

Reflexões sobre meio ambiente e desenvolvimento rural

Sérgio Sauer
Andréa Leme da Silva
Laura Maria Goulart Duarte
(organizadores)

EDITORA



UnB



Pesquisa,
Inovação
& Ousadia



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora
Conselho editorial

Germana Henriques Pereira
Germana Henriques Pereira (Presidente)
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Sely Maria de Souza Costa
Verônica Moreira Amado



Reflexões sobre meio ambiente e desenvolvimento rural

Sérgio Sauer
Andréa Leme da Silva
Laura Maria Goulart Duarte
(organizadores)



Coordenação de produção editorial
Editora de publicações
Preparação e revisão
Projeto gráfico
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Marília Carolina de Moraes Florindo
Jeane A. Pedrozo
Wladimir de Andrade Oliveira
Haroldo Brito

© 2020 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:
Editora Universidade de Brasília

SCS, quadra 2, bloco C, nº 78, edifício OK,
2º andar, CEP 70302-907, Brasília, DF
Telefone: (61) 3035-4200
Site: www.editora.unb.br
E-mail: contatoeditora@unb.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte
desta publicação poderá ser armazenada ou
reproduzida por qualquer meio sem a autorização
por escrito da Editora.

Esta obra foi publicada com recursos provenientes do
Edital DPI/DPG nº 3/2019.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

R322 Reflexões sobre meio ambiente e desenvolvimento rural / Sérgio
 Sauer, Andréa Leme da Silva, Laura Maria Goulart Duarte
 (orgанизadores). – Brasília : Editora Universidade de Brasília,
 2021.
 388 p. ; 23 cm. – (Pesquisa, inovação & ousadia).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5846-023-7

1. Meio ambiente. 2. Desenvolvimento rural. 3. Mulheres do
campo. 4. Educação do campo. I. Sauer, Sérgio (org.). II. Silva,
Andréa Leme da (org.). III. Duarte, Laura Maria Goulart (org.).
IV. Série.

CDU 502.3

Sumário

Apresentação 11

Parte 1

Desenvolvimento rural e sociobiodiversidade

Capítulo 1

Conflitos por terra e território provocados pelas eletroestratégias nas bacias dos rios Ivaí e Piquiri – PR 21

Ralph de Medeiros Albuquerque

Sérgio Sauer

1.1 Introdução 22

1.2 Empreendimento e geração de energia elétrica no Paraná 23

1.3 Eletroestratégias: a agroestratégia do setor elétrico 26

1.4 Conflitos e sujeitos nas bacias dos rios Ivaí e Piquiri 30

1.5 À guisa de conclusão 44

Referências 45

Capítulo 2

Fronteira agrícola e natureza: povos e comunidades tradicionais e áreas protegidas no Cerrado 53

Karla Rosane Aguiar Oliveira

Sérgio Sauer

2.1 Modernização conservadora da agricultura e expansão da fronteira agrícola: o papel das agroestratégias 56

2.2 As ameaças do avanço da fronteira agrícola sobre territórios tradicionais e áreas protegidas do Cerrado 60

2.3 Estratégias de enfrentamento de Povos e Comunidades Tradicionais frente aos novos desafios à conservação 67

2.4 Considerações finais 73

Referências 74

Capítulo 3

Produtos do agroextrativismo do Cerrado e mercados da sociobiodiversidade 79

Jessica Pereira Garcia
Janaína Deane de Abreu Sá Diniz
Stéphane Guéneau
Marcelo Souza Alves

- 3.1 Introdução **80**
- 3.2 A contribuição da Nova Sociologia Econômica ao entendimento da construção social dos mercados da sociobiodiversidade **84**
- 3.3 Tipologia dos mercados de produtos da sociobiodiversidade **88**
- 3.4 Considerações finais **100**
- Referências **102**

Parte 2

Políticas públicas e desenvolvimento rural sustentável

Capítulo 4

Integração e sinergia de políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil: uma análise da política territorial e do Programa de Aquisição de Alimentos 111

Alberto Abadia dos Santos Neto
Mário Lúcio de Ávila

- 4.1 Introdução **112**
- 4.2 Ambiente das Políticas Públicas no Brasil **114**
- 4.3 Entraves para a sinergia e integração de Políticas Públicas com foco na agricultura familiar no Brasil **117**
- 4.4 Breves considerações sobre o Pronat, PTC e PAA **120**
- 4.5 Percepções sobre integrações e sinergias entre o PRONAT, PTC e PAA **124**
- 4.6 Considerações finais **131**
- Referências **133**

Capítulo 5

Núcleos de estudos em agroecologia voltados à pesca artesanal e à aquicultura familiar: uma estratégia do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (2013-2015) 137

Ericka Carneiro Leão de Oliveira

Mário Lúcio de Ávila

5.1 Introdução **138**

5.2 A política de agroecologia no Brasil na Pnapo **142**

5.3 A pesca artesanal e a aquicultura familiar e a inserção no Planapo **144**

5.4 Núcleos de estudos como instrumentos da Pnapo **145**

5.5 Resultados **149**

5.6 Considerações finais **156**

Referências **158**

Capítulo 6

Remineralização dos solos para ampliar a produção da palma forrageira na região semiárida 163

Fernanda de Paula Medeiros

Suzi Maria de Córdova Huff Theodoro

6.1 Introdução **164**

6.2 Caracterização da área de pesquisa e do remineralizador **167**

6.3 Metodologia **169**

6.4 Resultados e discussão **171**

6.5 Fertilidade do solo **176**

6.6 Análise do tecido vegetal **183**

6.7 Considerações finais **185**

Referências **187**

Parte 3

Políticas de gênero: protagonismo das mulheres no campo

Capítulo 7

Mulheres rurais: diálogos entre economia feminista e autonomia crítica 195

Analine Almeida Specht

Newton Gomes Narciso Junior

7.1 Introdução **196**

7.2 Mulheres rurais: uma leitura desde a economia feminista **197**

7.3 Autonomia crítica **207**

7.4 Considerações finais **214**

Referências **215**

Capítulo 8

O lugar da Reunião Especializada da Agricultura Familiar (Reaf) nas políticas para mulheres rurais no Paraguai e Uruguai: ideias e paradigmas de políticas de gênero 219

Caroline Buosi Molina

Moisés Villamil Balestro

8.1 Introdução **220**

8.2 Elementos para uma análise institucional das políticas públicas **222**

8.3 A agenda das políticas públicas para as mulheres rurais e o Mercosul **231**

8.4 Considerações finais **244**

Referências **246**

Capítulo 9

Contribuições do Pronaf Mulher e do PAA no cotidiano das mulheres rurais de Aracruz – ES 249

Marcia Zumak

Laura Maria Goulart Duarte

9.1 Introdução **250**

9.2 Metodologia **252**

9.3 Gênero como um campo de estudos **253**

9.4 O Pronaf Mulher e o PAA no cotidiano das mulheres rurais de Aracruz **261**

9.5 Considerações finais **269**

Referências **271**

Capítulo 10

A Marcha das Margaridas e as políticas públicas de agroecologia no Brasil 275

Sarah Luiza de Souza Moreira

Suzi Maria de Córdova Huff Theodoro

10.1 Introdução **276**

10.2 Metodologia **279**

10.3 Abordagem teórica **284**

10.4 Resultados e discussão **289**

10.5 Considerações finais **295**

Referências **298**

Parte 4

Juventude rural e educação do campo: um sopro de esperança para um futuro sustentável

Capítulo 11

Concepções não hegemônicas de desenvolvimento no contexto da educação de jovens e adultos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária 305

Joice Marielle da Costa Moreira

Sérgio Sauer

11.1 Introdução **306**

11.2 Histórico e construção do desenvolvimento hegemônico **307**

11.3 Concepções alternativas: as origens de um real desenvolvimento **310**

11.4 As concepções de desenvolvimento dos sujeitos do Projeto Tecicampo **318**

11.5 Contribuições do Pronera e do Tecicampo para o desenvolvimento **327**

11.6 Considerações finais **331**

Referências **332**

Capítulo 12

A educação do campo no Distrito Federal 335

Cleide Maria de Souza

Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril

12.1 Introdução **336**

12.2 Concepções de educação rural e educação do campo **337**

12.3 Método **341**

12.4 As escolas no meio rural do Distrito Federal **342**

12.5 Considerações finais **358**

Referências **359**

Capítulo 13

A permanência das jovens no meio rural do Maranhão, do Piauí e de Alagoas 363

Luciana Porto

Mônica Celeida Rabelo Nogueira

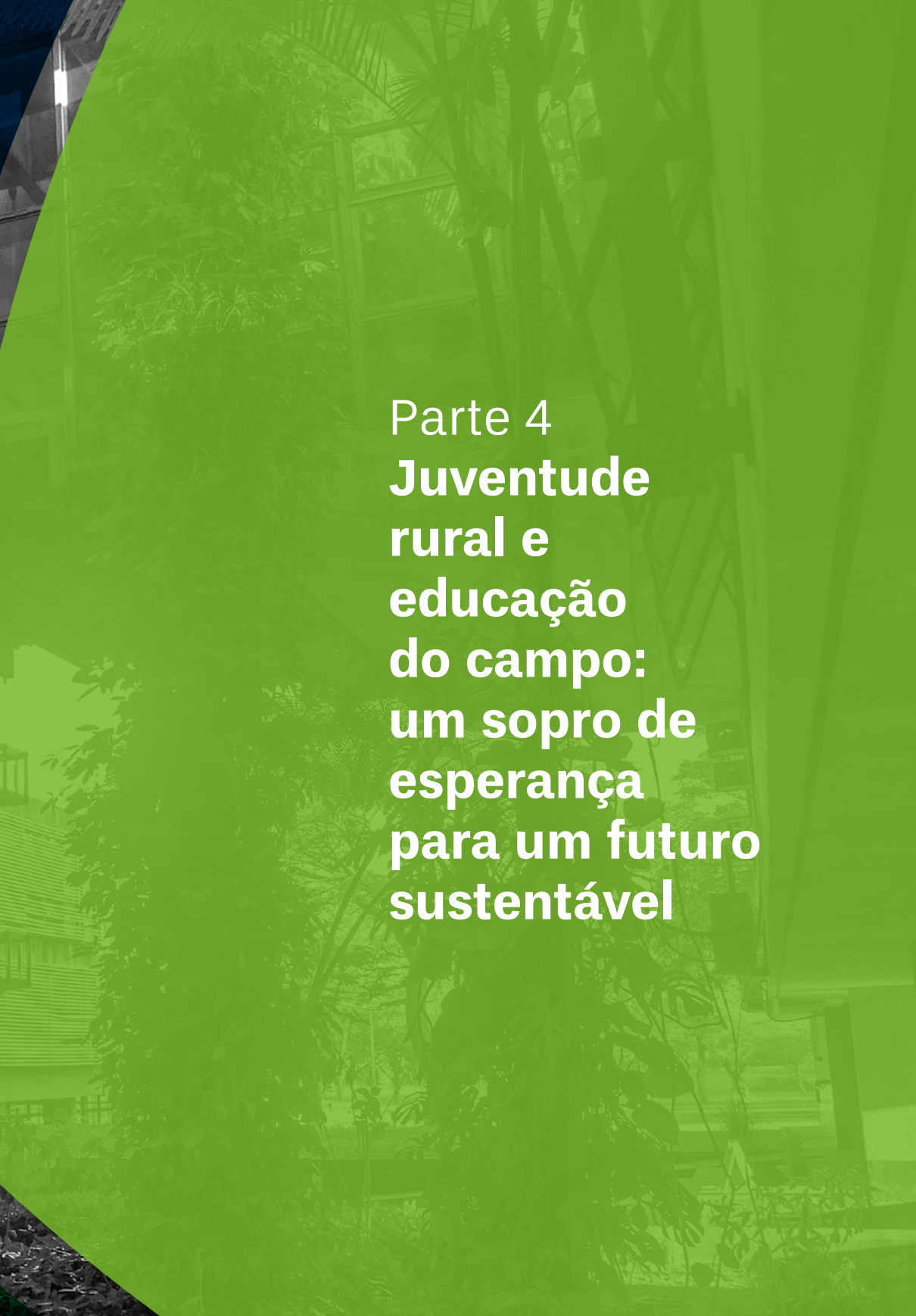
13.1 Introdução **364**

13.2 Metodologia adotada **367**

13.3 Análise dos dados e discussão **370**

13.4 Considerações finais **378**

Referências **380**



Parte 4
**Juventude
rural e
educação
do campo:
um sopro de
esperança
para um futuro
sustentável**






12

Capítulo 12

A educação do campo no Distrito Federal¹

Cleide Maria de Souza²

Marcelo Ximenes Aguiar Bizerril³

-
- ¹ Este capítulo é parte da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) da Faculdade UnB de Planaltina (FUP), Universidade de Brasília (UnB).
 - ² Doutoranda em Educação (linha de pesquisa Educação do Campo) pela Universidade de Brasília, graduada em Ciências Biológicas e mestra em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pelo PPG-Mader.
 - ³ Professor da Faculdade UnB Planaltina (FUP), Universidade de Brasília. Doutorado em Ecologia pela Universidade de Brasília, e pós-doutorado em Políticas e Gestão do Ensino Superior pela Universidade de Aveiro (Portugal).
- 

12.1 Introdução

Ao longo das últimas décadas, a modalidade da educação do campo, constituída por meio das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais, vem fazendo um contraponto a forma e conteúdo da chamada educação rural, a qual, ignorando o contexto agrário, suas contradições e lutas dos povos do campo, se coloca a favor de interesses do mercado, com foco na formação de mão de obra para o trabalho assalariado rural.

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

Os instrumentos legais, fruto das lutas dos movimentos sociais, somados aos fundamentos teóricos, oferecem um acúmulo de significativa importância para a conquista de uma educação que tenha como princípio o respeito às especificidades dos sujeitos do campo. No Distrito Federal, a implementação da educação do campo teve início em 2011, quando a Secretaria de Educação de Estado do Distrito Federal (SEEDF) por meio da Gerência em Educação do Campo (Gecam) passou a orientar as escolas na construção do projeto de educação do campo. A partir dessas intervenções, surgiram, entre outras medidas, a Meta 8 do Plano Distrital de Educação (PDE), instituída pela Lei n.º 5.499, de 14 de julho de 2015, um documento orientador para o planejamento das ações da SEEDF para o período de 2015 a 2024, o qual contempla, por meio de 40 estratégias, ações imprescindíveis na garantia de direitos em favor da educação das populações do campo do Distrito Federal (SOUZA, 2018).

Nesse contexto, as escolas que ocupam o espaço rural ou atendem sujeitos que vivem nesses territórios deixam, ou deveriam deixar, de ser meramente rurais para se transformar em escolas que penetram a realidade social e histórica dos sujeitos do campo e se revestem com as particularidades encontradas em suas comunidades, tornando-se, de fato, escolas do campo (FERNANDES, 2006; CALDART, 2008; BRASIL, 2010).

Mediante essa reflexão, é importante entender de que modo os princípios da educação do campo estão sendo acessados pelos educadores e educadoras das escolas no meio rural. É pertinente conhecer a dimensão, a qualidade do debate estabelecido, a profundidade teórica e prática com que essas escolas se propõem a atender aos princípios da educação do campo. Uma atuação que só pode ser desencadeada pela presença dos povos do campo, pelo reconhecimento de suas histórias produzidas em meio às lutas sociais e a partir da discussão coletiva sobre essas tensões, buscando resgatar uma educação emancipatória, que possa abrir espaço para criação de novas políticas educacionais (CALDART, 2010).

No sentido de favorecer uma compreensão real das tensões enfrentadas no processo de transformação da educação rural para educação do campo, serão apresentados neste capítulo dados coletados em três escolas, aqui denominadas de ‘no meio rural’ do Distrito Federal, destacando categorias que emergiram das entrevistas com professores e gestores e das observações realizadas nessas unidades escolares.

12.2 Concepções de educação rural e educação do campo

As características da educação rural e educação do campo são discutidas por diversos autores, como Arroyo (2004, 2006), Fernandes (2006), Caldart (2004, 2008, 2010, 2012) e Souza (2016). Uma reflexão que conduz a identificação de fatores que ainda permeiam os processos educativos desempenhados pelas escolas no meio rural. Este exercício permite uma visão ampliada da questão da terra associada à educação, apontando caminhos para a constituição de novos referenciais teóricos e práticos que se desdobrem nas perspectivas da educação do campo.

O quadro 1 apresenta alguns pontos da abordagem dos autores em relação à presença dessas características nos espaços escolares em questão.

Quadro 1: Características da educação rural e da educação do campo

| Educação rural | Educação do campo |
|--|---|
| 1 Propostas de ensino voltadas às demandas capitalistas do mercado, propiciando a alienação à classe dominante. | 1 Rompimento com as ideologias dominantes, motivando o protagonismo dos camponeses, fortalecendo os vínculos com a comunidade. |
| 2 Extensão da educação urbana, marcada pela relação homem-natureza pautada na capacidade de força de trabalho e produção de mercadorias. | 2 Referenciais teóricos e metodológicos contextualizados aos modos de vida, à cultura, à identidade camponesa. |
| 3 Desvalorização dos saberes no âmbito social, cultural, histórico e econômico. | 3 Práticas educativas que articulem as vivências socioculturais, respeitando a diversidade. |
| 4 Práticas desvinculadas da realidade, relações de dominação e subordinação do conhecimento. | 4 Processos educativos pautados na igualdade de direitos, na valorização do ser humano, na aprendizagem crítica na perspectiva da emancipação dos camponeses. |
| 5 Silenciamento e exclusão das vozes, dos saberes dos educandos com a imposição do conhecimento dito universal. | 5 Articulação entre o conhecimento popular e científico a partir de pedagogias próprias pensadas e construídas com e pelos camponeses. |

De acordo com o pensamento de Caldart (2008, p. 65), a educação do campo é um conceito em construção, que busca um fenômeno à medida que se constitui historicamente. “Educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e movimento histórico a que se refere”, afirma a autora. Segundo ela, os questionamentos que devem ser feitos para compreender a lógica da educação do campo passam pelo campo e seus sujeitos, pelas políticas públicas, pela concepção de educação, aspectos que dizem respeito aos anseios dos movimentos sociais que deram origem a esse paradigma.

Para analisar a concepção de educação do campo, Caldart (2008) recomenda a tríade campo-políticas públicas-educação. Para ela, a relação comumente tensa que se dá entre estes termos é que consolida uma nova dimensão histórica, permitindo a utilização do nome “educação do campo”. É importante marcar o destaque feito pela autora de que pensar estes termos em separado não traduz a estrutura que dá sustentação à educação do campo.

Na relação com essa tríade, o campo ocupa posição primeira entre as discussões, antes mesmo da educação. A particularidade do campo tem relação com parte significativa da população do país, no que se refere aos processos produtivos dos quais depende a vida. Dessa maneira, o desenvolvimento da nação está vinculado ao campo e, conseqüentemente, às peculiaridades dos sujeitos do campo, sua cultura e seu trabalho, razão pela qual esse debate contrapõe a visão instrumentalizada de educação, que conduz à subordinação do trabalho, empobrecendo a formação na perspectiva humana (CALDART, 2008).

O cenário atual em que vivemos, onde a soberania alimentar⁴ tem sido alvo de calorosas discussões, propicia o fortalecimento da luta pela agricultura camponesa⁵, ampliando possibilidades de enfrentamento

⁴ A soberania alimentar é um direito dos povos a alimentos nutritivos e culturalmente adequados, acessíveis, produzidos de forma sustentável e ecológica e seu direito de decidir seu próprio sistema alimentício e produtivo, de modo que a produção dos alimentos ocorra na escala da comunidade, favorecendo o controle do processo de alimentação (FORUM FOR FOOD SOVEREIGNTY, 2007).

⁵ A agricultura camponesa tradicional se insere nas formas sociais de agricultura familiar, uma vez que ela se articula através da relação entre propriedade, trabalho

aos modelos de produção hoje disseminados pelo agronegócio,⁶ que se comprometem com o capital financeiro em detrimento da vida das pessoas. É nesse contexto que se insere o papel articulador da educação do campo na condução de processos transformadores da formação para o trabalho no campo, o que, segundo Caldart (2010 p. 124), depende da inclusão de amplas questões:

A inserção neste embate implica colocar na agenda política e pedagógica das lutas e das práticas de Educação do Campo questões como crise alimentar, crise energética e crise financeira, soberania alimentar, Reforma Agrária (incluindo nela o debate sobre a propriedade social), agroecologia de perspectiva popular, biodiversidade, direito às sementes e à água como patrimônio dos povos, cooperação agrícola, descriminalização dos Movimentos Sociais, direitos sociais dos camponeses e das camponesas, crianças, jovens, adultos, idosos.

Nas conquistas em favor da terra e da educação, a articulação com os movimentos sociais se revela como um grande diferencial, demonstrando que essa luta só pode ser protagonizada por esses sujeitos. Nesse sentido, existem desafios nesse embate em pressionar por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o acesso à uma educação, cujos conteúdo e forma possam fazer com que os camponeses se reconheçam como sujeitos da história e do seu processo de formação, tornando-se capazes de romper com os valores e as visões de mundo que os fazem reféns da lógica do capital (CALDART, 2010).

e família. Contudo, não é considerada camponesa por ser pequena, sua particularidade não está em sua dimensão, mas sim as relações estabelecidas por ela de forma interna e externa (WANDERLEY, 1996).

⁶ O termo agronegócio, para uma compreensão crítica, se define pela articulação técnica, política e econômica dos elos representados pelos segmentos produtivos de insumos para a agricultura, do mercado de trabalho e de produção agrícola, bem como as etapas de armazenagem, processamento e distribuição dos produtos agrícolas, agora articulados pelo capital financeiro em escala internacional (CHRISTOFFOLI, 2012).

12.3 Método

No que tange à análise dos caminhos adotados pelas escolas para efetivar a aplicação prática dos princípios da educação do campo, as contradições encontradas nessa tarefa ou as oportunidades que surgem dessas experiências, foram selecionadas três escolas localizadas no meio rural do Distrito Federal, as quais foram denominadas A, B e C.

A escolha das unidades escolares onde a pesquisa foi desenvolvida se deu dentre uma lista de escolas que, segundo informações da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Eape), tiveram representatividade nos cursos de formação, bem como em outras atividades formativas oferecidas pelo departamento, ou que ainda de alguma forma vem se destacando na organização do trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços escolares na perspectiva da educação do campo. Essa seleção considerou a distribuição em Regiões Administrativas que compõem a maior extensão de área rural do Distrito Federal, assim como a proximidade das escolas de comunidades onde há presença da agricultura familiar ou empresarial e assentamentos da reforma agrária.

Os participantes das entrevistas foram selecionados com base nos seguintes critérios: residentes no local e fora dele, pessoas ligadas à gestão das escolas, professores representantes dos diversos níveis e modalidades de ensino ofertadas pelas escolas. Foram entrevistados grupos de até 5 participantes, sendo que, em cada escola, as entrevistas dos professores ocorreram separadamente do grupo de profissionais da gestão.

Para a pesquisa em cada Unidade Escolar, foram utilizados os métodos: observação, pesquisa documental e entrevista de grupo. De acordo com Barbour (2009), a utilização do grupo focal, cujo conceito é definido por diversos termos: “entrevista de grupo”, “entrevista de grupo focal” e “discussões de grupo focal”, que consiste em gerar e analisar a interação entre participantes de um grupo que detém uma visão consensual sobre o assunto em questão.

Nesse trabalho, o pesquisador assume a postura de moderador, conduzindo a discussão no grupo focal, de modo a fazer com que os

participantes conversem entre si a partir de tópicos de guia previamente elaborados com a intenção de provocar situações dinâmicas nas quais os integrantes possam se engajar na formulação de consenso, desenvolvendo explicações, explicitando opiniões divergentes, permitindo evidenciar contradições presentes no contexto da implementação da educação do campo. Os tópicos de guia utilizados na elaboração do roteiro para observação e entrevista foram fundamentados em eixos orientadores do trabalho pedagógico que ajudam a dar forma e conteúdo à escola do campo (SOUZA, 2018).

A partir das observações e entrevistas realizadas nas três unidades escolares, foi possível identificar cenários, representados por falas significativas a respeito de um mesmo assunto que se repetiu com frequência, ora de forma muito semelhante e ora de forma muito peculiar. Assim, emergiram desse estudo categorias de análise que, nesse texto, foram organizadas em: Conexão com a realidade; Desafios de formação e Integração na escola. Essas categorias são permeadas por eixos que representam os desafios, as possibilidades, e as expectativas manifestadas nas escolas.

12.4 As escolas no meio rural do Distrito Federal

12.4.1 *Conexão com a realidade*

A conexão do ensino com a realidade da vida é um dos princípios da educação do campo que permitem evidenciar diversas situações que a escola e a comunidade devem vivenciar. Contudo, ao que parece, a escola permanece refém de um sistema de educação bancária, o que acaba por contribuir para o distanciamento da realidade dos estudantes. Essa discussão diz respeito às construções práticas e teóricas da educação do campo nas escolas, experiências que propiciem a superação da sala de aula e da escola como espaços privilegiados de aprendizagem, situações que, quando aplicadas no âmbito da organização da escola como um todo, e especificamente no trabalho pedagógico, conduzem

a processos educativos comprometidos em sentido mais amplo com a formação humana e emancipatória (FREIRE, 2010; SAPELLI, 2013).

As escolas convivem com fatores de ordem maior que afastam as pessoas do campo. No quesito pertencimento, há uma enorme concordância em relação ao fato de que os alunos do campo em sua maioria consideram vergonhoso dizer que são do campo, segundo os relatos, eles veem na cidade o lugar onde podem encontrar oportunidades e valorização:

Eles ficavam com vergonha de se pronunciar, com medo de ter a questão do *bullying*... Os meninos achavam assim, que morar na roça é vergonhoso, e os de lá do bairro da cidade são os descolados (GESTORA DA ESCOLA A, 2018).

Em algum ponto a sociedade criou isso nas pessoas, então o campo, ele é transitório, o sonho de todo adolescente é ir para cidade (PROFESSOR DA ESCOLA B, 2018).

As particularidades do campo do Distrito Federal e suas contradições convergem em desafios para as escolas, os quais, de acordo com os estudos de Souza (2018), se estabelecem em função dos problemas para acesso à terra, à educação, pela insuficiência de apoio à agricultura familiar, o que representa barreiras para que esses sujeitos possam produzir e se estabelecer na terra.

Os baixos investimentos na agricultura familiar, assim como a morosidade em assentar e dar condições para que as pessoas possam prosperar na terra contribuem para repetir a história já tantas vezes contada, que motiva a visão de campo como lugar de atraso. Ao priorizar os interesses do capital, a lógica de organização do campo no Distrito Federal está longe de alcançar as necessidades reais dos sujeitos camponeses, oferecendo cada vez menos chances para que esses produtores possam ocupar o seu espaço (SOUZA, 2018).

Por outro lado, há divergências sobre a função que a escola está desempenhando na vida dos alunos dessas escolas, evidenciando a dificuldade em atender as necessidades daqueles que desejam permanecer

no campo, ou mesmo conseguindo ofertar condições para aqueles que querem trabalhar em outras áreas na cidade.

Um exemplo claro, alguns alunos são filhos de horticultores e a gente não tá conseguindo formar nem o aluno que vai pra cidade nem o que vai se tornar horticultor... a gente não tá produzindo nem um horticultor, que o pai dele trabalha lá com dignidade, então esse aluno tem vergonha do que o pai faz, mas ele não tem potencialidade pra ir pra cidade, e aí? (PROFESSOR NA ESCOLA C, 2018).

A utilização do inventário, instrumento norteador para que as escolas possam aprofundar no conhecimento das questões da realidade, assim como sistematizar essas informações, foi pouco citada pelos entrevistados. Embora as escolas ainda tenham dificuldade em se apropriar da proposta do inventário para se aprofundar em aspectos da realidade dos alunos, a partir das provocações durante essa pesquisa, houve o levantamento de contradições vivenciadas no contexto da escola e da comunidade.

De modo pontual, foram retratadas nas escolas questões ligadas a alimentação, modos de produção e preservação ambiental, o que revela questões desafiadoras para alcançar a identidade de escola do campo, por exemplo, como é tratar da proteção do meio ambiente, de alternativas de produção orgânica no cenário vivenciado cotidianamente pelos alunos e suas famílias em que produzem em grandes monoculturas utilizando agrotóxicos constantemente? Como falar sobre alimentação saudável e vivenciar na prática um cardápio de merenda escolar que é contraditório? Como questionar as condições de trabalho, se há entre eles há uma enorme satisfação em ter esse emprego no lugar que vivem?

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

Não pode desvalorizar a questão do profissionalismo do pai, por exemplo, a gente tem que tomar muito cuidado quando a gente vai falar do agronegócio, porque na verdade ele tem o pai como herói, e ele tá vendo o pai em cima de uma colhedeira, em cima de um pulverizador de veneno, então a gente não pode incriminar porque o aluno vai pensar que a gente tá incriminando o pai, a gente tem que incriminar um sistema (PROFESSOR NA ESCOLA C, 2018).

Ele tem essa consciência do que o que ele tá produzindo faz mal. Agora a gente tem que dar pra eles alternativas, por enquanto a escola ainda não tem esse potencial, mas eles têm aqui a oportunidade de saber que existe outro caminho (GESTOR NA ESCOLA C, 2018).

A indefinição de identidade da escola é acentuada, ainda mais, pela pouca familiaridade com a dinâmica social de seus sujeitos. As desigualdades sociais influenciam o pertencimento ao território camponês, contudo, a escola parece muito pouco atenta ao conhecimento desse processo. Se o campo e seus sujeitos se transformam em ritmo contínuo, a escola permanece estática e parece não acompanhar este movimento. A dificuldade em compreender a essência da educação do campo somada à incompreensão das especificidades das infâncias e adolescências constituídas no campo acabam por motivar a difusão do conhecimento descontextualizado da realidade.

O fato de a oferta em níveis mais elevados de ensino ir gradativamente diminuindo, conforme dados evidenciados no trabalho de Souza (2018), permite entender até que ponto a adolescência e a juventude do campo vão sendo legitimadas, visto que a maioria das escolas ofertam apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Esse conjunto de fatores vai desde cedo contribuindo para preparar os sujeitos para a saída do campo (ARROYO, 2006).

Nesse contexto, a escola se coloca diante de um trabalho complexo e desafiador, o de transformar os projetos de campo, de educação e de sociedade que estão postos. Entretanto, insuficientemente preparada para lidar com as demandas que implicam em oferecer formação alinhada com as necessidades da agricultura camponesa, desempenhando um

trabalho educativo voltado ao desenvolvimento da organização social e política dos estudantes, que favoreça o debate em proporção ampla sobre questões fundamentais ligadas à vida, tais como o modo de produção dos alimentos e suas consequências para a saúde e o ambiente. As escolas no meio rural do DF sofrem o reflexo da expropriação da identidade camponesa e têm dificuldade de se reconhecer como do campo.

Apesar de enfrentar essas disputas, as escolas apresentam tentativas em caminharem direção à educação do campo, cada uma a seu modo em maior ou menor intensidade. Os caminhos encontrados pelas escolas são os projetos educativos, que no caso de duas escolas deixam visível a intencionalidade em discutir às questões da realidade do campo desde a criação de espaços que propiciem a inclusão da temática de modo constante na escola. Em uma das escolas não é muito evidente a abertura de espaço para essa discussão, ficando essa temática restrita as ações pontuais ao longo do ano. Nesse caso, a atuação é justificada pelas questões do campo não serem demandas muito presentes na realidade dos alunos, o que é contraditório com a afirmação de que a clientela mista de alunos inclui a identidade camponesa em parte significativa da população estudantil atendida pela escola.

Os projetos apresentam objetivos bastante diversificados: *i)* reconhecimento do contexto rural, através da valorização de espaços de produção no campo, granja, haras, horticultura orgânica, laticínios; *ii)* cultura camponesa, por meio do resgate de tradições e costumes do campo; *iii)* reconhecimento e preservação do Cerrado; *iv)* Semana Camponesa como espaço para conhecimento dos processos de luta pela terra, dos sistemas agroecológicos de produção, informações sobre agricultura familiar e empresarial; *v)* piscicultura e horta integrada como espaço de produção de conhecimento dos processos de cultivo; *vi)* e estudo técnico nas propriedades dos alunos, aplicação dos conhecimentos teóricos e troca de saberes.

Um dos projetos que acho que conseguiu abordar bastante coisa, tanto a parte aqui na escola, no cerrado,

trabalhamos a granja que eles não conheciam, fomos pro haras, laticínios, exploramos realmente o que tínhamos ao nosso redor (GESTORA NA ESCOLA A, 2018). No estágio do curso técnico em controle ambiental, eles vão para algumas chácaras e lá fazem estudo técnico do que pode ser melhorado (PROFESSOR NA ESCOLA B, 2018).

No início alguns estudantes falavam: “ah, mas não tem como professora é impossível produzir desse tanto sem veneno!”, mas como é um tema é bem recorrente na semana camponesa, eu trazia informações sobre o agronegócio, agroecologia e agricultura familiar pra gente contrapor, eu vi que com o tempo alguns foram entendendo melhor (PROFESSORA NA ESCOLA C).

Em geral, o reflexo deste trabalho no cotidiano dos alunos é citado de uma forma muito positiva, contribuindo para associar teoria e prática, estimular a curiosidade do aluno, integrar saberes dos alunos aos conhecimentos científicos, motivar a busca pelo conhecimento. A horta, que foi desenvolvida em apenas uma das escolas, pois as demais alegaram indisponibilidade de espaço, é considerada pelos alunos como um local atrativo, onde eles querem estar com mais frequência, e que ainda propicia estratégias para lidar com situações de indisciplina e desinteresse dos alunos.

Eles amam quando estão fazendo atividade que eles conhecem. Os do Assentamento dão aula para os demais... Nós temos alunos que quando está falando das coisas do campo, ele cria vida (GESTORA NA ESCOLA A, 2018). Esse projeto piscicultura passou a agregar com a horta... a outra professora teve uma ideia de fazer uma sala ecológica, tudo isso sempre mostrando a possibilidade de que eles pudessem desenvolver na comunidade deles. Eu percebi que muitos desses alunos passaram a sentir mais à vontade com a escola. Hoje é um dos espaços que só perde pra quadra de esporte em termos de visitação, todo mundo quer ir pra lá (PROFESSOR NA ESCOLA C, 2018).

Um destaque importante é que há educadores que anseiam por transformações no âmbito da conexão com a realidade, considerando como elementos essenciais para fortalecer esse vínculo: *i)* avançar na construção de leis, no sentido de que o estado compreenda as demandas específicas das escolas no meio rural do DF; *ii)* trazer mais conhecimento para o campo a partir do entendimento que quanto mais oportunidades de formação no campo, e de possibilidades para acessar espaços diversos de produção do conhecimento (esporte, teatro, cinema, exposições, integração com o Instituto Federal de Brasília (IFB) e UnB através da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), maiores serão as condições dos alunos se estabelecerem no campo, se assim decidirem, mas também estarem aptos a concorrer em outras áreas na cidade, caso haja entre eles essa pretensão; *iii)* ofertar material adequado diferente do livro didático hoje disponibilizado, que favoreça partir da realidade local e ampliar para uma visão global, de modo a contemplar todos os conteúdos necessários e não prejudicar a potencialidade de que esse aluno possa estar apto caso vá para a cidade; e *iv)* ampliar a visão sobre a importância do campo, estabelecendo condições para que o aluno possa compreender as contradições do campo e da cidade, portanto uma leitura crítica de mundo, e que de maneira muito clara possa ter condições de tomar decisões e atuar na própria realidade.

O termo igualdade de oportunidades para as escolas no meio rural é uma bandeira com grande representação nas falas. Há uma compreensão geral de que tudo que está na cidade precisa estar disponível para aqueles que estão no campo. Há grande destaque para o potencial dos alunos, referindo que muitos deles demonstram grande interesse pela temática do campo, mas que devem ter oportunidades iguais para decidir se realmente querem ficar no campo. No caso dos que moram na cidade, a preocupação é oferecer oportunidades para que tenham os mesmos conteúdos, mas não há relatos sobre incentivos para que estes possam se interessar em vir para o campo, embora, em algumas escolas, as atividades práticas e discussões voltadas ao campo parecem provocar o interesse dos alunos.

Sobre cursos de ensino superior, também chama a atenção o fato de que poucos alunos acessam o curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UnB/FUP em Planaltina. Em duas das escolas onde há o ensino médio, houve consenso de que este curso não é muito divulgado na escola, e que ainda é visto como de difícil acesso, apesar de alguns cursos serem ofertados em regime de alternância e especificamente para pessoas que residem em comunidades rurais.

12.4.2 Desafios de formação e integração na escola

Na perspectiva de atingir uma compreensão profunda da realidade e se articular ao contexto do campo, bem como provocar a apropriação do conceito da educação do campo, a formação apresenta-se como uma estratégia, além de valiosa, imprescindível. A questão é: quanto mais a escola reúne condições para adentrar a realidade que a cerca e conhecer as contradições que tem por função abordar, mais descobre o quanto exercer organicamente a educação do campo requer capacitação integral dos educadores.

Nesse sentido, a começar pelo perfil do professor das escolas no meio rural do Distrito Federal, que é bastante diverso, alguns complicadores se acumulam. De acordo com as três escolas pesquisadas, aqueles que têm um pertencimento ao local são minoria. Embora haja disponibilidade de formação específica ofertada pela EAPE, esta acaba não tendo uma adesão de muitos professores, pois, segundo os relatos, a distância do local onde é ofertado e o tempo de dedicação exigido inviabilizam a participação.

Em sua maioria, os profissionais das escolas demonstram limitações em compreender a essência da educação do campo, o que nos permite mensurar o quanto ainda é incipiente o acesso aos processos de formação específica para esses educadores. Embora as iniciativas venham ocorrendo, as escolas ainda não apresentam um número significativo, ideal à organização coletiva dessas instituições (SOUZA, 2018). Destacam-se, ainda, como fatores impeditivos para formar a identidade dos profissionais das escolas do campo, por um lado, a grande

rotatividade de professores não lotados definitivamente nessas escolas e, por outro, as questões de inadequação do perfil.

A ausência de mecanismos legais que instrumentalizem as escolas a partir de critérios de seleção e formação continuada de profissionais para atuar na educação básica do campo, limita a capacidade de organização coletiva na escola. Há profissionais muito comprometidos em desenvolver um trabalho voltado à realidade do campo, porém, o fato de muitos não se identificarem com a proposta faz com que esse trabalho fique restrito às ações pontuais, distanciando chances de construção de um projeto educativo sólido e contínuo nessas escolas.

Os educadores apontam entre suas maiores limitações: a dificuldade em realizar o trabalho interdisciplinar e coletivo, situações que, segundo eles, são provocadas pela falta de formação e também pela ausência da possibilidade do encontro entre educadores que atuam em turnos diferentes, dificultando a troca de experiência entre eles, assim como a construção de um trabalho coletivo, que é imprescindível para a organização da escola do campo.

Eu sei que há uma legislação própria, eu sei que ela é muito específica, mas ela acaba não chegando muito claramente, não... Há um déficit em relação à formação na escola. Se vier pra cá acontece (PROFESSOR - COORDENADOR NA ESCOLA B, 2018).

É uma coisa que sempre me incomodou, a escola nunca pode parar pra tratar de um assunto que realmente vai modificar toda escola. Porque não fazemos um curso de um dia, de dois ou três dias, mas que vá fazer toda diferença pra aplicabilidade pra todo o social. Nós chegamos aqui com o que nós conhecemos, nós vamos entrar na sala com o que nós conhecemos. E a escola do campo acontece? (PROFESSORA NA ESCOLA C, 2018).

Da mesma forma, os conhecimentos que envolvem o cultivo agroecológico são identificados como lacuna na formação dos educadores das escolas. Esse fator representa uma limitação para se contrapor aos modelos de produção amplamente difundidos pelo agronegócio,

dificultando aos educadores desenvolver atividades práticas que viabilizem a inserção dos estudantes e suas famílias em sistemas produtivos sustentáveis. Essa ferramenta precisa ser mais explorada pelas escolas no meio rural e isso depende de investimentos em oportunidades de trazer, para dentro das escolas, a comunidade, profissionais das ciências agrárias e da assistência técnica, assim como garantir o rigor na formação de educadores para atuarem na disseminação desses conhecimentos na escola (CALDART, 2016).

No caminho percorrido rumo à educação do campo, as relações estabelecidas pelas escolas na sua ação cotidiana junto aos estudantes, e também com a comunidade da qual fazem parte, têm papel fundamental. A participação coletiva e a percepção crítica são consideradas condições que dependem diretamente da superação de relações individualistas, centralizadas, que desconsideram os saberes dos alunos e que não incentivam a participação da comunidade nas tomadas de decisão. Entender este cenário é fator de transformação da forma como as escolas desempenham seus processos educativos.

Essa é uma questão de grande fragilidade nas escolas. É visível o reconhecimento da importância em estabelecer espaços de participação dos alunos e da comunidade, no entanto, há um consenso sobre a dificuldade em promover mais diálogo com a comunidade e posturas menos centralizadas no modo de ensinar. Algumas vezes o sistema é responsabilizado pelos comportamentos individualistas, pois incentiva o mérito individual em detrimento da valorização das ações coletivas. Em alguns casos, é citado o próprio receio do professor em perder sua autoridade, ou mesmo por não saber lidar com os conflitos provenientes de processos educativos mais participativos, que envolvam os saberes dos estudantes.

Quando relatadas situações em que a relação se dá de forma mais próxima, menos centralizada no professor, associando teoria e prática, as mudanças na postura do aluno também são percebidas. Assim, é notório que há aqueles que identificam como de grande potencial uma atuação mais mediadora por parte do professor e mais protagonista dos

alunos, de acordo com os relatos, essa característica acaba sendo um trabalho desenvolvido isoladamente por apenas parte dos professores.

Eu falava de curva de nível desde 1999, mas não sabia bater a curva, quando cheguei aqui tinha um aluno que sabia bater, falei: “Cara me ensina?”. Essa troca é tão fantástica, eu sei teoria da geografia, ele sabe a prática de uma parte da geografia. (PROFESSOR NA ESCOLA B, 2018).

Foi possível observar, em duas das escolas, oportunidades de construção de projetos com efetiva participação da comunidade, mesmo que de forma bastante pontual. Em uma delas, há relatos de que a escola sedia encontros de associações de produtores da comunidade, resultando em ganhos para ambas as partes. Foram trazidas, ainda, situações em que a escola se permitiu aprender com a comunidade, abrindo espaço para o conhecimento da realidade e para que seus sujeitos exerçam seu potencial:

[...] teve o ano em que trabalhamos exclusivamente com o Assentamento. O líder da associação nessa época era muito ativo, participante [...] a gente foi pra lá, levamos a escola toda debaixo do galpão. Eles contaram a história: como vieram parar aqui, porque o assentamento recebeu esse nome, foi contando toda a história do movimento (GESTORA NA ESCOLA A, 2018). Estou vendo uma abertura muito grande da escola, que está acontecendo de uma forma muito positiva. Essa comunidade tá se aproximando sim [...] tudo isso é em função dos projetos que os meninos participam levam essa história pra casa, traz coisas de casa, tem que trazer informações, os pais se interessam em saber como funciona. Na reunião de pais foi apresentado que tipo de trabalho a escola tá tentando inserir aqui (PROFESSORA NA ESCOLA C, 2018).

Apesar dos entraves encontrados e do reduzido investimento em promover o entrosamento com a comunidade, o entendimento da importância dessa relação mais aberta é um traço marcante nas falas.

Portanto, são apontadas algumas contradições que, sendo alvo de investimento, podem ressignificar as relações sociais entre escola e comunidade. Um desses elementos é a escola como fator de desenvolvimento na comunidade, como, por exemplo, o caso da merenda que vem de outras empresas, ao passo que poderia ser descentralizada, facilitando, dessa forma, que os produtores dos mesmos gêneros que a escola necessita e que estão presentes na comunidade, pudessem ter prioridade no fornecimento.

A questão das distâncias, das condições de acesso e das estradas também são citadas como um grande desafio quando se almeja pensar a escola junto com as comunidades. Argumenta-se que, se as escolas atendem uma área tão grande e diversa, deveria haver estratégias de iniciativa do poder público para viabilizar a inserção das escolas nesses espaços, gerando oportunidade de criar momentos na comunidade, fortalecendo vínculos com as representações sociais.

[...] porque não descentraliza o dinheiro da merenda pra que agente possa comprar do produtor aqui? [...] Entendeu? A escola integrada com a comunidade, gerando renda pra comunidade, fortalecendo a comunidade, ao mesmo tempo estaríamos contribuindo com o escoamento da produção e o povo do campo permanecer aqui (GESTORA NA ESCOLA A, 2018).

A escola tem seu poder, mas a gente sabe que a escola sozinha não consegue fazer tudo que precisa ser feito, talvez essa interação com as comunidades, associações, outras entidades da organização civil seria importante pra gente fazer uma contracorrente mais forte (GESTORA NA ESCOLA C, 2018).

O que se pode concluir a respeito da participação da comunidade nas escolas é que a mesma ainda fica restrita aos eventos e às situações corriqueiras de reuniões bimestrais. Entre os aspectos apontados pela ausência da comunidade, há aqueles relacionados ao desinteresse e os que alegam a distância das comunidades e a ausência de transporte. No entanto, situações de participação em processos de decisão, construção

coletiva de propostas educativas e atuação efetiva em projetos pela comunidade são raramente citados.

Essa aproximação com a comunidade, bem como seu engajamento efetivo na escola, é um caminho que não está dado, exige esforço para que seja construído, partindo de um planejamento coletivo, que permita abrir espaço de diálogo com a comunidade, promover interações com sua problemática, conhecer aspectos culturais, históricos da vida dos sujeitos e tomar conhecimento das tensões enfrentadas por eles. Esse é um trabalho que se torna possível quando a escola se integra aos movimentos sociais e passa a aprender com eles. Sobre este potencial, Arroyo (2014) defende que esses sujeitos assumem o papel que vai além de criticar e desestabilizar teorias pedagógicas dominantes, sendo capazes de construir e afirmar outras pedagogias.

Nesse sentido, foi identificado, nas escolas pesquisadas, pouco investimento nas relações sociais e comunitárias. O desconhecimento por parte de muitos dos educadores sobre a necessidade de realizar inventário, a fim de conhecer os sujeitos do campo e sua realidade, aponta para uma abordagem pouco coletiva, que não atingiu o entendimento em como utilizar essa ferramenta ou mesmo noção sobre seu potencial.

A concepção de valor e estratégias de construção do inventário, assim como orientações para que as relações mais humanas possam se estabelecer entre educadores, estudantes e comunidade são processos desafiadores, os quais dependem diretamente de uma formação em Educação do Campo por parte da coletividade de educadores, a qual deve acontecer de forma permanente na escola. Só assim será possível conhecer e conectar a realidade que está no entorno da escola aos conteúdos escolares, situação que contribui na formação da consciência sobre essa realidade por parte dos educadores, educandos e da comunidade, ao passo que ainda possibilita o reconhecimento da vida no meio escolar, o que torna a aprendizagem mais significativa. Do ponto de vista da relação escola, trabalho e agroecologia, o inventário possibilita ainda apontar as situações existentes na comunidade que representam fontes de conhecimento, oportunizando a inserção em trabalhos sociais vinculados à agricultura (HAMMEL; FARIAS; SAPELLI, 2015; CALDART, 2017).

Nas experiências realizadas nas escolas no meio rural do Distrito Federal, é possível identificar que os avanços alcançados têm por princípio a atuação conjunta das instituições de ensino, comunidade e movimentos sociais. A luta pela manutenção e conquista de direitos depende justamente do fortalecimento dessa articulação. Essa tarefa começa pela expansão da oferta de ensino em todos os níveis e modalidades no campo, a ser garantida sem necessidade de deslocamentos das comunidades, passando também pelo compromisso com a formação de sujeitos de luta social, capazes de compreender de forma crítica o ambiente político, econômico e social (FERNANDES; TARLAU, 2017).

São direitos imprescindíveis que precisam ocupar lugar de destaque na agenda pública, pois, como ressalta Arroyo (2004, p. 56): “Somente tem sentido uma política educativa se no campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar”. Como estratégia fundamental em promover a formação dos camponeses possibilitando o acesso à educação em todos os níveis no país, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) representa uma dessas conquistas, que já vem mostrando o quanto pode fazer pelo campo. No entanto, esse programa vem sofrendo ataques, e depende de articulação política para que não venha a ser extinto.

A formação específica para os profissionais das escolas no meio rural e as medidas que viabilizem a participação das comunidades nos processos de tomada de decisões também devem ser alvo de pressões a fim de se criar mecanismos mais eficientes que atendam as especificidades das escolas. É ponto primordial para essa luta, entender que a abertura de diálogo com os movimentos sociais indica fortalecimento do debate da educação do campo na agenda pública. A própria trajetória e as experiências educativas que vem sendo protagonizadas pelos movimentos sociais, assim como a forte resistência, representam o potencial dessa aliança a fim de confrontar a disputa de interesse nas políticas de campo e de educação. Arroyo (2004, p. 60) destaca a importância da presença desses movimentos:

É inevitável que as pressões por uma outra presença do público no campo tendam a se radicalizar na medida em que a consciência dos direitos básicos cresce entre os povos do campo. É compreensível que sejam os movimentos sociais os atores que com maior radicalidade pressionam por políticas públicas. São esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos.

Como elemento fortalecedor dessa articulação, há que se considerar a existência do Fórum Distrital em Educação do Campo, instrumento que amplia oportunidades de diálogo entre as comunidades do campo, as instituições e os movimentos sociais, na constituição ou avaliação de políticas públicas. Da mesma forma, esse entrosamento pode ainda contribuir para adequar o currículo de acordo com as proposições feitas em educação do campo, e também se mostra como espaço ideal para discussão e acompanhamento no cumprimento de normativas como a Meta 8 do Plano Distrital de Educação, a qual contempla a educação do campo por meio de estratégias que representam transformações necessárias à organização pedagógica dessas escolas e a Política de Educação do Campo no âmbito do DF recentemente instituída através da Portaria 419, de 20 de dezembro de 2018, a qual orienta as escolas para atuar segundo um conjunto de princípios e procedimentos para atender as populações do campo (DISTRITO FEDERAL, 2014, 2018).

A Meta 8 abrange grande parte dos anseios por mudanças apontados pelos educadores, assim como dificuldades observadas no decorrer da pesquisa, por essa razão, devem ser alvo de pressões para acontecer na prática sem a influência de interesses patronais. Algumas das estratégias previstas no Plano Distrital de Educação (2015-2024) e suas implicações no momento atual são:

- 1) o uso do transporte pelas famílias, fator que hoje inviabiliza a participação das famílias no ambiente escolar;
- 2) parcerias com associações, cooperativas de produtores de alimentos orgânicos para haja fornecimento de gêneros alimentícios às

- escolas próximas, na relação direta entre produtor e escola, mesmo que esse não seja associado. Atualmente a escola não absorve a produção das comunidades locais e não prioriza alimentos orgânicos;
- 3) realização de concursos públicos específicos para a educação do campo, incluindo critérios quanto ao perfil dos educadores. As escolas atualmente não contam com medidas de formação do perfil de educador do campo;
 - 4) políticas em parceria com a Eape, Escolas Técnicas e Instituições de Ensino Superior (IES) para ofertar formação inicial e continuada aos profissionais da educação do campo. Nessa medida, as oportunidades de formação poderiam ter maior alcance, atendendo métodos e práticas da agroecologia, que hoje são considerados insuficientes pelas escolas;
 - 5) universalização da educação básica, garantia de cursos profissionalizantes com foco na demanda de uso sustentável da terra, estímulo à prática da agroecologia, destinando áreas específicas para cultivo no terreno próprio da escola. Há cada vez menos espaço disponível nas escolas para que sejam desempenhadas atividades agrícolas;
 - 6) elaboração de livros e materiais didáticos pedagógicos que contemplem, além dos conteúdos universais, os conteúdos relacionados à realidade local, constituindo políticas curriculares de valorização da identidade cultural dos povos do campo. Os materiais disponíveis não atendem essa demanda;
 - 7) reconhecimento do Fórum Permanente da Educação do Campo no Distrito Federal como instrumento de debates, de formulação de proposições, de construção, acompanhamento e avaliação de políticas públicas da educação do campo, com ampla participação das instituições e dos órgãos dos sistemas de ensino, governamentais, dos movimentos sociais e populares, das entidades sindicais, dos profissionais da educação, das comunidades escolares e outros. Este instrumento não foi citado nas escolas, mas certamente representa grande potencial na articulação coletiva de todos os sujeitos da educação do campo.

Esse conjunto de medidas favorece, sobremaneira, o alinhamento da organização pedagógica das escolas aos princípios da educação do campo. Contudo, o despertar para uma ação integrada das escolas com a comunidade e os movimentos sociais é fator decisivo para levar adiante o trabalho desempenhado por aqueles que vêm levantando essa bandeira. Há que se enaltecer também a ação das escolas que a despeito das dificuldades, vem se comprometendo em fazer educação do campo. Essa trajetória remete a expectativas de um novo cenário para a continuidade desses avanços, atrelado à capacidade já demonstrada em alguns casos, que é de desempenhar o papel articulador com o campo e seus sujeitos.

12.5 Considerações finais

As escolas no meio rural do Distrito Federal caminham a passos lentos na implementação da educação do campo. Embora seus projetos educativos sejam representativos do esforço que as escolas têm empenhado em se aproximar dos princípios dessa proposta, elas apresentam dificuldades em assumir na totalidade uma identidade de escola do campo. Em grande parte dos processos educativos, a escola segue descolada das contradições em seu entorno e dos seus sujeitos, não conseguindo conectar os conteúdos escolares à realidade vivida nesse espaço, replicando os mesmos modelos de escola urbana, de modo a predominar uma organização que mais se assemelha aos princípios de uma educação rural.

Esse cenário, repleto de tensões e muito pouco favorável às condições sustentáveis de vida e produção no campo, permite entender que o que está em jogo é mais que um projeto de educação no campo ou exclusivamente do campo, são temas que incidem nos direitos dos camponeses, mas também de todos os seres humanos, em ter acesso aos alimentos saudáveis, sabendo onde e como foram produzidos, de ter o solo preservado, de defender a água dos interesses do capital, de investir em outros modelos de produção que não os pautados no lucro a qualquer preço, mas numa relação de respeito à natureza e às pessoas que produzem os alimentos. Essa é uma noção que coloca o campo e a cidade em um mesmo lado, numa relação de complementaridade, e

que por isso deve ser amplamente difundida entre todos os sujeitos da educação do campo, estejam eles no campo ou na cidade.

Portanto, esse resultado aponta a necessidade de aprimorar estratégias de formação continuada em Educação do Campo, de modo que essas estejam alinhadas às reais necessidades das escolas no meio rural do Distrito Federal e dos educadores que nelas atuam, direta e indiretamente. Vencer esse desafio implica em fortalecer a luta por políticas públicas que atendam às especificidades que as escolas apresentam, bem como garantir que medidas do poder público, já previstas, sejam colocadas em prática.

Esse certamente é um caminho fértil para tornar o ambiente educativo mais integrado, pois representa um passo decisivo para que as relações estabelecidas na escola, entre os educadores, com e entre os estudantes e com a comunidade se desenvolvam a partir de atitudes de colaboração, propiciando mudanças não somente no conteúdo a ensinar, mas essencialmente nos modos de produzir conhecimento, o que representa a formação mais humana, crítica e atuante, que necessita ser alcançada para romper com o histórico de desigualdades sociais e exclusão no campo.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. Escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

ARROYO, Miguel Gonzales. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. *Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “por uma educação do Campo”, 2004, p. 54-62.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. *Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CALDART, Roseli Salete (org.). *Caminhos para transformação da Escola 4: Trabalho, agroecologia e estudo nas escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2017, p. 7-17.

CALDART, Roseli Salete. *Escolas do campo e agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida*. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/301416870/Escolas-Do-Campo-e-Agroecologia-Roseli-Fev16-1>. Acesso em: 25 mai. 2018.

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

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

CALDART, Roseli Salete. Elementos para Construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia Meire. *Por uma Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004, p. 10-30.

CHRISTOFFOLI, Pedro I. Agroindústria. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão popular, 2012, p. 74-81.

DISTRITO FEDERAL. *Portaria n.º 419/2018-SEEDF*, de 20 de dezembro de 2018, publicada no DODF n.º 242, página 51, que institui a Política Pública de Educação do Campo no DF.

- DISTRITO FEDERAL. *Plano Distrital de Educação*. Brasília, 2014.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006. p. 27-39.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do Pronera. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, p. 545-567, jul./set., 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FORUM FOR FOOD SOVEREIGNTY. *Declaração de Nyéléni*. Nyéléni, 2007.
- HAMMEL, Ana Cristina; FARIAS, Maria Isabel; SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Complexos de Estudo – do inventário ao Plano de Estudos. In: SAPELLI, Marlene Lucia Siebert; FREITAS, Luiz Carlos; CALDART, Roseli Salete (org.). *Caminhos para transformação da escola 3: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2015, p. 67-96.
- SOUZA, Cleide Maria de. *Da Educação Rural à Educação do Campo: caminhos percorridos por escola no meio rural do Distrito Federal*. 2018. 123p. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural) – Faculdade de Planaltina. Universidade de Brasília, Planaltina, 2018.
- SOUZA, Maria Antônia. A educação do campo no Brasil. In: SOUZA, E. C.; CHAVES, V. L. J. (org.). *Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade*. Tubarão: Copiart, 2016, p. 133-157.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth B. *Raízes históricas do campesinato brasileiro*. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. Processos Sociais Agrários, Caxambu, MG. 1996.



Este livro foi composto em UnB Pro e Liberation Serif.

Reflexões sobre meio ambiente e desenvolvimento rural

Este livro é fruto de pesquisas realizadas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural (PPG-Mader) da Faculdade UnB Planaltina (FUP). Os 13 capítulos analisam o desenvolvimento rural brasileiro e seus impactos sobre o meio ambiente, estudando temas como financeirização, privatização e mercantilização da terra e natureza, especialmente conflitos territoriais envolvendo povos e comunidades tradicionais. Na contramão de processos de apropriação e expropriação, abordam a sociobiodiversidade do Cerrado, reconhecendo e valorizando produtos agroextrativistas e experiências de conservação. Analisam políticas públicas, discutindo conceitos e práticas com base na agroecologia e contribuições interdisciplinares e territoriais na integração e sinergia de políticas de desenvolvimento rural sustentável. As pesquisas tratam também da relação entre políticas de gênero e protagonismo das mulheres (suas reivindicações e lutas por autonomia, visibilidade e direitos), lançando olhares críticos sobre o sistema capitalista e patriarcal no campo. Esses olhares incluem, também, estudos sobre a juventude rural e a educação do campo como elementos fundamentais na construção do futuro e superação dos graves problemas ambientais e das desigualdades sociais e de gênero que assolam o campo brasileiro. As reflexões deste livro, para além de utopias, explicitam trabalhos engajados que, no cenário atual de rupturas, descontinuidades de políticas redistributivas e retrocessos sociopolíticos do país, vislumbram um campo menos desigual e mais sustentável.

Foto ao fundo:

Jardins da Reitoria/UnB.
Por Luis Gustavo Prado.



EDITORA

UnB

ISBN 978-65-5846-023-7



9 786558 460237