que, enquanto vinha trazer o menino de carroça, de cavalo, do que for, o outro chega de carro Mustang, de Hilux. E a gente, caramba, que realidade!...”

00:17:39

G2 - “E mesmo assim os meninos extremamente próximos. Fazem trabalho, conversa, brinca na biblioteca, faz tudo.”

00:17:49

G2 - “Eu acho que é o momento que o trabalho da escola, dos colegas de tudo, consegue transpor essa essa realidade social, né, para o mesmo patamar. Assim, a gente pode conversar de igual para igual.”

A partir dessas falas, os educadores percebem ampla desigualdade na comunidade escolar, como foi explicitado nas falas dos minutos 15'54"; 18'28"; 17'20"; 17'49"; 22'07"; 22'20" e 30'48. Dito isso, infere-se que a disparidade dentro da mesma comunidade escolar impacta os educadores. Os exemplos da discrepância são estudantes morando em mansões de luxo, nos condomínios nobres, com amplo acesso a bens de consumo. E outros estudantes morando em condomínios simples e chácaras humildes, distantes do acesso a bens de consumo e socialização intensiva. Além disso, os educadores identificam as diferenças culturais, como modos de falar e de vestimenta, associadas ao local de moradia.

Apesar da desigualdade, as falas ressaltam que os estudantes superam as questões socioeconômicas e convivem harmoniosamente, como na fala de G2 em 17'39". Assim, o pesquisador perguntou como a escola identifica seu papel nesta diversidade e como promove a mediação.

COMO ESSA INTERAÇÃO É MEDIADA PELA ESCOLA?

00:18:44

P - *"Se encontra na escola. Como que a escola faz essa mediação?"*

00:18:47

G2 - *"Bom, a gente sempre faz um lanche coletivo. É a gente monta a mesa ali fora, aí fala. Hoje o lanche é coletivo, cada um vai trazer um prato, por turma."*

00:21:23

G2 - *"Aqui, se a gente falar assim, gente, cada um traz um negócio. Tá apertado!... Mas ao mesmo tempo que quando se reúne tudo, aquele que não trouxe e que poderia ser excluído, ele sente que pertence e vai lanchar junto, entendeu?"*

00:21:09

G2 - *"Aí o olho brilha, você vê que ele sente que ele fez parte daquele banquete, entendeu? Exatamente para essa dinâmica com o menino. E ao mesmo tempo a gente sabe que nem todos tem condição."*

00:21:41

G1 - *"Também, P, é a questão do projeto da escola da EXPOPAN. Centraliza bem a união desses alunos, que tem um aspecto urbano com os aspectos rurais."*

00:21:55

G1 - “Então, a EXPOPAN traz muito isso, a união que eles trabalham juntos, projetos. Uma relação bem... Assim, unificada entre eles.”

00:22:07

G1 - “Então não dá para identificar diferenças sócio econômicas, culturais... Mas dentro da escola é harmônico.”

00:22:16

G1 - “Ainda mais, né? D3, que eles tem mania de organizar um lanchinho, agora, como cada adolescente, tem um cartãozinho, né? E tem um Pix. Aí eles organizam o lanchinho. Um dá 2, outro dá 1. Bota no Pix do coleguinha. Aí, por exemplo, deu R\$20,00. Aí eles vão lá e compram o lanche.”

00:22:53

G1 - “É uma coisa assim, que é muito bonito de se ver, entendeu? Até para, assim como a gente mesmo, tem um crescimento, vendo essas coisas, é muito bom, entendeu?”

00:23:15

D4 - “Eu também observei que essa unidade, assim quem tem, não tem... O trabalho foi desenvolvido pela gestão. A gestão soube trabalhar isso. Somos únicos, entendeu? Independente de classe social ou não. Então vejo desde o período de aula que eu vim aqui. Eu observei isso. Então, que a escola, o grupo gestor dessa escola tem trabalhado nesse sentido. Então, eles são muito participativos, esses meninos.”

A partir desses relatos, a gestão da escola demonstra preocupação em realizar atividades diferenciadas de socialização entre as turmas, como o lanche coletivo e a feira de ciências. Proporcionar essa interação é uma das ações recomendadas pelo Currículo em Movimento, a partir do eixo transversal Educação para a Diversidade (SEEDF, 2014). É possível inferir que a atividade do lanche demonstra que a união coletiva pode trazer grandes resultados. Nesses momentos, a diversidade se dilui dentro do corpo coletivo. Pois as contribuições simples, os itens prestigiados e até quem não trouxe contribuição para o lanche irá participar da grande mesa e desfrutar de tudo.

No entanto, não é possível afirmar que não existe segregação velada entre os estudantes. Também não é prudente esperar que as diferenças sejam diluídas em um corpo social fantasiosamente homogêneo. O Currículo em Movimento orienta que a escola problematize as questões delicadas da realidade para construir junto aos estudantes conhecimentos emancipatórios. As iniciativas relatadas caminham no sentido de construir uma escola acolhedora, construtora de pontes dentro da comunidade escolar tão diversa.

É possível que a atividade do lanche coletivo tenha incentivado estudantes a organizarem lanches em grupos menores. Então, G1 relatou que o senso de coletividade inspirou os estudantes a realizar os próprios desejos, como por exemplo organizando o lanchinho coletivo com a modernidade dos aplicativos de gestão financeira, em contas bancárias digitais (pix e cartão de crédito). Organizam, juntam o dinheiro e compartilham o lanchinho coletivo como resultado dessa união. Os participantes não relataram estratégias de sala de aula para trabalhar diretamente com a integração e mediação das diferenças socioterritoriais.

A fala de G2, no minuto 17'20", *"Isso porque a gente foi vivenciar na real."*, demonstra a importância dos profissionais compreenderem a realidade da comunidade escolar a partir do conhecimento sobre território. Esta aproximação pode ser feita sistematicamente utilizando a ferramenta Inventário da Escola do Campo, cuja utilização tem o objetivo de revelar características e interpretações mais profundas sobre a complexidade das diferentes questões sociais, territoriais, ambientais e históricas da comunidade (SEEDF, 2019). Assim, a Educação do Campo demonstra grande maturidade científica por trabalhar com um dos cânones da Geografia Escolar, o trabalho de campo.

Por seu turno, a EXPOPAN é a feira de ciências, artes e cultura da escola. Acontece anualmente e faz parte do Circuito de Ciências das escolas públicas do Distrito Federal. A caminhada ecológica é um trabalho de campo realizado anualmente em ambientes naturais do bioma Cerrado, nas imediações da escola (SEEDF, 2023).

Não ficou claro nas falas se a escola estimula diálogos abertos com os estudantes sobre questões de classe social, desigualdade, distribuição de renda, políticas públicas, meritocracia, função do Estado ou transformação social.

Subentende-se das falas o esforço da gestão em neutralizar conflitos entre os estudantes.

Houve falas onde foi possível interpretar que a própria diferença cultural entre os estudantes é um fator de troca de conhecimentos. Os estudantes com vivência mais próxima dos recursos naturais, moradores das chácaras contribuem qualitativamente nas atividades relacionadas ao território e ao bioma Cerrado, como na feira de ciências EXPOPAN e na caminhada ecológica. A fala do minuto 17'20" demonstra que o conhecimento do território pelos educadores pode aprofundar o entendimento da realidade e a aproximação com a comunidade escolar.

Assim, ficou demonstrado que as iniciativas que a escola adotou para integrar a diversidade de estudantes têm o potencial de mobilizar experiências e aprendizagens diversas em todos os membros da comunidade escolar, de estudantes a gestores, bem como estimular a produção de soluções para as demandas cotidianas.

CENTRALIDADE DA ESCOLA NO TERRITÓRIO

P - "Então como é que vocês identificam essa centralidade da escola diante de uma comunidade tão diversa?"

00:18:28

G2 - "A diversidade aqui realmente é imensa."

00:18:30

G1- "A diversidade, se você ver aqui..."

00:27:04

G2 - "O que que acontece. Quando você aponta um condomínio, você pode até visualizar aqui como tem uma aglomeração maior de pessoas. O menino tem uma possibilidade maior de diálogo e de relacionamento, entendeu? Diferente dos nossos, dos outros que desce aqui pela vicinal 351 ou desce na chacara, no sítio ou nas fazendas, lá embaixo. Então é ele e ele só, entendeu?"

Nesses trechos, o grupo entendeu que a pergunta era sobre a diversidade social. Porém o intuito do pesquisador era ouvir sobre como a comunidade simbolizava a escola neste território. G2 completou a resposta discorrendo sobre o

incremento na socialização que a escola representa para estudantes que moram em lugares de baixa densidade demográfica, como nas chácaras e sítios.

Acerca desse tema, as demais falas do Grupo Focal mostraram que os educadores identificam territorialidades nos estudantes a partir do local de moradia. Conforme Saquet e Cichosky (2013), a territorialidade é a orientação da prática social para viver, consumir e produzir o território. Assim, a diversidade da comunidade escolar ressalta que a territorialidade da Ponte Alta Norte é multidimensional, pois se dá na convivência de diferentes atores no mesmo território.

Mais uma vez, fica claro que seria benéfico os educadores do CEFPAN se aproximarem das questões geográficas sobre território. Sobretudo utilizando as ferramentas do Inventário da Escola do Campo para pesquisar e compreender as dinâmicas históricas da comunidade a partir da cidadania ativa (SEEDF, 2019).

Como as falas do grupo não conectaram diretamente a urbanização da zona rural com implicações no trabalho pedagógico, o pesquisador perguntou objetivamente se havia essa correlação:

MUDANÇAS TERRITORIAIS AFETANDO O TRABALHO PEDAGÓGICO

00:27:33

P - *“Pra a gente fechar. Como vocês identificam essa dinâmica territorial entrando na sala de aula? Falando agora da sua sala individual. Da matéria que você leciona. Essas questões que a gente conversou entram na conversa do dia? Você precisa adaptar o conteúdo, adaptar aos exemplos? Como é que isso entra na sala de aula, no cotidiano?”*

00:28:06

D2 - *“Com certeza. Como a gente é uma Escola do Campo, a gente tenta colocar em prática, como se fosse uma Escola do Campo e aqui já não cabe mais. Por conta das crianças. Mas é conversado a realidade, o que tem acontecido. A gente chama nas Ciências como Escola do Campo. As mudanças, as consequências, o porquê nós estamos aqui.”*

00:30:48

G2 - “Toda proposta aqui que o professor traz a gente tenta organizar sempre, né? Dentro da modalidade e da realidade para que a gente consiga desenvolver. Por exemplo, isso, a Geografia, História e Ciências. A gente faz a caminhada. Leva eles na nascente, os meninos fazem a limpeza na borda da nascente. A professora de Ciências explica sobre a questão da biodiversidade. Canela de Ema, não sei o que, não sei o que, o professor de História e de Geografia explica sobre o porquê do nome Ponte de Terra, o porquê dos buritis. Diz como é que identificam, tem água, não tem. A formação do Cerrado, porque não pule do campo sujo, mata ciliar. O que que é. Toda essa dinâmica. Além da própria vivência e conscientização dos meninos quando eles vêm. Então eles já vão dando aula para os outros. E nós, eu, nunca tinha parado para observar isso aí não, e tudo, né. Então a gente vai vendo que essa dinâmica de trabalho, assim, consegue fazer essa integração dos meninos.”

00:32:20

D2 - “Está em decadência. Vai ter uma hora que a Educação do Campo do nosso discurso já não vai ser mais a realidade deles.”

00:32:34

G2 - “A realidade vem se mudando e a gente vem de confronto. Exatamente como o nosso discurso e a fala é sempre essa: para que a gente não ignore a história e a vivência do nosso aluno, né? Às vezes você olha a um grosso modo e você fala assim: não, agora vamos pro modus operandi zona urbana, porque ele não tem mais isso.”

Ficou nítido na fala de D2, em 28’06” e 32’20” que existe um conflito de identidade em relação à modalidade Educação do Campo e o CEF Ponte Alta Norte. No fim dos diálogos, fizeram a conexão entre a mudança do perfil dos estudantes e a perda de aplicação da modalidade na escola. Contudo, as próprias falas revelaram que este conflito pode ser um paradoxo, uma vez que ressaltaram que os estudantes que moram nas chácaras realizam contribuições importantes na construção das relações e do conhecimento.

Subentende-se das falas que a heterogeneidade pode ser um fator de fragilização da modalidade do campo. Os gestores e os professores identificam realidades distintas entre os estudantes. As falas de D2 32’20” e G2 32’34” demonstram que as referências simbólicas dos trabalhadores rurais na escola estão

em processo de decréscimo, em função da mudança no perfil dos estudantes. A diminuição do número de estudantes com cultura rural tem correlação com a alteração do uso da terra, de rural para urbano. Assim, os educadores são afetados indiretamente pela alteração do uso da terra, pois testemunham o resultado da expansão urbana em sala de aula.

É possível que a complexidade dos perfis socioeconômicos e culturais imponha aos docentes desafios inéditos, pois essas características fogem da média das demais escolas, onde os perfis sociais não se diferenciam tanto. Para dialogar com essa diversidade e iluminar a crise de identidade sobre ser uma Escola do Campo ou não, urge a necessidade de aprofundar o inventário do CEFPAN. Esta atividade pode sistematizar informações importantes sobre a história da região, os conflitos, o uso da terra, os agentes produtores do espaço, os moradores, os perfis socioeconômicos, a organização espacial da comunidade, o papel do Estado, o meio ambiente, os prognósticos e tantas outros elementos de reflexão e empoderamento das questões ligadas a este território efervescente.

Por fim, um dado importante que apareceu nas falas corrobora com a intensidade da disputa territorial.

UM TERRITÓRIO EM TRANSFORMAÇÃO EFERVESCENTE

O assunto era a rotatividade dos estudantes. O pesquisador quis saber se havia um padrão de migração de acordo com o grupo social, e perguntou:

00:25:31

P - *“Morador de condomínio ou morador de chácara? Ou indiferente?”*

00:25:37

G2 - *“Não, porque geralmente, o que que acontece: Com essa chegada desses 3 galpões aqui, lá na DF 001, aqui na curva, né? Da Tranzilli. E esse outro aqui, além do frigorífico. Então, tem muitos [trabalhadores] que vem para tentar, entendeu? O irmão que chamou. ‘Meu irmão está trabalhando aí, aí diz que eu viesse, que ia arrumar.’ Aí vem. Aí começa a trabalhar e vê que não dá certo, o negócio é meio puxado. Como é que é.”*

Portanto, essa fala demonstra outras questões transversais ligadas ao território da Ponte Alta Norte, além da habitação. A chegada de grandes galpões de empresas transportadoras intensifica a alteração da paisagem. Isso modifica a dinâmica do trânsito local, traz trabalhadores sazonais e migrantes. Esta questão tem potencial de investigação sob o prisma da Geografia dos Transportes, mediante a análise cronológica da influência dos galpões de logística sobre este território que já estava em disputa.

Por fim, todas as variáveis apresentadas pelo Grupo Focal mostram a complexidade e velocidade das mudanças socioterritoriais que os educadores do CEFPAN encontram cotidianamente. Conforme Santos (1978) e Sobreiro Filho (2020) o espaço da Ponte Alta Norte é um exemplo local da materialização de dimensões ambientais, econômicas, político-jurídicas e culturais sobrepostas em operações conjuntas. Essa dinâmica pode afetar a capacidade dos educadores compreenderem e incorporarem as transformações ao seu trabalho diário. Por isso, a ferramenta do Inventário da Escola do Campo, associada à interpretação geográfica, novamente se colocam como pedras angulares para a compreensão pedagógica deste quebra-cabeça complexo.

Dito isso, antes das Considerações Finais segue quadro de síntese dos resultados do Grupo Focal nas categorias desigualdade, território e mediação pedagógica (Quadro 5).

Quadro 5 - Síntese dos Resultados

Categoria	Autor	Fala	Suposição	Resultado
Desigualdade	D4 14'49"	[sobre conflito] <i>"Não, não. Por conta disso não."</i>	Conflito entre cultura urbana e cultura rural.	Os docentes não relataram conflitos de origem.
	D3 15'40	<i>"Não tem esse conflito. Eles vivem, assim, amigavelmente."</i>		
	D3 14'53"	<i>"Eles não são carentes, uma boa parte."</i>	Professores novos necessitam se apropriar da realidade escolar.	Há diversidade e desigualdade socioeconômica. Necessidade de aprofundamento dos educadores.
	G2 17'31"	<i>"Um pai aqui mesmo, que, enquanto vinha trazer o menino de carroça, de cavalo, do que for, o outro chega de carro Mustang, de Hilux."</i>	Média socioeconômica no território.	Ampla desigualdade socioeconômica coexistente.
Território	G2 17'20"	<i>"E o outro largadinho. E a gente fica, caramba! Uma realidade completamente diferente, né? Isso porque a gente foi vivenciar na real."</i>	Quando os profissionais percorrem o território, se aproximam da realidade dos estudantes.	O relato do gestor corrobora que transitar pelo território aprofunda o entendimento sobre a comunidade escolar.
Território	G2 25'37"	<i>"Com essa chegada desses 3 galpões aqui. Então, tem muitos [trabalhadores] que vem para tentar."</i>	Muitas transformações no território da Ponte Alta Norte. Diferentes usos da terra em disputa: rural, urbana e comercial de grande porte.	Comunidade está em um território com mudanças aceleradas. A escola se encontra em grande desafio para compreender e mediar a realidade.

Categoria	Autor	Fala	Suposição	Resultado
Território	G2 27'04"	<i>Quando você aponta um condomínio, você pode até visualizar aqui como tem uma aglomeração maior de pessoas. O menino tem uma possibilidade maior de diálogo e de relacionamento. Diferente dos outros que descem na chácara, no sítio ou nas fazendas, lá embaixo. Então é ele e ele só.</i>	Há diferenças culturais entre estudantes de localidades rurais e localidades urbanas.	A fala do gestor indica que o local de moradia é uma variável na socialização dos estudantes. Contudo, a densidade demográfica não determina as possibilidades de socialização.
Mediação Pedagógica	G2 21'23"	<i>Mas ao mesmo tempo que quando se reúne tudo, aquele que não trouxe e que poderia ser excluído, ele sente que pertence e vai lanchar junto.</i>	A escola tem papel fundamental na mediação entre os estudantes.	Essas duas falas confirmam o papel da escola para mediar a socialização e desenvolvimento dos estudantes.
	G1 21'55"	<i>a EXPOPAN traz muito isso, a união que eles trabalham juntos, projetos. Uma relação bem unificada entre eles.</i>		
Mediação Pedagógica	G2 30'48"	<i>A gente faz a caminhada. Leva eles na nascente, os meninos fazem a limpeza na borda da nascente. Além da própria vivência e conscientização dos meninos quando eles vêm. Então eles já vão dando aula para os outros.</i>	É função da escola mediar a interação entre a realidade e os conhecimentos prévios dos estudantes.	A fala confirma que aulas em campo e favorecer o compartilhamento entre os estudantes é um ganho pedagógico qualitativo.
Mediação Pedagógica	G2 32'34"	<i>“A realidade vem se mudando e a gente vem de confronto. Exatamente como o nosso discurso e a fala é sempre essa: para que a gente não ignore a história e a vivência do nosso aluno, né?”</i>	Território é espaço em disputa. A Educação do Campo trabalha para interpretar e transformar com a realidade.	Os educadores identificam os desafios de trabalhar com múltiplas transformações socioterritoriais.

6. Considerações Finais

A realidade vem se mudando e a gente vem de confronto.

G2 - fala no Grupo Focal

O objetivo central da pesquisa foi analisar se a urbanização da Ponte Alta Norte interferiu na organização do trabalho pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola do Campo CEFPAN. Para isso, foi necessário compreender o processo de produção territorial da região. Assim, o recorte histórico tem origem na criação do Distrito Federal, a partir dos anos 50. Apesar de Brasília ser uma cidade planejada, a complexidade envolvida na sua criação não previu, ou omitiu intencionalmente, questões estruturais que se imbricam, como a demanda por moradia das classes populares, o crescimento urbano desordenado e arranjos do poder político.

Assim, a pressão popular motivou a criação das Regiões Administrativas no território do Distrito Federal já nos anos 1960. Posteriormente, a partir dos anos 2000, o processo de crescimento urbano transbordou para as imediações das cidades, mediante parcelamento de espaços rurais. Estes são localizados estrategicamente em relação às principais ligações viárias com a capital. A Região Administrativa do Gama replicou o regime de urbanização rural. Este processo se consolidou nos parcelamentos do Núcleo Rural Ponte Alta Norte, para fins residenciais. Além da produção do espaço, esse processo promoveu rápidas mudanças ambientais e sociais, como desmatamento, alteração do uso da terra, êxodo rural e aumento da densidade demográfica.

A pesquisa confirmou que a Ponte Alta Norte é uma parte que reproduz um padrão de produção conflituosa do espaço do Distrito Federal, e no Brasil. Do nível nacional, ao nível local, o cerne dos processos históricos de gestão pública são motivados por relações de interesses políticos e econômicos entre os detentores da economia política, manobrando direitos sociais, como o acesso à terra, habitação e Educação.

Diante disso, a Escola do Campo CEF Ponte Alta Norte, em funcionamento desde 1994, é uma instituição pública que testemunhou as fases intensivas dessa transformação territorial. Assim, desde os anos 2000, a escola acompanha o aumento de matrículas de estudantes moradores dos novos condomínios. Na

chegada da década de 2020 o número de estudantes moradores de condomínios se equiparou aos estudantes moradores de chácaras. Já o Projeto Político Pedagógico de 2023 aponta que os moradores de condomínios já somam 60% dos estudantes matriculados (SEEDF, 2023).

Assim, a pesquisa mostrou que a mudança do uso da terra, pela urbanização, afeta o trabalho pedagógico da escola de forma direta, porém, pouco correlacionada pela comunidade escolar. Ao longo dos anos, o número de estudantes que moram em condomínios aumenta, modificando o perfil cultural da escola. Dessa forma, os educadores indicam, à primeira vista, o decréscimo da coesão entre o CEFPAN e a modalidade Educação do Campo. Contudo, pode ser uma perda de coesão apenas aparente, haja vista que 40% dos estudantes moram em chácaras ou assentamento, índice expressivo de sujeitos, o que justifica o debate (SEEDF, 2023).

Desse modo, surgem questionamentos acerca dos impactos da transformação territorial sobre o trabalho pedagógico ao longo dos anos nessa Escola do Campo. Diante desta questão complexa, estão presentes inúmeros caminhos para investigação. No presente caso, a pesquisa optou por se aproximar dos educadores dos Anos Finais, pois eles acompanham diferentes gerações de estudantes (5 a 14 anos) que passam pela escola. Para isso, foi utilizado o método de Grupo Focal com esses educadores e análise de conteúdo de suas falas.

Na análise de conteúdo, um dos diagnósticos que o grupo focal ressaltou foram a desigualdade social e as diferenças culturais. A partir da fala dos educadores foi possível inferir que a desigualdade social é a principal característica da comunidade que chama atenção dos profissionais. E o que a Educação pode fazer com este elemento urgente da realidade? É possível que os educadores encarem a desigualdade como um desafio a ser incorporado explicitamente no cotidiano pedagógico. Tratar da desigualdade e diversidade requer muitas adaptações pedagógicas para alcançar os diferentes estudantes, mantendo a coesão das turmas.

A questão da desigualdade social encontrada na escola é um exemplo local de uma característica histórica do país. Este tema é caro à Pedagogia Histórico-Crítica, analisado exaustivamente, pois apresenta potencial basilar para a escola problematizar didaticamente os motivos que determinam as desigualdades

socioeconômicas e as estratégias coletivas para superá-las em favor dos trabalhadores.

Outro ponto relacionado à questão territorial que emergiu do Grupo focal foi o reconhecimento da escola enquanto importante espaço de encontro dos estudantes, principalmente aqueles que moram em chácaras. Tendo como fundamento a Educação do Campo, o território é uma matriz pedagógica que favorece o diálogo da realidade com os conteúdos curriculares e o desenvolvimento subjetivo. Nesse território estão presentes as relações sociais, relações econômicas, o trabalho, o meio ambiente, transportes, saúde, políticas públicas e inúmeras interfaces entre Educação e realidade. Assim, o Inventário da Escola do Campo é um procedimento metodológico sugerido deveras competente para a exploração profunda e esclarecimento das relações entre comunidade e currículo .

Ademais, independente do local de moradia da comunidade escolar, todos os estudantes em escola pública são filhos da classe trabalhadora, classe média ou baixa, seja urbana ou rural. Essa característica é um elemento coesivo entre a diversidade da comunidade escolar, aproximando as aparentes distâncias entre as famílias de trabalhadores. Outro forte elemento de ligação partilhada entre toda a comunidade escolar da Ponte Alta Norte é a centralidade da terra, pois ela é o suporte físico da realidade, das transformações, das disputas, da produção territorial e da Vida.

Isso posto, é justificável que a complexidade da Ponte Alta Norte sensibilize os educadores. Outras escolas públicas brasileiras partilham o desafio/bênção comum do mergulho em sua comunidade escolar. No caso específico do CEFPAN, a Educação do Campo dispõe de fundamentos e ferramentas suficientes para auxiliar os educadores no mergulho em sua comunidade. Para isso, é indiscutível a necessidade de constante formação em serviço dos trabalhadores da escola. Assim, podem aprofundar suas análises coletivas sobre a dinâmica deste processo territorial com a *práxis* que o caso exige. Caso os educadores realizem esse aprofundamento, o processo educacional pode trazer benefícios ao trabalho de associação dos conteúdos curriculares à realidade local, reafirmando a função social da escola, como os compromissos revelados nas falas do grupo focal.

Dessa forma, a gestão da escola pode contribuir para o fortalecimento da análise territorial como eixo pedagógico da escola. Também pode colocar a produção do Inventário como *práxis* fundamental. Pode utilizar o espaço da coordenação coletiva para organizar momentos formativos com o Professor de Geografia, ou outros profissionais, sobre temas correlatos à interpretação territorial da comunidade escolar e seus desdobramentos. Outra atividade viável citada na fala do gestor é transitar pela Ponte Alta Norte de forma sistematizada, nas regiões de condomínio e nas regiões de chácaras, bem como percorrer as rotas dos ônibus escolares e registrar as características da paisagem. Além de contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, tais atividades têm potencial de contribuir para a formação cidadã dos profissionais, uma vez que também fazem parte do corpo social.

A análise de conteúdo mostrou que há espaço, necessidade e urgência para que os profissionais do CEFPAN aprofundem os diálogos, pesquisas e compreensão sobre as dinâmicas territoriais da Ponte Alta Norte, haja visto que as disputas pelo uso da terra entre rural, urbano e comercial apresentam sinais de continuidade intensiva. Dessa forma, os desafios que os próprios educadores começam a desvelar convoca os mesmos a assumir uma postura de liderança na comunidade escolar para mediar a interpretação do território, produzindo conhecimento local, de acordo com a função social assumida pela escola, no sentido de formar cidadãos críticos e conscientes.

Por fim, este diagnóstico particular do CEFPAN mostrou que, naturalmente, a realidade local impõe à escola pública brasileira e suas comunidades desafios de organização do trabalho pedagógico para compreender, interpretar e dialogar com a vida. Então, diante de cada comunidade singular, é imperioso que os educadores, especialmente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, assumam seu papel diante desta complexidade com altivez e busquem formação continuada de qualidade para materializar o compromisso com a função da escola socialmente referenciada.

Referências

Olho os livros na minha estante,
que nada dizem de importante.
Servem só pra quem não sabe ler
(...)

Falam em nuvens passageiras,
mandam ver qualquer besteira.
E eu não tenho nada pra escolher
(...)

E as perguntas continuam
sempre as mesmas:
Quem eu sou? Da onde venho? E aonde vou dar?

E todo mundo explica tudo.
Como a luz acende,
como um avião pode voar
Ao meu lado, um dicionário,
cheio de palavras
que eu sei que nunca vou usar.

Mas agora eu também resolvi dar uma queixadinha
porque eu sou um rapaz latino-americano
que também sabe se lamentar.

E sendo nuvem passageira,
não me leva nem à beira disso tudo
que eu quero chegar.
E fim de papo!

(Eu Também Vou Reclamar - Raul S. Seixas)

AMINI, Chiara; NIVOROZHKIN, Eugene. The urban–rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia. **International Journal of Educational Development**, v. 44, p. 118-133, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.07.006>> Acesso em: 28/06/2023.

ANJOS, R. S. A. dos; VILELA, R. de O.; BOLZON, A. C.; OLIVEIRA, J. Monitoramento do Crescimento Urbano em Brasília: vetores de expansão, densidades espaciais e impactos ambientais. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, v. 6, n. 2, p. 25–50, 2019. DOI: 10.26512/ciga.v6i2.21940. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/21940>.> Acesso em: 19 jun. 2023

ARIAS-GAVIRIA, Jairo. **El Campesinado en la Educacion Rural: un debate emergente**. Periódico Pedagogía y Saberes. Bogotá: Universidad Pedagógica

Nacional Facultad de Educación, n.º 54. 2021. pp. 171–185. Disponível em: <<https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>> Acesso em: 28/04/2023.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, p. 352, 2012.

BARLEY, Zoe; BEESLEY, Andrea. (2007, January 10). Rural school success: What can we learn? **Journal of Research in Rural Education**, Orono, v. 22, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.umaine.edu/jrre/22-1.pdf>> Acesso em: 24/04/2023.

BEHR, Nicolas. **Brasília-Z: cidade-palavra**. Brasília: Sindigraf-DF, 2014.

BERTOLINI, V. A. **Para Onde Vai o Rural do DF? Análise de processos socio-espaciais ocorridos nas áreas rurais do Distrito Federal - de 1960 a 2000**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília. Brasília, p. 192, 2015.

BESSA, Kelly Cristine. A Diferenciação Espacial e as Interpretações da Geografia Teórica-Quantitativa e da Geografia Crítica. **Sociedade & Natureza**, [S. l.], v. 16, n. 31, 2006. DOI: 10.14393/SN-v16-2004-9195. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/sociedadennatureza/article/view/9195>> Acesso em: 22/05/ 2023.

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

IBGE. **Censo Agropecuário 2016/2017**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. Por uma Educação do Campo (Org.) **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, p. 32-53, 2004.

_____. 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, 2010. p. 103-126.

CALDAS, A. R. Atuação empresarial na educação pública em países da América Latina e a materialidade da disputa de hegemonia. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n.41. Agosto de 2021.

CAMACHO, R. S. **A Disputa Ideológica pelo Paradigma da Educação do Campo**. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. 2014. Vitória. Anais Eletrônicos [...]

Vitória: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 2014. p. 01-11. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403679814_ARQUIVO_ARTIGO_CBG_RSC.pdf> Acesso em: 05/04/2023.

_____. A Educação do Campo em Disputa: resistência *versus* subalternidade ao capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 05/04/2023.

_____. O Paradigma Originário da Educação do Campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista NERA** (UNESP), v. 22, n. 50, p. 64-90, 2019. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5888>> Acesso em: 04/04/2023.

CAMARGO, José Carlos Godoy; REIS JÚNIOR, Dante Flávio da Costa. A Filosofia (Neo)Positivista e a Geografia Quantitativa. In: VITTE, Antonio C.. (Org.). **Contribuições à História e à Epistemologia da Geografia**. 1ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 83-99.

CARLOS, Ana Fani. A Prática Espacial Urbana como Segregação e o Direito à Cidade como Horizonte Utópico. In: VASCONCELOS, P. de A; CORREIA, R. L; PINTAUDI, S. M. (Orgs.) **A Cidade Contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 95-109.

CASTRO, V. A. de. **Política Urbana no Distrito Federal: gestão participativa e o papel dos conselhos de ordenamento territorial**. Textos para Discussão. Brasília: CLDF, nº 6, out 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/1682>> Acesso em: 24/01/2023.

CODEPLAN. Caracterização Ambiental. In: **Atlas do Distrito Federal**. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal-CODEPLAN, 2020.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio: relatório de resultados Gama**. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal-CODEPLAN, 2022. Disponível em: <<https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Gama.pdf>> Acesso em: 26/03/2023

COMISSÃO DA VERDADE SOBRE A ESCRAVIDÃO NEGRA NO Distrito Federal E ENTORNO. **Relatório Final: A verdade sobre a escravidão negra no Distrito Federal e Entorno**. Brasília: Sindicato dos Bancários de Brasília, 2017. Disponível em <<https://www.yumpu.com/pt/document/read/59414237/relatorio-final-a-verdade-sobre-a-escravidao-negra-comissao-da-verdade>> Acesso em: 01/11/2022.

CORRÊA, Roberto Lobato. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: Um texto para discussão. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (orgs). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSTA, W. M. Políticas Territoriais nos anos 50 e pós 1964. In: Costa, W. M. **O Estado e as Políticas Territoriais no Brasil**. São Paulo: Edusp/Contexto, 2000.

COSTA, G. G. da. S. da. **As Regiões Administrativas do Distrito Federal de 1960 a 2011**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília. Brasília, p. 705, 2011.

DOLLINGER, Mollie; TAYLOR, Darcy; PISCKIEWCZ, Lea. **Exploring the Idea of a Community Embedded University in Regional and Rural Australia**. Australian and International Journal of Rural Education, Vol. 33, No. 1, Apr 2023, 41-56. Disponível em: <<https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.945692155209339>> Acesso em: 28/04/2023

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Azevedo Santos de. Por uma Educação do Campo (Orgs.) **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, p. 32-53, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para Mudar o Mundo: a Educação do Campo e a contribuição do PRONERA. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, nº 140, p. 545-567, jul-set 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017180679. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/47045/25490/195099>> Acesso em: 29/01/2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidades e desenvolvimento territorial**. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/564>> Acesso em: 05/04/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Tânia Maria de. **A Expansão Urbana no Distrito Federal e a Dinâmica do Mercado Imobiliário: o caso do Gama**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia. Universidade de Brasília, p. 135, 2013.

FURTADO, M.F.R.G. Áreas de interface periurbana: Desafios conceituais e metodológicos. In: RANDOLPH, R., SOUTHERN, B.C. (org.) **Expansão**

metropolitana e transformação das interfaces entre cidade, campo e região na América Latina. São Paulo: Max Limonad, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar.** Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2017.

GOULART, Nilton; ANJOS, Rafael Sanzio dos. CONFLITOS SÓCIO AMBIENTAIS NA BACIA DO CÓRREGO SAMAMBAIA, Distrito Federal. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território [S. l.]**, v. 3, n. 1, 2016. DOI: 10.26512/ciga.v3i1.22234. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/22234>. Acesso em: 14 jun. 2023.

HAJE, Salomão Antônio Mufarrej; Silva, Hellen do Socorro de Araújo; LIMA, Iranete Maria da Silva; SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. Políticas de Educação do Campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais. **Em Aberto**, Brasília, v. 35, n. 113, p. 188-205, jan/abr, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i113.5107>> Acesso em: 03/05/2023

HARVEY, David. O enigma do capital: e as crises do capitalismo. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

HEREDERO, Eládio Sebastian; GONZÁLEZ, Cláudia Inéz Collado; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Los Colegios Rurales Agrupados en España: analisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a la partir de un estudio de casos. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v.4, n.12, p.142-153, set-dez, 2016. Disponível em <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4716>> Acesso em: 24/04/2023.

HLALELE, Dipane. Rural Education in South Africa: concepts and practices. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, Roma, v. 5, n. 4, p. 462-469, mar, 2014. Disponível em: <<https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/2235>> Acesso em: 26/04/2023.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA. **Instrução Especial nº 5, de 29 de julho de 2022.** Disponível em: <<https://in.gov.br/web/dou/-/instrucao-especial-n-5-de-29-de-julho-de-2022-418986404>> Acesso em: 26/06/2023.

LASSANCE, Adalberto. Brasília & Distrito Federal: imperativos institucionais. Brasília: Verano/IHGDF, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e Política.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LEITE, Cristina Maria Costa. O Lugar e a Construção da Identidade: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, p. 239, 2012.

LEITE, S. P; MEDEIROS, L. S. de. Agronegócio. *In*: Caldart, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 81-87. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>> Acesso em: 06/04/2023.

LUZ NETO, Daniel Rodrigues Silva. Mobilização do Pensamento Geográfico na Interpretação das Práticas Espaciais por Aluno do Ensino Médio. Tese (Doutorado em Geografia)-Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, 225 p. 2022. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/44548>> Acesso em: 27/05/2023.

MARANDOLA JÚNIOR, Eduardo. **Humanismo e a Abordagem Cultural em Geografia**. GEOGRAFIA, Rio Claro, v. 30, n. 3, p. 393-419, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/611/516>> Acesso em: 12/05/2023.

_____. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, p. 49-64, 26 jun. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.22409/geograficidade2013.32.a12864>> Acesso em: 18/05/2023.

MARQUES, Marcos Antônio Pinheiro; SANTOS, Matheus Wallison Bezerra. O Espaço na Geografia de Milton Santos. *In*: **Encontro Nacional de Geógrafos, XIX, 2018**. João Pessoa. Anais Eletrônicos [...] João Pessoa: UFPB, 2018. Disponível em: <http://www.eng2018.agb.org.br/resources/anais/8/1533696558_ARQUIVO_OESPA_CONAGEOGRAFIADEMILTONSANTOS.pdf> Acesso em: 22/05/2023.

MARTINS, Marilda da Conceição. **Professoras de Escolas Rurais: Bolívia, Brasil e México**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, p. 310, 2015.

MESQUITA, F. N; SILVESTRE, K. S; STEINKE, V. A. Urbanização e degradação ambiental: Análise da ocupação irregular em áreas de proteção permanente na região administrativa de Vicente Pires, DF, utilizando imagens aéreas do ano de 2016. *Revista Brasileira de Geografia Física* v.10, n.03 (2017) 722-734. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/1984-2295.20170047>> Acesso em: 12/5/2023.

MIANO, Maria Amalia; ACUÑA, Macarena Romero; ZATTERA, Olga. Educación y Ruralidad en la Argentina: aproximaciones conceptuales, descripción organizacional y normativas. *In*: BOLAÑOS, D. J; OLMOS, A. E; OSORIO, E. R. (Orgs.) **Educación**

en Territorios Rurales en Iberoamérica. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. Disponível em: <<http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/educacion-en-territorios-rural-es-en-iberoamerica/>> Acesso em: 04/04/2023.

MOLINA, Mônica Castagna; PEREIRA, Marcelo Fabiano. A Formação por Área do Conhecimento e a Interdisciplinaridade: alternativas para organização escolar e o método de trabalho pedagógico nas escolas de educação básica do campo. *In*: ROCHA, Eliene Novaes; GOMIDE, Caroline Siqueira; SANTOS, Clarisse Aparecida dos; GONÇALVES, Felipe Canova; PINHEIRO, Nathan Carvalho; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin & FERREIRA, Rogério (Orgs.) **Escola da Terra: formação de professores das escolas do campo do Distrito Federal.** Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021. p. 59-79.

MORAIS, Eduardo Henrique Modesto de. **O Papel do Ensino de Geografia no Fortalecimento da Educação do Campo.** Tese (Doutorado em Geografia) - Departamento de Geografia. Universidade de Brasília, p. 163, 2018.

MOURA, R. de S. MARQUES, V. B. P. **Cartografia das Escolas do Campo do Distrito Federal.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/34479>> Acesso em: 17/04/2023.

NEGRI, S. M. **Segregação Sócio-Espacial: alguns conceitos e análises.** Coletâneas do Nosso Tempo, v. 08, p. 129-153, 2008. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/view/108>> Acesso em: 25/03/2023.

NERES, Manoel Barbosa. **Quilombo Mesquita: história, cultura e resistência.** Brasília: Conquista, 2016.

ORTIZ, Edson Guillermo Montaña. La educación rural en el Estado Plurinacional de Bolivia. *In*: BOLAÑOS, D. J; OLMOS, A. E; OSORIO, E. R. (Orgs.) **Educación en Territorios Rurales en Iberoamérica.** Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. Disponível em: <<http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/educacion-en-territorios-rural-es-en-iberoamerica/>> Acesso em: 24/04/2023.

PATIL, Prashant Vijaysing. Revisiting the Rural Education and Their Attainment Towards Societal Development: A Comparative Study of Maharashtra State. **Proceedings of the International Conference on Emerging Trends in Business & Management.** (S/I), p. 1-5, 2023. Disponível em: <<https://www.atlantis-press.com/proceedings/icetbm-23/125986517>> Acesso em: 28/06/2023.

PAVIANI, A. Demandas sociais e ocupação do espaço urbano: o caso de Brasília, DF. **Cadernos Metrôpole,** [S. l.], n. 21, 2011. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/index.php/metropole/article/view/5956>> Acesso em: 28 jun. 2023.

PAVIANI, A. **Geografia Urbana do Distrito Federal: evolução e tendências**. Revista Espaço e Geografia, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1–22, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegeografia/article/view/39785>> Acesso em: 14/5/2022.

PINTO, Marizângela Aparecida de Bortolo. Condomínios Horizontais Fechados e a Ilegalidade Urbana em Brasília: representações sociais do espaço urbano e as contradições de uma cidade planejada. Dissertação (mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia. Universidade de Brasília, p. 131, 2009.

RIBEIRO, M. A. Educação Rural. *In*: Caldart, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 295-301. Disponível em: <<https://www.epsvj.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>> Acesso em: 06/04/2023.

OSORIO, Elkin Ríos; OLMOS, Alicia. Trayectos, voces y prácticas educativas en territorios rurales iberoamericanos. *In*: BOLAÑOS, D. J; OLMOS, A. E; OSORIO, E. R. (Orgs.) **Educación en Territorios Rurales en Iberoamérica**. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020. Disponível em: <<http://rededucacionrural.mx/eventos-y-noticias/avisos/educacion-en-territorios-rural-es-en-iberoamerica/>> Acesso em: 23/04/2023.

PDOT. Lei Complementar nº 803, de 25 de abril de 2009. Aprova a revisão do Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal – PDOT e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.seduh.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/09/LC-DF-2009-00803-AT-3.pdf>> Acesso em: 13/05/2023.

RAFFESTIN, Claude. A Produção das Estruturas Territoriais e sua Representação. *In*: Saquet, M. A; SPOSITO, E. S. (Orgs.) **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, UNESP, 2009, p. 17-36.

RAMOS, Elvis Christian Madureira. O que é a ciência do espaço em Lefebvre? Desdobrando sua genealogia espacial. **Geosp**, v. 25, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/181965>>. Acesso em: 22/05/2023.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Espaço Geográfico como Categoria Filosófica**. Terra Livre, n. 5, p. 9-20, 1988. Acesso em: 17 jul. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1978. 236p.

SAQUET, Marco Aurélio; Cichosky, Pâmela. Bertha Becker: uma contribuição à análise da sua concepção de geografia, espaço e território. *Campo-Território: revista de geografia agrária*, v. 08, vol. 15, p. 1-26, fev, 2013. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/17459>> Acesso em: 06/06/2023.

SEDUH. **Plano Diretor de Ordenamento Territorial: documento técnico**. Brasília: Secretaria de Desenvolvimento Urbano e Habitação (SEDUH), 2017.

SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2014. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/1_pressupostos_teoricos.pdf> Acesso em: 17/06/2023.

SEEDF. **Projeto Político Pedagógico do CEF Ponte Alta Norte 2023**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_cef_ponte_alta_norte_gama-1.pdf> Acesso em: 07/02/2024.

SEEDF. **Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), 2019. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/Diretrizes-Ed-do-Campo-V6-JUL2020-2.pdf>> Acesso em: 20/01/2023.

SENA, J. V. de. **Análise das Políticas de Controle do Uso do Solo e de Regularização Fundiária no Distrito Federal**. Textos para Discussão. Brasília: CLDF, nº 8, nov 2015. Disponível em: <<http://biblioteca.cl.df.gov.br/dspace/handle/123456789/1700>> Acesso em 18/01/2023.

SILVA, E. M. da. O Primeiro Mapa do Distrito Federal do Planalto Central do Brasil: um ilustre desconhecido. *In: Simpósio de Brasileiro de Cartografia Histórica, 3º*. 2016. Belo Horizonte. Anais Eletrônicos [...] Belo Horizonte: UFMG, 2016. p. 73 - 84. Disponível em: <https://www.ufmg.br/rededemuseus/crch/simposio2016/pdf/Anais_3SBCH_2016_final.pdf> Acesso em: 5, ago. 2022.

SILVA, Regina Celly Nogueira da; MACÊDO, Celênia de Souto. **Aspectos da Urbanização Mundial**. Apostila da disciplina “Geografia Urbana”, do curso Programa Universidade à Distância. Brasília, UFRN e UEPB, 2009, p. 01-20. Disponível em: <http://www.ead.uepb.edu.br/arquivos/cursos/Geografia_PAR_UAB/Fasciculos%20

%20Material/Geografia%20Urbana/Geo_Urb_A04_WEB_IBPPZ_SF_SI_SE_171209.pdf>

SNELL, Jennifer. **An Exploration of the Influence of Rural Teachers' Curriculum Beliefs and Rural Contexts on Instructional Practices**. Dissertação (Doutorado em Filosofia) - Universidade de Oklahoma, Norman, 2023.

SOBREIRO FILHO, José. Um Breve Ensaio Sobre a Ideia de Produção na Teoria da Produção do Espaço: de Marx a Lefebvre. **Revista Formação** (online), v. 27, n. 51, maio-ago, 2020, p. 337-361. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/6406/5783>> Acesso em: 29/05/2023.

SOUZA, Maura Luciane C. de; NOGUEIRA, Simone Soares. A Formação por Área do Conhecimento e a Interdisciplinaridade: alternativas para organização escolar e o método de trabalho pedagógico nas escolas de educação básica do campo. *In*: ROCHA, Eliene Novaes; GOMIDE, Caroline Siqueira; SANTOS, Clarisse Aparecida dos; GONÇALVES, Felipe Canova; PINHEIRO, Nathan Carvalho; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin & FERREIRA, Rogério (Orgs.) **Escola da Terra: formação de professores das escolas do campo do Distrito Federal**. Brasília: Universidade de -Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021. p. 59-79.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Consiliência ou Bipolarização Epistemológica? Sobre o persistente fosso entre as ciências da natureza e as da sociedade - e o papel dos geógrafos. *In*: SPOSITO, E. S; Silva, C. A. da; NETO, J. L. S; MELAZZO, E. S. (Orgs.) **A Diversidade de Geografia Brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016. p. 13-56.

SOUZA, Francilane Eulália de. Os Colégios Rurais Agrupados na Espanha: espaços de fortalecimento do campesinato? **Revista NERA**. Presidente Prudente: 2011. Ano 14, nº. 18, pp. 21-36 jan-jun. Disponível em: <<https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1603>> Acesso em: 24/04/2023.

SOUZA, C. **Da Educação Rural à Educação do Campo: caminhos percorridos por escolas no meio rural do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) - Faculdade UnB Planaltina. Universidade de Brasília, p. 122, 2018.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Segregação Socioespacial e Centralidade Urbana. *In*: VASCONCELOS, P. de A; CORREIA, R. L; PINTAUDI, S. M. (Orgs.) **A Cidade Contemporânea: segregação espacial**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-94.

SUESS, Rodrigo Capelle. Geografia Humanista e a Geografia Cultural: encontros e desencontros! a insurgência de um novo horizonte? **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, v. 6, n. 2, p. 94-115, 12 jan. 2018. Disponível em: <

<https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/6999>> Acesso em: 17/05/2023.

TAJIK, Mir Afzal; SHAMATOV, Duishon Alievich; FILLIPOVA, Lyudmila Nikolaevna. Teachers Quality in Kasakhstani Rural Schools. **Boletim da Universidade Pedagógica Nacional Feminina do Cazaquistão**, Astana, 2022; v. 3. p. 6-16. Disponível em: <<https://doi.org/10.52512/2306-5079-2022-91-3-6-16>> Acesso em 28/04/2023.

TRIVIÑO, Oscar Hernán Rodríguez. **Educación Popular e Educação del Campo en América Latina: derecho nuestro, deber del estado**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, p. 213, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148968>> Acesso em: 29/03/2023.

WELCH, Clifford A. Conflitos no Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012. p. 143-151.

YAHUI, Wu; WAHAB, Norwaliza Binti Abdul. **The Social and Cultural Functions of Chinese Rural Schools in de New Era**. International Journal of Research in Education Humanities and Commerce. Volume 04, Issue 02, mar-abr, p. 11, 2023. Disponível em <<https://doi.org/10.37602/IJREHC.2023.4201>> Acesso em: 28/04/2023.

Anexos

Nada como um dia após o outro para estar preparado para a guerra que virá, diferente amanhã.

Nada como um dia após o outro para estar preparado para a guerra que virá, diferente amanhã.

(Tudo nos é Dado - Mato Seco)

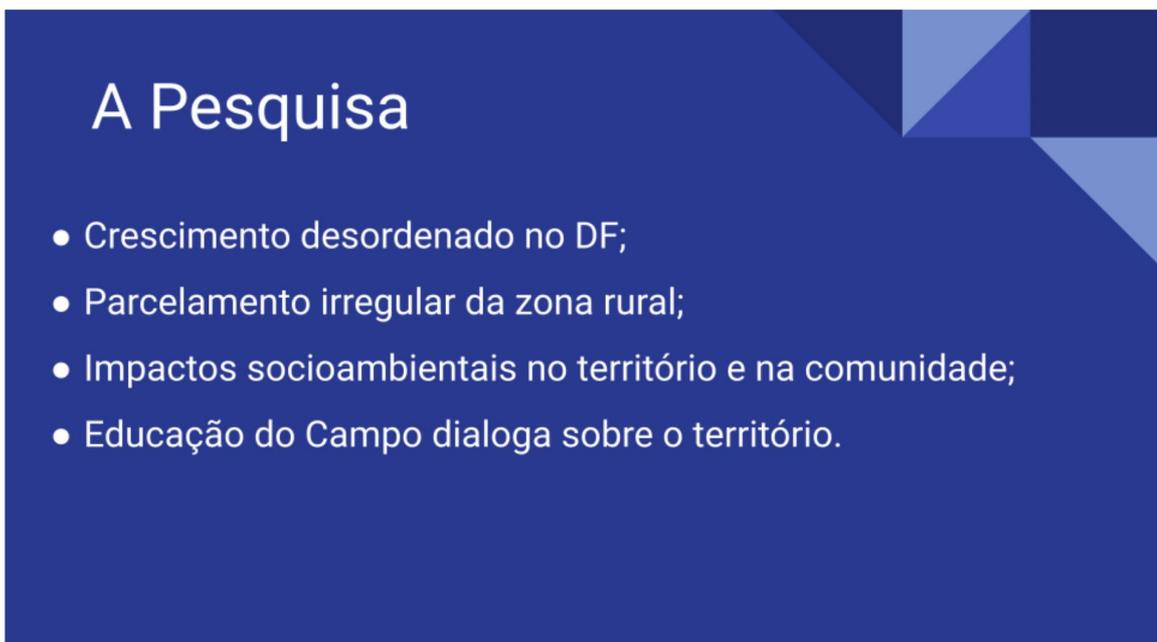
Eslides apresentados ao Grupo Focal.



Universidade de Brasília
Departamento de Geografia
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Linha de Pesquisa 3: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional
Eixo Temático: Formação Escolar Geográfica e Instrumentos Educacionais
Orientadora: Profª Drª Cristina Maria Costa Leite

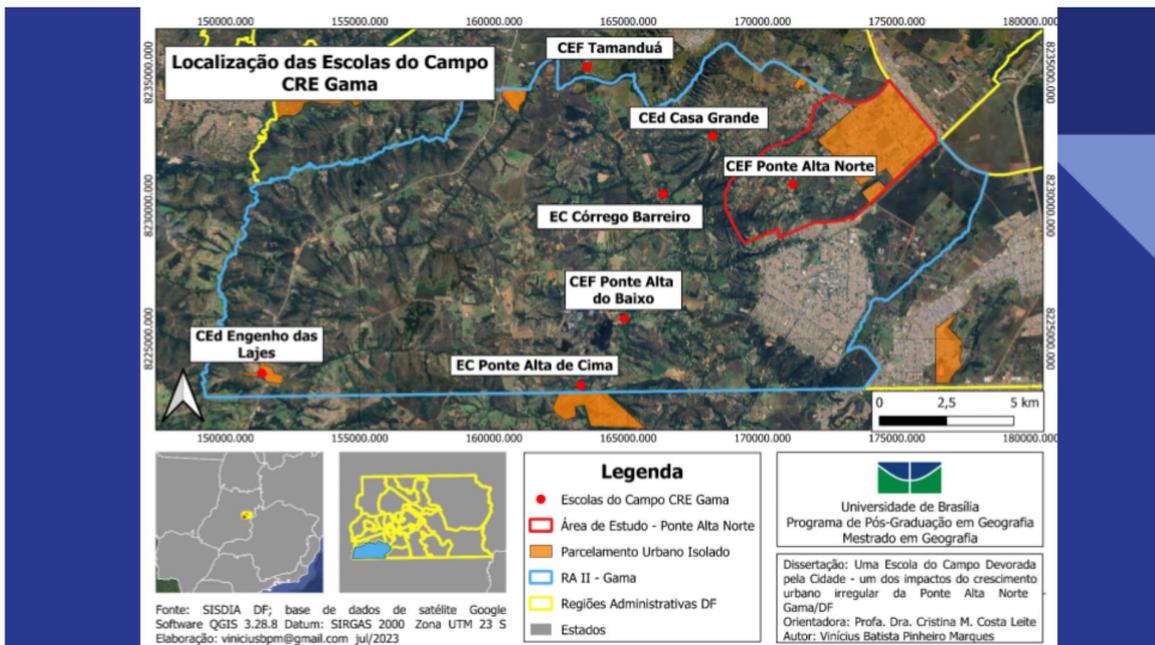
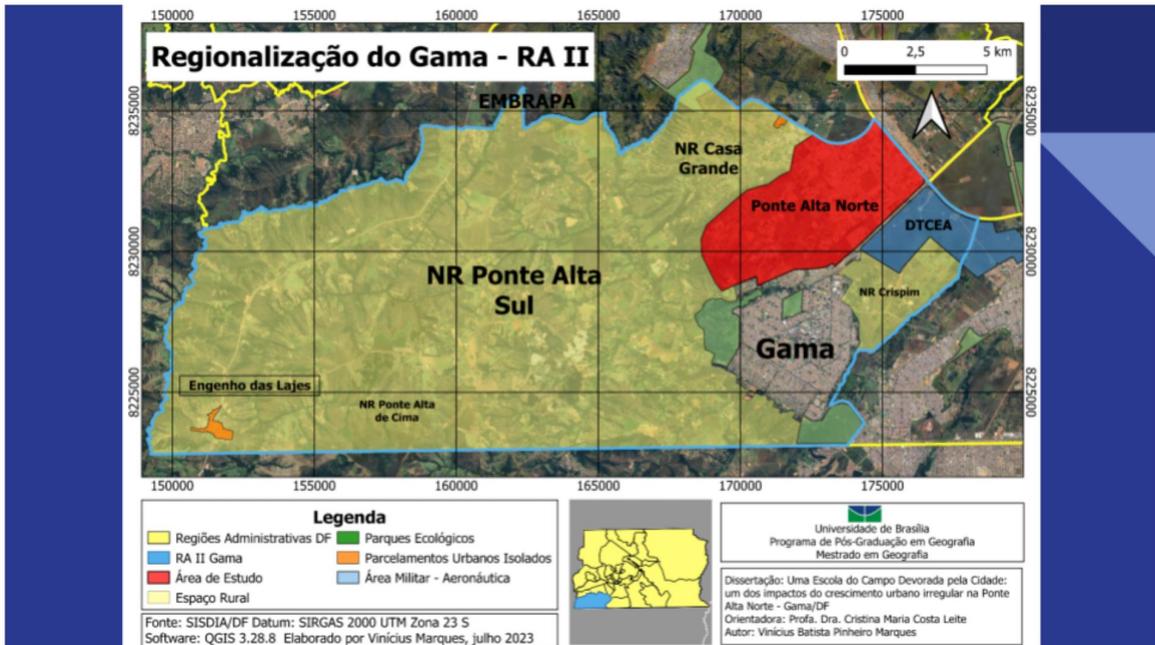
Grupo Focal - Anos Finais
CEF Ponte Alta Norte - Gama/DF

Vinícius Batista Pinheiro Marques
1º/2023



A Pesquisa

- Crescimento desordenado no DF;
- Parcelamento irregular da zona rural;
- Impactos socioambientais no território e na comunidade;
- Educação do Campo dialoga sobre o território.



CEF Ponte Alta Norte



Problema de Pesquisa

O crescimento urbano irregular da Ponte Alta Norte é um fator de mudanças ambientais, espaciais, territoriais e sociais notáveis. Uma dimensão afetada é a escola pública que atende à região sob a modalidade Educação do Campo. Diante de tantas variáveis, esta pesquisa busca correlações entre o tipo de crescimento urbano e possíveis mudanças no trabalho pedagógico da Educação do Campo. Para isto, faz um recorte junto aos educadores dos Anos Finais do Centro de Ensino Fundamental Ponte Alta Norte.

Objetivo Geral

Analisar o impacto do crescimento urbano na Ponte Alta Norte, Gama/DF, sobre o trabalho dos professores dos Anos Finais na escola do campo CEF Ponte Alta Norte.

Referencial Teórico

Distrito Federal

PAVIANI, 2011; SENA, 2008; CASTRO, 2015

Conceitos-Chave da Geografia

Espaço: SANTOS, 1988, 2006; LEFÈBVRE, 1976; SUERTEGARAY 2001

Produção do Espaço: SOBREIRO FILHO, 2020; HARVEY, 2011; PAVIANI, 2008

Território: SAQUET, 2009; RAFFESTIN, 1993; ANDRADE, 2004

Auto-Segregação Socioespacial: CARLOS, 2013; SPOSITO, 2013

Educação do Campo

Fundamentos da EdoC: CALDART, 2004, 2010; MOLINA, 2004; BARBOSA, 2012; CAMACHO, 2014

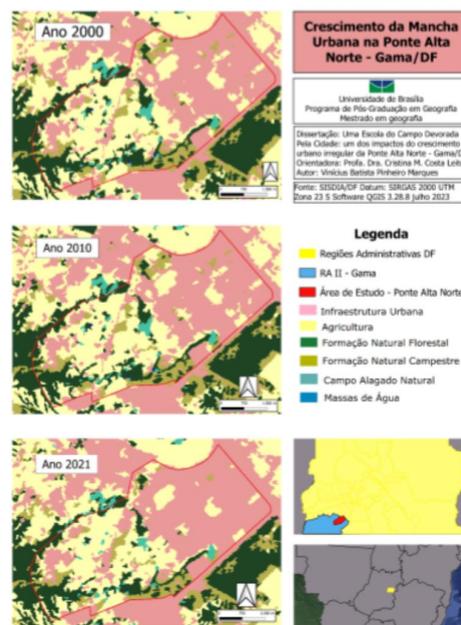
Currículo em Movimento: SEEDF, 2014

Projeto Político Pedagógico do CEF PAN: SEEDF, 2023

Métodos e Procedimentos

Produção das Informações Empíricas

- . Sistema de Informações Geográficas - SIG
- . Sujeitos: Grupo Focal



Métodos e Procedimentos

Produção das Informações Empíricas com Sujeitos

- . Grupo focal (GATTI, 2005) durante 30min com os docentes dos Anos Finais e 3 gestores;
- . Análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O procedimento será de pré-análise, transcrição do áudio, exploração do material coletado e interpretação inferencial;
- . Não haverá atribuição de valor positivo ou negativo aos conteúdos registrados;
- . Não tem certo nem errado;

Agora vamos à coleta de informações
Grupo Focal !

Questões Norteadoras

- 1 Como e por que ocorreu a dinâmica de construção de condomínios ao longo do tempo?
- 2 Há relatos de conflitos por terra? Foi possível percebê-los?
- 3 Vocês percebem rejeição, indiferença ou interesse entre os estudantes que moram em chácaras e aqueles que moram nos condomínios?
- 4 Vocês já presenciaram conflitos entre os estudantes com base na moradia?
- 5 Vocês identificam diferenças culturais entre estudantes que moram em chácaras e estudantes que moram em condomínios?
- 7 O crescimento urbano da Ponte Alta Norte causou alguma interferência no trabalho pedagógico enquanto Escola do Campo?
- 8 Como vocês identificam o CEFPAN na modalidade Educação do Campo?

Referências

ANJOS, R. S. A. dos; VILELA, R. de O.; BOLZON, A. C.; OLIVEIRA, J. Monitoramento do Crescimento Urbano em Brasília: vetores de expansão, densidades espaciais e impactos ambientais. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, v. 6, n. 2, p. 25-50, 2019. DOI: 10.26512/ciga.v6i2.21940. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/21940>>. Acesso em: 19 jun. 2023

BARBOSA, Ana Isabel Costa. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, p. 352, 2012.

CAMACHO, R. S. **A Disputa Ideológica pelo Paradigma da Educação do Campo**. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. 2014. Vitória. Anais Eletrônicos [...] Vitória: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 2014. p. 01-11. Disponível em: <http://www.cbq2014.agb.org.br/resources/anais/1/1403679814_ARQUIVO_ARTIGO_CBG_RSC.pdf>. Acesso em: 05/04/2023.

_____. A Educação do Campo em Disputa: resistência *versus* subalternidade ao capital. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 05/04/2023.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. Por uma Educação do Campo (Orgs.) Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, p. 32-53, 2004.

Memorando de autorização para pesquisa



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação
Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação
a Distância

Memorando Nº 95/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 22 de agosto de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino do Gama

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos autorização para a realização de pesquisa^[1] de mestrado de Vinícius Batista Pinheiro Marques, intitulada *"Uma Escola do Campo Devorada pela Cidade: um dos impactos do crescimento urbano irregular na Ponte Alta Norte - Gama/DF"*, em elaboração no âmbito do curso Mestrado em Geografia, com área de concentração em Gestão Ambiental e Territorial, linha de pesquisa Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional, eixo temático Formação Escolar Geográfica e Instrumentos Educacionais, pela Universidade de Brasília.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas corresponsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

[1] Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA CARRUJO ARRUDA - Matr.0228699-8, Professora de Educação Básica**, em 22/08/2023, às 15:18, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA DE ALMEIDA LULA RIBEIRO - Matr. 00328073, Diretor(a) de Organização do Trabalho Pedagógico e Pesquisa**, em 22/08/2023, às 17:06, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **ALZIRA NEVES SANDOVAL - Matr.0205266-0, Diretor(a) de Inovação, Tecnologias e Documentação substituto(a)**, em 22/08/2023, às 18:04, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0&verificador=120552410 código CRC= 4BBAE778.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SGAS 907 Sul Conjunto A - Bairro ASA SUL - CEP 70.390-070 - DF

Telefone(s):

Sítio - www.se.df.gov.br

Termo de Consentimento apresentado e assinado pelos participantes do Grupo Focal.



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa "*Uma Escola do Campo Devorada pela Cidade: um dos impactos do crescimento urbano irregular na Ponte Alta Norte - Gama/DF*", de responsabilidade de *Vinicius Batista Pinheiro Marques*, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*, matrícula 220002932. O objetivo desta pesquisa é analisar o impacto do crescimento urbano na Ponte Alta Norte, Gama/DF, sobre o trabalho dos professores dos Anos Finais da escola do campo CEF Ponte Alta Norte. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. As fotos com potencial de publicação terão os rostos desidentificados. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionário, gravação de áudio, fotos e entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *questionário e grupo focal*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos considerados baixos tais como: exposição diante dos colegas, receio de censura. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: acordo de não oposição entre os participantes, compromisso da gestão respeitar a liberdade individual dos participantes.

Espera-se com esta pesquisa compreender o impacto da dinâmica territorial nas Escolas do Campo para subsidiar tomadas de decisão da comunidade escolar e órgãos estratégicos da SEEDF. Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone *61 982841361* ou pelo e-mail viniciusprofessor10@gmail.com. A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de *apresentação da dissertação de mestrado*, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____