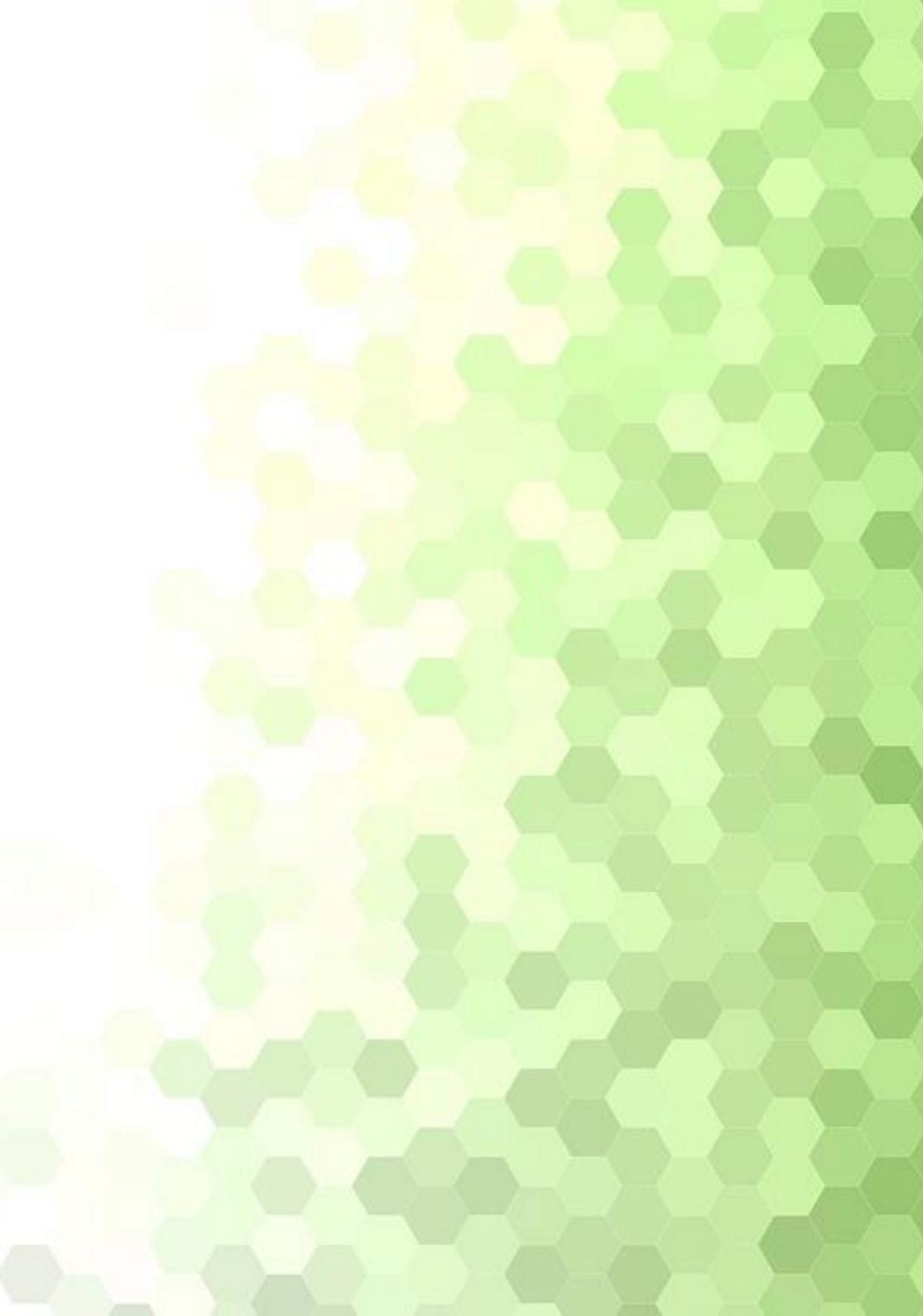




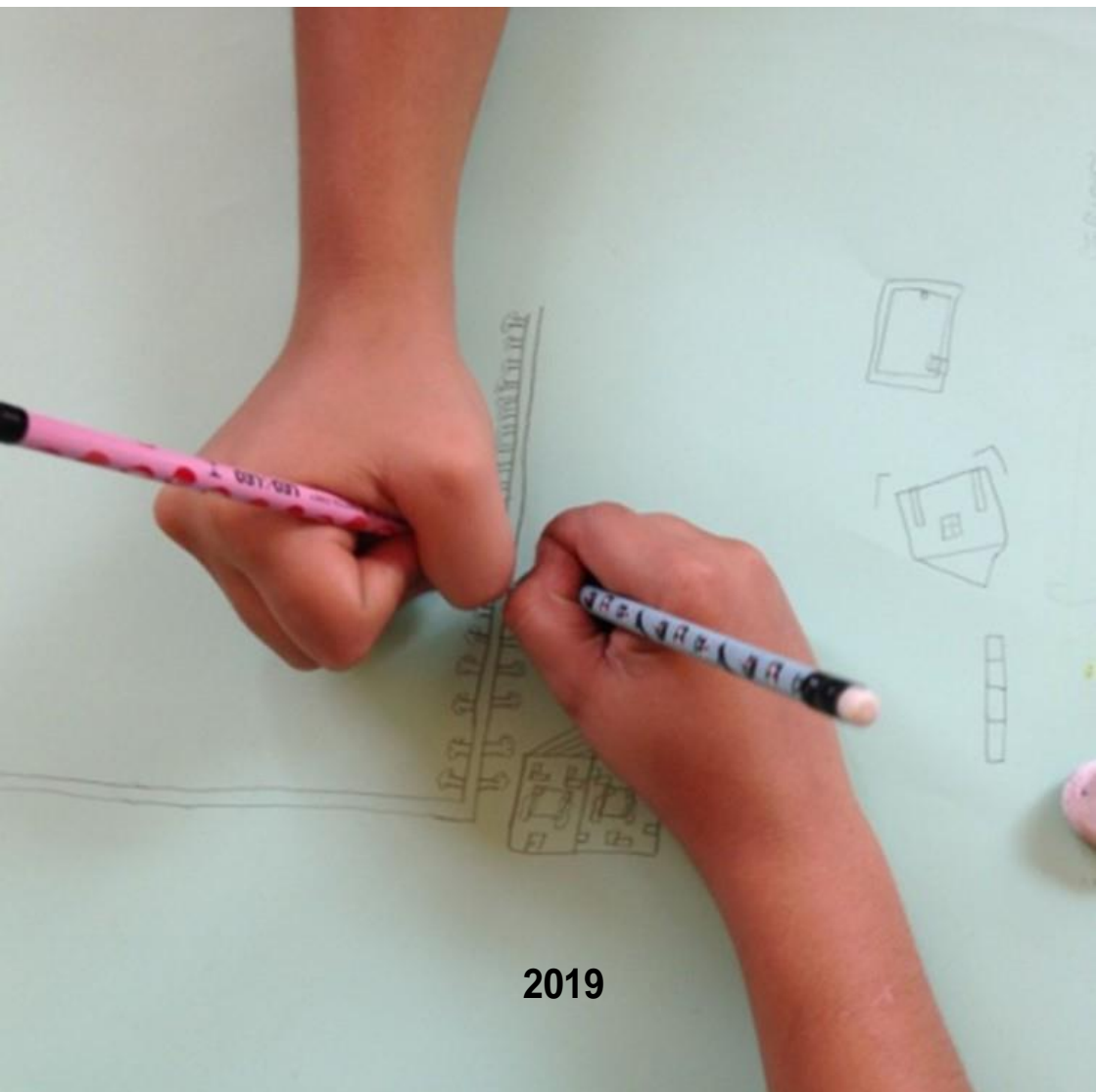
DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO
PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO
DO DISTRITO FEDERAL

Secretaria
de Educação





DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL



2019

GOVERNADOR DO DISTRITO FEDERAL
IBANEIS ROCHA

VICE-GOVERNADOR
PACO BRITTO

SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
LEANDRO CRUZ FRÓES DA SILVA

SECRETÁRIO EXECUTIVO
FÁBIO PEREIRA DE SOUSA

SUBSECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO BÁSICA
TIAGO CORTINAZ DA SILVA

**DIRETORA DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIREITOS HUMANOS
E DIVERSIDADE**
AMÉLIA MOURA NAKAO

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
KEITH OLIVEIRA CREMA

ELABORAÇÃO

ALDENORA CONCEIÇÃO DE MACEDO

ANDRÉIA COSTA TAVARES

FELIPE SALOMÃO CARDOSO

JOSÉ RICARDO DE MORAES VEIGA ABREU NETO

KATTIA DE JESUS AMIN ATHAYDE FIGUEIREDO

MAURA LUCIANE C. DE SOUZA

RUTH MEYRE MOTA RODRIGUES

SÉRGIO DE OLIVEIRA SOUZA

SHEILA MARIA CONDE ROCHA CAMPELLO

SIMONE SOARES NOGUEIRA

FOTOS

EDNA ANDRADE

SHEILA MARIA CONDE ROCHA CAMPELLO

ARTE E DIAGRAMAÇÃO

FRANK ALVES

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	8
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL.....	13
1.1 Marcos normativos	16
1.2 Marcos conceituais.....	19
1.3 O contexto da Educação do Campo no Distrito Federal	21
1.4 Os sujeitos da Educação do Campo	27
CAPÍTULO II- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: ETAPAS E MODALIDADES ..	30
CAPÍTULO III - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	32
3.1 O Projeto Político-Pedagógico	34
3.2. Coordenação Pedagógica: espaço-tempo para organização do trabalho pedagógico	35
3.3 Formação continuada	36
3.4. Avaliação formativa.....	39
3.5 Abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam a Educação do Campo	40
3.6 O Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo: abordagem para revelar a identidade da comunidade escolar	43
Oficina de Etnografia na Escola Classe Café Sem Troco.....	54
Etapa 1: Apresentação do projeto	55
Etapa 2: Oficina de Etnografia	56
O Caderno de Campo	57
Organização do Caderno de Campo	58
Etapa 3: Oficina de Cartografia colaborativa - Apresentação do aplicativo Google Maps.	59
Etapa 4: Produção artística com uso da Cartografia	61
DESDOBRAMENTOS: ETAPAS 5, 6, 7.....	64

1ª EXPOCAMPO: EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	65
CAPÍTULO IV - POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DO CAMPO	67
4.1 A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo	68
CAPÍTULO V - EIXOS TRANSVERSAIS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	76
5.1 A Educação para a Diversidade: o Campo da Diversidade e a Diversidade do Campo.....	76
5.2 Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos.....	81
5.3 Educação para a Sustentabilidade: Agroecologia e Educação do Campo	84
CAPÍTULO VI - ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DAS UNIDADES ESCOLARES DO CAMPO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS.....	91

APRESENTAÇÃO

Ao apresentar as Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica do Campo, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal visa a implementar a Política de Educação Básica do Campo, instituída por meio da Portaria 419/2018-SEEDF, com base em um conjunto de princípios e de procedimentos que objetivam atender a população do campo em suas variadas formas de produção da vida, a saber: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, povos e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos), povos da floresta, e demais populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural¹. Objetiva, ainda, alinhar as políticas educacionais da SEEDF, voltadas para a população do campo, aos marcos normativos federais da Educação do Campo, bem como aos documentos regulatórios da Educação Pública do Distrito Federal, visando a orientar o trabalho pedagógico das unidades escolares do Campo.

Elaboradas em conformidade com os anseios dos movimentos sociais e sindicais, reconhecendo as demandas apresentadas pelo Fórum Permanente de Educação do Campo do Distrito Federal (FECAMPO), em sintonia com os dispositivos normativos no âmbito nacional e distrital, especialmente o Plano Distrital de Educação – PDE, este documento objetiva orientar e normatizar as práticas pedagógicas relativas às etapas, às modalidades e às temáticas especiais em unidades escolares consideradas do campo, no contexto do Distrito Federal.

1 Conforme o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por populações do campo entende-se: “[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010, Art.1º, 1º Inciso). A presença de outros sujeitos entre a população do campo no Distrito Federal justifica a inclusão das nossas comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caiçaras, caboclos, ribeirinhos) na Portaria SEEDF nº 419/2018, que instituiu a política de educação básica do campo no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

É importante mencionar como se deu o processo de elaboração deste instrumento. Ele foi fruto de uma práxis resultante de estudos, iniciativas, reflexões e debates no âmbito da SEEDF, iniciado com base em conhecimentos acadêmicos já consolidados aliados às experiências e vivências dentro da rede pública, em suas diferentes instâncias e junto às escolas. Temos, inicialmente, os apontamentos do Currículo em Movimento, em seus Pressupostos Teóricos (2014), no qual é apresentada, pela primeira vez no DF, a Educação do Campo como modalidade de ensino. Soma-se a publicação do Plano Distrital de Educação (PDE), que determina metas e estratégias para o planejamento da educação de 2015 a 2024. Em sua Meta 8, este documento dispõe de 42 estratégias ligadas à Educação do Campo e seus desafios para atendimento das populações camponesas do Distrito Federal.

Igualmente relevantes, para o processo de elaboração destas Diretrizes foram as reflexões baseadas no próprio trabalho desenvolvido pela Unidade Orgânica responsável pelas ações pedagógicas voltadas para as unidades escolares do campo², no âmbito da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

Por meio de algumas iniciativas relevantes foi possível sedimentar o terreno para a construção da política de Educação do Campo que, mediante este documento norteador, pretende-se consolidar. Dentre estas ações podem ser citadas, por sua relevância: a proposição do Dia do Campo, momento formativo e de socialização das experiências exitosas das unidades escolares; o acompanhamento e orientação para elaboração de Inventários Sociais, Históricos, Culturais e Ambientais das Escolas do Campo, instrumento para identificar o perfil das comunidades escolares³; a realização de encontros formativos com participação dos coordenadores intermediários das UNIEB's. As Regionais de Ensino sempre foram parceiras

2 No ano de 2011, a Unidade Orgânica da Política era o Núcleo de Educação do Campo que fazia parte da Coordenação de Educação em Diversidade COED. Entre 2016 e 2018, a estrutura mudou e a Unidade Orgânica passou a ser a Gerência de Educação do Campo – GCAM que fez parte da Diretoria de Educação, Direitos Humanos e Diversidade – DCDHD, na SUBEB.

3 É importante esclarecer que, posteriormente, devido à sua relevância para a Política Pública de Educação do Campo, foram incluídos aspectos ambientais entre os temas a serem investigados para a elaboração adequada dos inventários da realidade escolar. Nesse sentido, o documento orientador, elaborado pela SEEDF, passou a ser denominado Proposta Didática para Construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo do Distrito Federal.

em estabelecer o vínculo com os gestores das unidades escolares para fortalecer o diálogo cotidiano entre o nível central e as escolas do campo promovendo uma espécie de formação continuada *in loco* que ajudou a consolidar experiências e um entendimento da Educação do Campo na sua complexidade.

Também foram relevantes os estudos da proposta de Diretrizes Operacionais elaborada pelo Fórum Permanente de Educação do Campo (FECAMPO), encaminhada no ano de 2017 e das recomendações feitas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), para alinhamento da proposta às outras normativas da rede pública. Assim, tanto a demanda apresentada pela primeira proposta do Fecampo quanto as análises do CEDF foram fonte de pesquisa para subsidiar o presente instrumento.

A versão preliminar do documento foi, em seguida, encaminhada ao FECAMPO para ajustes na redação final. Dessa forma, a SEEDF, orientada pelas aspirações de suas unidades escolares do campo, das populações camponesas e da sociedade, apresenta o resultado desse processo, desenvolvido de forma sistematizada, colaborativa e comprometida com todos os atores envolvidos — escolas, regionais de ensino, SUBEB, por meio de suas instâncias responsáveis por instituir e consolidar a Política de Educação do Campo no Distrito Federal.

A partir de estudos, pesquisas e debates, foram construídas a estrutura e a redação deste documento que a SEEDF apresenta às comunidades escolares das Escolas do Campo como a concretização de uma proposta que visa, também, a orientar o processo de formação educacional da população do campo.

INTRODUÇÃO

Preliminarmente é necessário buscar a conceituação adequada do termo **Educação do Campo**, que se contrapõe à expressão **Escola Rural**. Essa conceituação foi concebida no contexto da *Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, realizada em 1998. A partir de então, o campo passou a ser visto como um novo espaço de vida, que não se resume à dicotomia urbano/rural, mas que respeita as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais de seus sujeitos e que garante o direito a uma educação do campo, assegurando a possibilidade das pessoas serem educadas no lugar onde vivem, sendo participantes ativas do processo de construção da própria ação educativa.

O presente documento baseia-se nesse enfoque conceitual, propondo-se a garantir que os referidos direitos sejam respeitados. Busca-se, dessa forma, saldar a “enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo”, reconhecida nos marcos normativos propostos pelo Governo Federal para a educação do campo, entre os quais se destacam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. (BRASIL, 2012, p. 4).

A fundamentação teórica do presente documento é coerente com os marcos conceituais e normativos, nacionais e distritais, apresentados no primeiro capítulo. O Plano Distrital de Educação - PDE, em sua Meta 8, assegura:

[...] 8.35 - Garantir ampla participação dos povos do campo, incluindo o fórum permanente de educação do Campo, na proposição, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais do campo, reconhecendo suas formas de organização popular e sindical.

8.36 - Reconhecer o fórum permanente da educação do campo como instrumento de debate, de formulação de proposições, de construção e acompanhamento e avaliação de políticas públicas da educação do campo, tendo a participação das instituições e dos órgãos dos sistemas de ensino governamentais, dos movimentos sociais e populares, das entidades sindicais da educação, das comunidades escolares e outros.

Devem ser ressaltados, também, os temas relativos às abordagens teóricas e metodológicas previstas para a Educação do Campo, com

destaque para a proposta de realização do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, por meio do qual se pretende: conhecer o lugar em que a unidade escolar (UE) se insere; compreender as relações sociais e ecológicas que envolvem as comunidades (escolar e local), bem como as possíveis influências das mesmas comunidades em uma área de abrangência maior, além de fornecer subsídios para a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das unidades escolares do campo, de maneira coerente com as necessidades e características de seus sujeitos.

Este documento contempla, ainda: formas de organização curricular e do trabalho pedagógico, enfatizando a relevância da Gestão Democrática, da Coordenação Pedagógica, do Conselho de Classe; estratégias pedagógicas e de transição entre etapas, modalidades e entre campo e cidade, sempre lembrando a necessidade de se considerar a adequação às características e necessidades do contexto; avaliação, considerando sua conceituação, procedimentos, instrumentos e formas de registros; e apresentação de algumas possibilidades, programas e projetos de formação continuada específicos para a Educação do Campo.

CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL

A Educação do Campo fundamenta-se em abordagens e práticas pedagógicas desenvolvidas na educação escolar, por meio de um currículo que concebe a aprendizagem como parte de um processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos articulados com a dimensão empírica da vida e da cultura dos sujeitos do campo.

Tais abordagens e práticas pedagógicas devem apoiar-se no modo de existência desse sujeito camponês objetivando a superação da dicotomia rural/urbano e da visão

preconceituosa e equivocada do campo como lugar de atraso, distante do conhecimento científico e da vida intelectual, considerados como presentes somente na cidade. De toda forma, compreender a relação campo-cidade e as possibilidades de superação dessa visão dicotômica sobre os territórios implica entender que as relações sociais que ocorrem entre os sujeitos e as instituições presentes nesses territórios são construções históricas que marcam a produção social do espaço e que em nossos dias transpassam os limites definidos geograficamente, muito em função das novas tecnologias e da circulação do capital que ocorrem de maneira sobreposta.

Deve-se considerar, para além da lógica da modernidade e do senso comum, que as populações camponesas desenvolveram, ao longo de gerações ocupadas com o trabalho com a terra, conhecimentos a partir de seus espaços de produção da existência, que consolidaram modos de vida específicos, promoveram soluções inovadoras de utilização dos recursos naturais e foram produtores de uma rica cultura camponesa nos seus aspectos mais amplos.



Uma política de Educação do Campo requer, portanto, o reconhecimento de que a cidade não é superior ou mais avançada se comparada ao campo e, a partir desta compreensão, deve impor novas relações baseadas na horizontalidade e na solidariedade. Nessa concepção, o campo é visto, acima de tudo, como um espaço de cultura singular, rico e diverso. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Instituir uma política pública para a Educação do Campo no Distrito Federal significa reconhecer que a organização dos saberes escolares deve estar vinculada aos saberes e fazeres dos sujeitos do campo, cujo modo de vida contribui para autoafirmar a identidade das populações camponesas e promover o seu reconhecimento. Tal política deverá, portanto, valorizar seu trabalho, sua história, seu modo de existência, seus conhecimentos e sua relação com a natureza, na condição de ser que a integra. Dessa forma, acredita-se que a escola possui um papel central no desenvolvimento das comunidades camponesas e deve contribuir para a percepção da possibilidade de desenvolvimento da qualidade de vida dos seus sujeitos que, ao fim, não precisa ter a emigração como única alternativa, mas perceber o campo e seu modo de vida como lugar de desenvolvimento e futuro para as gerações. Compreender a Educação do Campo a partir desse enfoque implica assegurar o direito à igualdade, com respeito às diferenças.

O território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. Trata-se de território de produção de vida e de trabalho. Um trabalho diferenciado daquele que caracteriza o contexto urbano, porém igualmente relevante e respeitado. Essa diferença produz marcas que devem ser consideradas nas práticas pedagógicas. É nesse sentido que o enfoque da Educação **do** e **no** Campo vem sendo constituído por aqueles que lutam pelo seu reconhecimento como um território diferenciado, nem melhor, nem pior do que o meio urbano, apenas diferente, outro contexto social, outra escolha, outra possibilidade de vida, igualmente relevante.

Nesse sentido, espera-se que a Educação do Campo seja capaz de promover e incentivar o desenvolvimento do campo, a partir de seu trabalho específico, de forma crítica, consciente e sustentável, favorecendo, assim, a permanência do sujeito em seu território com perspectiva de transformação da realidade camponesa.

Foram considerados, na elaboração deste documento, os princípios da Educação do Campo, consolidados no art. 76 do Regimento Escolar da

Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, pp. 25-26), elencados a seguir:

- I. o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, religiosos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II. o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III. a valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, aos fatores geográficos, culturais e ambientais locais, superando a fragmentação do currículo e respeitando as diferentes metodologias que consideram os sujeitos com suas histórias e vivências;
- IV. o controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo;
- V. o desenvolvimento pedagógico e curricular a partir da vinculação às matrizes formativas das populações do campo, identificados por meio de um inventário da unidade escolar e da comunidade, como atividade de pesquisa a ser realizada por docentes, estudantes e comunidade, de forma que os saberes e os fazeres do povo camponês constituam referência para a práxis pedagógica;
- VI. a organização do trabalho pedagógico pautada no trabalho como princípio educativo, na ligação do conteúdo escolar com a vida, na formação para a coletividade por meio de processos democráticos participativos, e na alternância, como princípio e como método, quando se aplicar.

Nessa perspectiva, foram concebidas estas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo no Distrito Federal, que deverão nortear a organização do trabalho pedagógico e orientar as unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em seus níveis central, intermediário e local, de forma a conceber e estruturar a Educação do Campo.

O desafio de propor um currículo nesses termos requer, além da observância das bases conceituais e normativas que sustentam a Educação do Campo, o respeito à identidade do sujeito que o habita e às condições da realidade na qual ele está imerso no sentido de dar conta

das especificidades e propostas inovadoras da Política de Educação do Campo.

Com esse objetivo foram buscadas informações a respeito dos marcos conceituais e normativos que regem as políticas da Educação do Campo nos âmbitos nacional e distrital, e, também, sobre as características desse sujeito camponês e do contexto para o qual são propostas as presentes Diretrizes Pedagógicas. Estes são os temas compartilhados a seguir.

1.1 Marcos normativos

Entre os dispositivos normativos que fundamentam estas diretrizes, são referências, no âmbito nacional: a Constituição Federal, de 1988; a Lei Federal 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e os documentos legais reunidos na obra Educação do Campo: marcos normativos, publicada em 2012 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (Secadi/MEC).

De maneira resumida, segue uma apresentação dos dispositivos legais nacionais, que integram a obra mencionada:

- **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001.** Aprova Resolução que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Estabelece princípios e procedimentos que visam a adequar o projeto institucional das Escolas do Campo às demais diretrizes nacionais aplicadas à educação;
- **Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base no Parecer nº36/2001, mencionado no item anterior;
- **Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006.** Estabelece dias letivos e normatiza atividades para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa). Esta abordagem pedagógica conta com módulos de estudos que articulam a aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar comunitário, visando a atender às necessidades das comunidades do campo;
- **Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008.** Reexamina

o **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**⁴, que, por sua vez, ainda não homologado, trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Estabelece uma discussão conceitual sobre a definição de Escola do Campo e define orientações para o atendimento da Educação do Campo;

- **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento da Educação Básica no Campo, definindo critérios para nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar, com a preocupação de ampliar as possibilidades de oferta de educação o mais próximo possível da moradia dos estudantes;

- **Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);

- **Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada”. (BRASIL, 2012, p. 5)

- **Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando os “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, p. 6)

Cumprir destacar, ainda, a **Resolução CNE/CEB nº 4/2010, de 13 de julho de 2010**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a qual estabelece no art. 35, que a escolarização dos sujeitos do campo deve considerar suas peculiaridades, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização do trabalho pedagógico: conteúdos curriculares e metodologias; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e adequação à natureza do trabalho na

⁴ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em abr. 2019.

zona rural. Principalmente, a resolução traz a Educação do Campo como Modalidade de Ensino.

No âmbito distrital, devem ser citados: a **Resolução nº 1/2018-CEDF**, que estabelece normas para a Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal; o **Currículo em Movimento para a Educação Básica**; a **Lei 4.751/2012, de 7 de fevereiro de 2012**, que dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal; o **Plano Distrital de Educação**, aprovado pela Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, que apresenta a Meta 8 como garantia da Educação Básica a toda população camponesa do DF; e o **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, de 2015, destacadamente em seu Título II: Do nível, das etapas e das modalidades de educação e ensino, Capítulo II - Das modalidades da Educação, Seção IV, Da Educação do Campo.

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal aborda as etapas e modalidades da Educação do Campo; seus objetivos; público alvo; direitos assegurados; princípios e, recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários.

Conforme o art. 5º da **Portaria SEEDF nº 419/2018**:

As Escolas do Campo estão inseridas em territórios educativos com a presença de populações camponesas, suas formas de trabalho e produção de bens materiais e imateriais, suas contradições de base social e econômica como a agricultura camponesa, o agronegócio e, manifestações culturais locais.

parágrafo único: considera-se, também, como Escola do Campo, a Unidade Escolar situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), e aquela Unidade Escolar situada em área urbana que atenda, predominantemente a população do campo. (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Por fim, cabe informar que as presentes Diretrizes estão alinhadas com a referida Portaria, que instituiu a Política Pública de Educação do Campo no âmbito do Distrito Federal. Nela estão regulamentadas as principais políticas educacionais da modalidade, tais como: critérios para estabelecer a identidade das escolas do campo baseados nas normativas federais; garantia da Alternância como possibilidade de criação de calendário escolar específico por Unidade Escolar; relação entre o Inventário e o PPP das escolas.

1.2 Marcos conceituais

O conceito de Educação do Campo emerge da luta empreendida pelos sujeitos do campo e suas organizações, visando a superar a situação degradante na qual o meio rural se encontra imerso. Essa luta envolve, também, a busca da garantia do direito a uma educação *do* e *no* campo, ou seja, pretende-se que as “pessoas sejam educadas no lugar onde vivem e sendo partícipes do processo de construção da proposta educativa, que deve se dar a partir de sua própria história, cultura e necessidades”. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 44).

A escola deve ser compreendida como um espaço de experiência da

[...] política, da cultura e da economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2004, p. 53).

Podemos dizer que a concepção de Educação do Campo não se limita à discussão pedagógica de uma escola localizada no meio rural, nem de aspectos didáticos e metodológicos. Esse conceito diz respeito à construção de um novo desenho da educação escolar do campo que tenha as matrizes formativas dos sujeitos como espinha dorsal, que esteja adequado às necessidades da vida no campo e que, fundamentalmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como referência e como matriz. Tais matrizes são os pilares da Política de Educação do Campo e representam marcos conceituais para identificação das unidades escolares como Escolas do Campo.

Segue uma breve apresentação desses conceitos, a título de esclarecimento sobre suas relações com os princípios da Educação do Campo. Ressalte-se que, devido à complexidade teórica que pode envolvê-los, não houve a pretensão de abarcar todas as acepções possíveis.

Terra - espaço de produção de vida, lugar de construção de territorialidades emergentes da relação homem e natureza. Constitui-se matriz formadora, pois carrega em si sua própria pedagogia, uma vez que, “pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como

produção de vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica”. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012. p. 558)

Trabalho - relação fundante da criatividade camponesa, ação direta e mobilização de forças produtivas inovadoras. Na Educação do Campo, a matriz *trabalho* é considerada princípio educativo. “Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais”. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 749)

História - legado da memória, imaginário social significativo para as identidades locais. Assim, “a escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer profundamente a história da humanidade”. (CALDART, 2003, p. 76)

Cultura - “trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios”. Esta matriz relaciona-se diretamente com a matriz terra, quando “essas transformações se dão na ordem material, ou seja, quando a criação e a recriação tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 179). Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (LARAIA, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc.

Luta Social - processos de conquista de territórios e direitos, consolidação das sociedades camponesas em seus espaços. “As lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 548).

Vivências de Opressão - conjunto de experiências conformadoras de visões de mundo próprias e resilientes dos sujeitos, cuja história de resistência na luta pelo seu modo de vida lhes confere ricos conhecimentos de organização popular e adaptação ao seu meio. Freire reconhece, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, que

nas vivências de opressão, os sujeitos do campo e outros sujeitos (coletivos e movimentos sociais) trazem seus saberes, pedagogias de aprendizados das vivências cruéis da subalternização. (ARROYO, 2012. p. 13-14).

Conhecimento Popular - conhecimento que parte dos sujeitos e apresenta soluções e formas inovadoras de criação e técnicas. No geral, os saberes tradicionais se perpetuam pela transmissão geracional e, na maioria das vezes, se encontram não sistematizados. “Se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades”. (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p.179).

Organização Coletiva - capacidade de mobilizar forças sociais para ações de cidadania ativa e reivindicação de direitos coletivos. Diz respeito a um sujeito social e se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo.

Essas matrizes deverão ser consideradas nos debates realizados nas Coordenações Pedagógicas, no processo de construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos das unidades escolares do campo, na organização do trabalho pedagógico e em propostas de formação continuada.

1.3 O contexto da Educação do Campo no Distrito Federal

Brasília é uma cidade planejada, construída dentro de um quadrilátero de terras desapropriadas no Planalto Central do país, cuja ocupação espacial encontra-se relacionada ao processo histórico de implantação da nova capital da República. Inicialmente, conforme o Plano Distrital de Educação do Distrito Federal (PDE - 2015-2024, p. 79) “o gerenciamento das áreas rurais ficou a cargo da Fundação Zoobotânica e da TERRACAP”. Atualmente, o instrumento básico da política territorial do Distrito Federal é o Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT), Lei Complementar nº 803, de 25 de abril de 2009, com alterações decorrentes da Lei Complementar nº

854, de 15 de outubro de 2012. O PDOT, de acordo com seu art. 2º, objetiva “propiciar o pleno desenvolvimento das funções sociais da propriedade urbana e rural e o uso socialmente justo e ecologicamente equilibrado de seu território, de forma a assegurar o bem-estar de seus habitantes”. (DISTRITO FEDERAL, 2009)

A Macrozona Rural do Distrito Federal, segundo a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2015) tem cerca de 421.352,00 hectares, onde vivem aproximadamente 88 mil pessoas e existem 3,9 mil estabelecimentos rurais. Esses estabelecimentos, apesar de serem responsáveis pela maioria dos alimentos orgânicos produzidos no DF, ocupam uma área de apenas 10,8 mil hectares, dos quais 46,1% são dedicados à agricultura familiar.

É importante realizar uma leitura do Plano Diretor, para conhecer a legislação e as possibilidades de relacioná-la com os currículos escolares, observando a necessária aplicação da legislação ambiental e de recursos hídricos, com o objetivo de fazer emergir a consciência das comunidades em relação às responsabilidades com a sustentabilidade socioambiental. Por outro lado, cabe ao Governo Distrital propor “políticas públicas que deem efetividade às atividades econômicas menos agressivas aos recursos naturais, a exemplo das desenvolvidas pela agricultura familiar”. (CODEPLAN, 2015, p.22) Este é um dos objetivos que concedem relevância a estas Diretrizes.

O despertar da consciência das comunidades poderá conduzi-las à percepção da necessidade de buscar meios para evitar a expansão desordenada da Macrozona Rural, agravando um problema já apontado pela própria CODEPLAN:

A densidade demográfica no campo, aparentemente baixa, não seria um grave problema se as terras rurais estivessem distribuídas de forma razoavelmente equilibrada, com base em zoneamento ecológico-econômico. Contudo, além de as terras estarem muito concentradas [...], impõe esta situação à maior parte da população rural a ocupar áreas marginais ou de alta sensibilidade ambiental. Quando não submetidas ao uso inadequado, ante as limitações fisiográficas da região, estas terras são reservadas à especulação e ao expansionismo urbano, processado à revelia de regras disciplinadoras da ocupação e utilização racional do território, como as dadas pelos PDOT e planos de uso e manejo. (CODEPLAN, 2015, p. 25)

Nesse contexto, a Educação do Campo adquire grande responsabilidade em relação ao processo de conscientização dessa comunidade. Por

estarem inseridas em territórios educativos que apresentam contradições de base social, ambiental e econômica, com formas de trabalho e produção de bens materiais e imateriais diversos, baseados na agricultura camponesa e no agronegócio, as Escolas do Campo têm potencial para desempenhar importante papel na proposição de ações para promoção do desenvolvimento da região que envolve a comunidade escolar, inclusive no sentido de refletir, debater e propor ações de transformação social e de sustentabilidade para as comunidades.

Inicialmente, identificavam-se as Escolas do Campo como as unidades escolares situadas em área rural, definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE ou pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. Consideravam-se, também, como Escolas do Campo, aquelas situadas em área urbana, que atendessem, predominantemente, à população do campo. Após a publicação da **Portaria n° 419/2018-SEEDF, de 21 de dezembro de 2018**, que instituiu a Política Pública de Educação do Campo no Distrito Federal, os aspectos pedagógicos e sociais, representados por meio do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, adquiriram primazia em relação aos aspectos relacionados ao planejamento territorial e urbano, representados por meio do Plano Diretor de Ordenamento Territorial, prevalecendo a legislação pedagógica e educacional sobre a legislação urbanística. A definição da identidade escolar como Escola do Campo deverá ser espelhada no Inventário e no Projeto Político-Pedagógico da escola, documentos imprescindíveis para viabilizar a implementação da política pública da Educação do Campo. Caso a unidade escolar não esteja localizada na zona rural, serão considerados os seguintes critérios para avaliar se a unidade escolar poderá ser incluída na relação de escola do campo: atender populações do campo (estudantes são sujeitos do campo, como definidos na própria Portaria) e prever, em seu Projeto Político-Pedagógico, a integração currículo, vida e trabalho, ou seja, a articulação entre a proposta pedagógica da escola com as matrizes do campo. O primeiro critério listado, relativo ao quantitativo de sujeitos do campo matriculados na escola, não será preponderante. Poderão ocorrer casos em que a adequação da proposta pedagógica da unidade escolar aos princípios e matrizes da educação do campo justifiquem sua classificação como escola do campo.

Tendo em conta o parágrafo único do art. 2º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (bastante anterior ao Decreto 7.352/2010, que definiu escola do campo), no entendimento de que a vinculação às questões do

campo concretiza-se pedagogicamente no PPP, tem-se que esses casos excepcionais deverão ser avaliados pela Gerência de Educação do Campo. Essa avaliação terá como base, portanto, o PPP da unidade escolar, fundamentado, por sua vez, no Inventário elaborado pela comunidade escolar.

Para essa caracterização, portanto, o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo adquire relevância, por ancorar-se na temporalidade, como constructo resultante dos processos históricos vivenciados pelos sujeitos do campo; na territorialidade, como consequência da produção social do espaço estabelecida a partir das relações sociais presentes no território em questão; nos saberes próprios dos estudantes, como sujeitos do campo; na memória coletiva local; nos conhecimentos historicamente estabelecidos na sociedade; e nos movimentos sociais.

A urgência dessa proposição é ainda mais evidente no caso do Distrito Federal, onde a pressão da ocupação desordenada, a proximidade entre loteamentos urbanos e as áreas de destinação ao trabalho rural e de proteção ambiental são uma realidade que põe em risco o equilíbrio dos territórios de produção agrícola, as nascentes de água de bacias hidrográficas locais e nacionais, bem como a existência das importantes áreas de preservação ambiental permanentes. Dessa forma, a Escola do Campo é o espaço institucional que oferece o serviço de educação formal a uma população cujo modo de vida é ligado a terra, cujos processos de resistência e permanência camponesa fazem parte do contexto de luta social da comunidade.

É importante esclarecer que a proposta de elaboração dos Inventários⁵ é voltada tanto para unidades escolares que já integram a relação de escolas do campo quanto para as unidades urbanas que pleiteiam ser reconhecidas como tal. Todas elas deverão elaborar o Inventário e articulá-lo ao Projeto Político-Pedagógico proposto pela comunidade escolar.

Tendo em conta que, para a classificação de uma unidade escolar como Escola do Campo, deverá ser considerado o perfil dos estudantes como sujeitos do campo, é imprescindível que as pesquisas para elaboração do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental aborde

5 O terceiro capítulo das presentes Diretrizes apresentam orientações e sugestões que poderão ser utilizadas para fundamentar o planejamento da processo de construção dos Inventários.

aspectos ambientais, sociais, históricos e culturais da comunidade. Isto se aplica às unidades escolares que, apesar de estarem situadas em área urbana, atendam, predominantemente, populações do campo, conforme disposto no **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010** e, no âmbito do DF, na **Portaria SEEDF nº 419/2018, de 21 de dezembro de 2018**. Por populações do campo, segundo esta Portaria, entende-se:

[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, e comunidades tradicionais (quilombolas, indígenas, ciganos, caçaras, caboclos, ribeirinhos) povos da floresta e demais populações que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A mesma **Portaria**, em seu art. 2º, estabelece a observância dos princípios prescritos transcritos a seguir:

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

II - Desenvolvimento das Unidades Escolares que atendem aos sujeitos do campo como espaços públicos de formação, pesquisa e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo, reconhecendo suas diferentes formas de organização;

IV - Desenvolvimento pedagógico e curricular a partir da vinculação às matrizes formativas da população do campo, quais sejam: Terra, Trabalho, História, Cultura, Luta Social, Vivências de Opressão, Conhecimento Popular, Organização Coletiva, identificadas por meio de um inventário da escola e da comunidade (Inventário Social, Histórico e Cultural), como atividade de pesquisa a ser realizada por docentes, estudantes e comunidade escolar em geral, de forma que os saberes e fazeres do povo camponês constituam-se referência para a práxis pedagógica;

V - Organização pedagógica pautada no trabalho como princípio educativo, na ligação do conteúdo escolar com a vida, na formação para a coletividade, por meio de processos democráticos participativos, e na alternância regular de períodos de estudos, como princípio e como método, quando se aplicar.

Esses são os critérios e princípios estabelecidos nos documentos normativos que deverão ser observados para o reconhecimento de

unidades escolares como escolas do campo. É preciso, portanto, considerar não somente a localização da unidade escolar e a quantidade de sujeitos do campo matriculados, como também a observância dos princípios em seu Projeto Político-Pedagógico para que ela possa integrar a relação de escolas do campo do Distrito Federal, independente de estar localizada na área rural ou urbana. Em resumo: todos esses registros (localização, quantitativo de sujeitos do campo matriculados e a observância dos princípios e matrizes do campo) deverão constar tanto no Inventário elaborado quanto no Projeto Político-Pedagógico unidade escolar, para que ela possa pleitear sua inclusão na relação de escolas do campo do Distrito Federal.

Com relação à identificação de uma unidade escolar como Escola do Campo, cabe uma ressalva: independente de sua localização em área rural ou urbana, tanto as Unidades de Internação para escolarização de adolescentes em cumprimento de Medida Socioeducativa de Internação quanto os Núcleos de Ensino do Sistema Prisional para atendimento educacional de adultos nos presídios do DF seguirão diretrizes próprias. Nesses casos serão consideradas as Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação e as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, respectivamente.

1.4 Os sujeitos da Educação do Campo

No Distrito Federal, dados do Censo Escolar de 2017⁶ mostram que a Educação do Campo atendeu cerca de 23.654 estudantes, matriculados em nove Coordenações Regionais de Ensino (CRE), distribuídos em 78 unidades escolares, como demonstra o quadro a seguir:

CRE	UNIDADES ESCOLARES
Planaltina	20
Paranoá	14
Brazlândia	12
Sobradinho	12
Gama	7
Ceilândia	5
São Sebastião	4
Núcleo Bandeirante	3
Santa Maria	1

A realização de pesquisas para conhecer a identidade dos sujeitos estudantes é premissa pontuada em documentos norteadores das práticas educativas da rede pública de ensino do Distrito Federal. O texto que apresenta a Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e a Coordenação Pedagógica, especificamente, indica como primeiros movimentos para elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a realização da análise e do diagnóstico da unidade escolar, considerando

⁶ Dados obtidos em dezembro de 2018.

o território geográfico e as condições sociais, históricas e culturais que definem o perfil da comunidade na qual ela se insere. Esse diagnóstico tem como objetivo promover uma reflexão, envolvendo toda a comunidade escolar (pais, mães, responsáveis, estudantes, profissionais da educação e Conselho Escolar), sobre diversos aspectos relacionados com a realidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014).

O diagnóstico mencionado poderá ser obtido por meio das pesquisas empreendidas para construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da unidade escolar, cujo planejamento deve ser pensado a partir da realidade do estudante e do seu lugar de produção de vida, em sua identidade cultural, nas formas de organização social do seu meio e na relação de pertencimento à sua comunidade.

Miguel Arroyo, por sua vez, explica que esses sujeitos do campo fazem parte um coletivo mais amplo, pois se fazem presentes em ações afirmativas no campo, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo seus direitos. São os coletivos sociais de camponeses, gênero, etnia, raça, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos (ARROYO, 2012).

No Distrito Federal, estudantes indígenas, acompanhados de outros grupos étnico-raciais, como os remanescentes de quilombos, ciganos e segmentos como famílias de trabalhadores rurais autônomos, caseiros de chácaras, filhos de trabalhadores rurais assalariados são parte dos sujeitos do campo, presentes na rede pública⁷.

Para garantir o direito à educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (trabalhadores do campo, com ou sem terra, e seus familiares), reconhecidos como sujeitos do campo, a rede pública de ensino conta com 78 escolas, nas diferentes etapas e modalidades. Segundo o Censo Demográfico e de acordo a Pesquisa Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil de 2014, mais de 3,8 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos de idade estava fora da escola no Brasil em 2010. Em todas as faixas etárias, os fatores que interferem no acesso à escola se repetem. Os mais excluídos são as crianças e os adolescentes negros, que vivem na zona rural, pobres ou oriundos de famílias em que os pais ou responsáveis

7 A presença desses sujeitos nas unidades escolares do DF justifica sua inclusão na definição das populações do campo inserida na Portaria SEEDF nº 419/2018, diferenciando-a do disposto no Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, como informado na nota de rodapé nº 1, inserida na página 5 destas Diretrizes.

têm pouca ou nenhuma escolaridade. Também fazem parte desse grupo crianças e adolescentes quilombolas, indígenas, com deficiência ou em conflito com a lei. (BRASIL, 2014, p. 10)

O quadro grave de exclusão e abandono escolar é um dado que pode ser enfrentado com a implantação da Política Pública de Educação do Campo, entre outras iniciativas estruturais que garantam o aumento da oferta de educação pública para estas populações. Sobretudo porque as escolas, no geral, desenvolvem trabalhos pedagógicos e conteúdos desligados da realidade camponesa, priorizam os conhecimentos científicos descontextualizados da vida no campo favorecendo, assim, o abandono escolar por apresentar um ensino desconectado da vida dos sujeitos.

CAPÍTULO II-ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: ETAPAS E MODALIDADES

A modalidade da Educação do Campo deve compreender todas as etapas e as demais modalidades da Educação Básica, em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e com a Resolução nº 1/2018-CEDF. A Educação de Jovens e Adultos, nas unidades escolares do campo, ocorrerá na sua forma tradicional, considerando os segmentos que a compõem, bem como na forma integrada à Educação Profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo. Assim, no âmbito do Distrito Federal, a trajetória de construção da política pública de Educação do Campo, incluindo a definição de seu lugar no sistema educacional como modalidade de ensino, abriga em seu bojo todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância). As matrizes curriculares das etapas e segmentos, portanto, não diferem daquelas previstas para as unidades escolares urbanas⁸.

É necessário, entretanto, considerar as possibilidades de diversificação dos espaços e tempos escolares, de maneira coerente com as características, necessidades e possibilidades das comunidades escolares, constatadas por meio dos Inventários e espelhadas nos PPP propostos. Tais possibilidades, previstas nos princípios e metodologia da Pedagogia da Alternância, são coerentes com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentada nos documentos que integram o Currículo em Movimento. (DISTRITO FEDERAL, 2014)

O Capítulo IV da Resolução nº 1/2018-CEDF, referente às Modalidades de Ensino da Educação Básica no Distrito Federal, na Seção III - Da Educação do Campo, postula o que se segue:

⁸ O modelo de matrizes curriculares encontra-se em processo de atualização para adequar-se à nova BNCC, com previsão de publicação de Nota Técnica do CEDF a respeito.

Art. 67. A Educação do Campo destina-se ao atendimento à população do campo em suas mais variadas formas de produção de vida e abrange todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

§ 1º A oferta do ensino deve ser realizada, prioritariamente, nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escola e deslocamento dos estudantes.

§ 2º A oferta das etapas da Educação Básica deve ser, preferencialmente, pelo ensino regular.

E apresenta, no Art. 69 a seguinte ressalva:

Art. 69. A Proposta Pedagógica da escola do campo deve contemplar a diversidade do campo em todos os seus aspectos, de forma a constituir uma identidade na vinculação da instituição às questões inerentes à realidade campestre, em cada território.

Parágrafo único. A organização e o funcionamento das escolas do campo, definidos na Proposta Pedagógica, deve respeitar as características próprias da população atendida, considerando sua atividade econômica, sua cultura, suas tradições e seu estilo de vida, e adaptando o calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas, aos fatores geográficos, culturais e ambientais locais, sempre que necessário. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 19).

Conclui-se, portanto, que os direitos da Educação do Campo, em relação à oferta das diferentes etapas e modalidades não diferem daqueles que usufruem as unidades escolares urbanas. Recomenda-se, no entanto, que devem ser feitas as devidas adequações em relação às possibilidades de organização do trabalho pedagógico considerando as peculiaridades locais.

CAPÍTULO III - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

São considerados elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico na SEEDF: a Gestão Democrática; a Formação Continuada; a Coordenação Pedagógica e, a Avaliação Formativa. No caso específico da Educação do Campo, deve, também, ser considerado o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo, cujos resultados representam as bases sobre as quais serão erguidos os pilares que sustentarão a proposta político-pedagógica da unidade escolar. Todos esses elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico estão imbricados, um alimenta o outro. Todos são relevantes para o planejamento do funcionamento da unidade escolar. O PPP refletirá esse planejamento e servirá de guia para que a gestão seja exercida de acordo com as reflexões e proposições do coletivo.

A organização do trabalho pedagógico, nas unidades escolares da SEEDF, “deve ser assumida como prática de reflexão crítica, diagnóstico e de tomada de decisões, registrada no PPP da unidade escolar (organização curricular e Plano de Ação) e nos planos de aula”. (SEEDF - 3º Ciclo - 2014).

O diagnóstico, mencionado acima, no caso das unidades escolares do campo, poderá se basear no Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, instrumento que deverá alimentar de informações o processo de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

O Projeto Político-Pedagógico representa a síntese da proposta de educação que a unidade escolar pretende desenvolver, como forma de contribuir para a construção da sociedade que a comunidade escolar almeja. Esse projeto é planejado e produzido por meio de reflexões e ações que envolvem a organização do trabalho pedagógico. O PPP resultante desse processo constitui-se como um dos principais documentos para o planejamento e gestão do trabalho pedagógico, por ser o documento que expressa a realidade da comunidade escolar e orienta as práticas pedagógicas e administrativas da unidade escolar, em sintonia com o marco normativo educacional. Por se tratarem de documentos que representam um recorte de contextos sociais complexos, vivos e dinâmicos, o PPP e o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das unidades escolares do campo deverão ser documentos vivos, dinâmicos e, portanto, objeto de atualização anual.

Devem ser destacados dois aspectos essenciais da organização do trabalho pedagógico: a necessidade do trabalho ser realizado pelo coletivo que integra a comunidade escolar e, que esse coletivo reconheça a relevância desse projeto e do processo que envolve sua permanente construção e reconstrução. Portanto, esse coletivo deve ser, sistematicamente, envolvido nesse processo de reflexão crítica, diagnóstico, tomada de decisões relacionadas com a organização do trabalho pedagógico, com base em seus elementos constitutivos e que resulta no PPP da unidade escolar.

De maneira resumida, segue uma apresentação dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico, aprofundamento de estudos sobre o assunto poderá ser buscado nos documentos que integram o Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF.

3.1 O Projeto Político-Pedagógico

Há uma publicação específica no âmbito da SEEDF, intitulada *Orientação Pedagógica - Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas*, onde são encontradas informações detalhadas sobre cada um desses elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico. Esse documento orientador da organização do trabalho pedagógico indica a Coordenação Pedagógica como espaço-tempo para o trabalho coletivo de planejamento das ações educativas. O documento em tela aborda esses dois elementos, o PPP e a Coordenação Pedagógica, com base nos seguintes tópicos: dimensão política do Projeto Político-Pedagógico; movimentos na construção do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e, Coordenação Pedagógica, espaço-tempo de construção do Projeto Político-Pedagógico.

Ao abordar a dimensão política do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a referida *Orientação Pedagógica* lembra que a participação é condição essencial, também constitutiva, da Gestão Democrática, Lei 4.751/2012, considerando:

- a) a existência de diferentes sujeitos sociais ativos na escola; b) que os sujeitos influenciam e são influenciados nos diferentes espaços de debate; c) que a construção da identidade da escola é resultante das intervenções dos diferentes atores sociais; d) que a escola é um espaço vivo de debate dos desafios e das alternativas para seu enfrentamento. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10)

Os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares do campo são formulados no âmbito da autonomia das mesmas, em diálogo com as comunidades escolar e local e deverão ser elaborados, desenvolvidos e avaliados sob a orientação dos princípios da Educação do Campo, contemplando as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Seus objetivos devem ser elencados considerando as características geográficas e históricas, os elementos da vida cotidiana, as especificidades locais dos sujeitos do campo, suas manifestações políticas, culturais, econômicas e socioambientais, de maneira a garantir o protagonismo da população do campo no processo educativo.

No segundo tópico, referente aos movimentos que envolvem a construção do PPP, destacam-se nas referidas orientações, além do

diagnóstico da unidade escolar e de seu território, as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas e administrativas, os debates do coletivo para a elaboração do Plano de Ação e da estrutura do projeto. Os movimentos iniciais para elaboração do PPP devem se basear em reflexões sobre a função social da escola e sobre o papel dos profissionais da educação e sobre o tipo de sociedade que deve ser construída a partir do trabalho desses profissionais na escola.

Após realizar essas reflexões iniciais, o coletivo poderá dar continuidade aos movimentos necessários para a construção desse importante documento de referência, que irá balizar não somente o trabalho dos gestores das unidades escolares, como também o de todos os envolvidos no processo educativo. O citado documento, Orientação Pedagógica - Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 14), *apresenta* um roteiro metodológico, sugerindo os movimentos subsequentes, que poderão ser adotados como um “caminho possível (não o único)” pelos propositores dos PPP. É importante consultá-lo para buscar subsídios para a co-construção de um roteiro próprio, adequado à realidade de cada unidade escolar. Os movimentos apontados nas orientações são: diagnóstico da escola, no caso, baseado nos resultados do Inventário; debate sobre as concepções que fundamentam as práticas pedagógicas e administrativas na escola e, discussão e elaboração do Plano de Ação. O documento citado apresenta uma sugestão de estrutura do Plano de Ação, acompanhada do detalhamento de todas as partes que o integram.

3.2. Coordenação Pedagógica: espaço-tempo para organização do trabalho pedagógico

O ambiente apropriado para a realização desse trabalho de construção e reconstrução constante do PPP consiste no espaço-tempo da Coordenação Pedagógica. Prevista em portaria específica, resultado de conquista política dos professores, esses momentos de reflexão coordenada, baseada no trabalho pedagógico colaborativo, formativo e de autoformação, no qual está prevista a realização de estudos, debates para o planejamento de todos os movimentos para detalhamento do Plano de Ação que resultará na produção do PPP.

Obra aberta, esse PPP estará sujeito a constantes atualizações, baseadas em um ciclo experiencial, resultante de sucessivas avaliações, baseadas na práxis pedagógica, devidamente acompanhada de estudos e considerações extraídas dos debates realizados. Nesse processo destaca-se o trabalho do Coordenador Pedagógico, educador-formador a quem compete, com apoio da equipe gestora, “articular e mobilizar a equipe escolar” no desenvolvimento das atividades na Coordenação Pedagógica. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p.35)

Igualmente relevantes são as contribuições da equipe de gestores e outros profissionais que atuam as diferentes funções na escola participem desse processo. Juntos, aliados aos coordenadores pedagógicos locais, desempenharão papéis imprescindíveis para que a Coordenação Pedagógica signifique real oportunidade de trabalho interativo e colaborativo, visando não somente o planejamento de ações educativas, como também momentos de estudos, reflexões, debates, alimentando o processo de formação continuada dos participantes.

A condição de qualificação da Coordenação Pedagógica como espaço-tempo de Formação Continuada, baseada na interação e colaboração por parte de toda a comunidade escolar, deve ser compreendida com muita clareza. Só assim o potencial agregador desse elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico poderá ser bem aproveitado. Igualmente relevante é a percepção do PPP como instrumento de construção identitária da unidade escolar em permanente atualização.

3.3 Formação continuada

A formação continuada é o elemento constitutivo da organização escolar que visa a contribuir para a melhoria dos processos de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, em ciclos contínuos de desenvolvimento profissional, de reflexão crítica, que contemplam, além da formação, a valorização profissional e a melhoria das condições de trabalho.

Na SEEDF, além do espaço-tempo previsto na Coordenação Pedagógica, existe uma estrutura de apoio pedagógico específica para promover a formação continuada, representada pelo Subsecretaria de

Formação Continuada dos Profissionais da Educação⁹. Poderão, também, ser oferecidas ações de formação por parte da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), pelas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), por meio das Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEB) e pelos Centros de Referência para os Anos Iniciais (CRAI).

O Plano Distrital de Educação prevê metas específicas para a formação dos profissionais da educação, direcionadas à Educação do Campo. São as metas 8.24 e 8.25, transcritas abaixo:

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

8.25 - Implantar políticas, por meio de parceria entre a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE, escolas técnicas e instituições de ensino superior – IES públicas, de formação inicial e continuada aos profissionais da educação que atuam na educação do campo, com vistas a atender aos objetivos e às metas deste Plano, como condição necessária a todos os profissionais da educação que atuam ou venham a atuar em escolas do campo, ficando estabelecido o prazo de 4 anos para aqueles já em exercício nessa modalidade de ensino e 1 ano tanto para os processos de remanejamento quanto para empossados em virtude de concurso público. (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 31)

É importante ressaltar que os profissionais de educação que atuam em unidades escolares do campo, sem formação específica em Educação do Campo, deverão, necessariamente, participar de cursos, ou de outras ações de formação continuada em conformidade com os princípios definidos na Política de Educação Básica do Campo.

A proposição e/ou a execução da Formação Continuada dos servidores das Carreiras Magistério Público e Assistência à Educação atuantes nas Escolas do Campo ficará/ficarão, portanto, a cargo da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que poderá buscar a cooperação de escolas técnicas e Instituições de Ensino Superior (IES) parceiras, preferencialmente públicas, com o acompanhamento da Unidade Orgânica da Subeb responsável pela Política de Educação do Campo, privilegiando as necessidades e prioridades da SEEDF em relação à Educação

⁹ Originalmente denominada Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE); posteriormente teve sua denominação alterada para Centro de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Foi incluída na estrutura atual da SEEDF, como Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

do Campo, e a oferta, preferencialmente, de maneira descentralizada.

Para os efeitos da Política de Educação Básica do Campo, na Formação Continuada dos servidores das carreiras Magistério Público e Assistência à Educação, atuantes nas Escolas do Campo, o proponente e/ou executor da formação deverá/deverão:

1. realizar a formação continuada com base em metodologias e princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo;
2. apoiar projetos pedagógicos em conformidade com os princípios político-pedagógicos dessas Diretrizes, para a garantia da expansão da educação básica do campo;
3. fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à Educação do Campo;
4. promover o monitoramento das turmas e o acompanhamento pedagógico dos servidores atuantes nas Escolas do Campo, na escolarização e qualificação social e profissional dos estudantes;
5. produzir materiais pedagógicos em articulação com os servidores da Carreira Magistério Público atuantes nas Escolas do Campo.

Por meio da adesão a programas federais de formação continuada, instituídos pelo Ministério da Educação ou outros, poderão ser implantadas turmas, financiadas por recursos federais descentralizados para a Secretaria de Estado de Educação e para IES parceiras.

Outro espaço de formação relevante, instituído pela SEEDF, refere-se ao Dia do Campo na rede pública do Distrito Federal, a ser realizado em cada Coordenação Regional de Ensino, em dia específico do mês de abril¹⁰, como previsto na **Portaria SEEDF 419/2018**. Esse evento tem como objetivo aprofundar o diálogo pedagógico e ampliar o espaço/tempo de formação continuada dos profissionais que atuam em Escolas do Campo, no decorrer do referido mês. Planejado, conjuntamente pela SUBEB, por meio de sua Unidade Orgânica responsável pela Política de Educação do Campo, pela EAPE e pelos coordenadores intermediários das Coordenações Regionais de Ensino.

¹⁰ A Portaria nº 419/2018-SEEDF institui o dia 17 de abril como Dia do Campo. A escolha da data faz referência ao Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária, estabelecido em memória aos dezenove trabalhadores rurais que pleiteavam terras no Estado do Pará e foram assassinados no episódio conhecido como “massacre de Eldorado dos Carajás”, ocorrido em 17 de abril de 1996. Caso seja necessário alterar a data de realização do evento, a unidade escolar deverá apresentar justificativa e agendar nova data, preferencialmente no mês de abril.

3.4. Avaliação formativa

É necessário considerar, ainda, na organização do trabalho pedagógico, o papel da avaliação formativa, para a determinação da necessidade de serem propostas estratégias de intervenções pedagógicas, no sentido de promover aprendizagens conforme os tempos e ritmos diferenciados dos estudantes. Esse terceiro elemento constitutivo da organização do trabalho pedagógico foi abordado em diversos documentos elaborados pela SEEDF. Além de constar em publicações referentes às diferentes etapas da Educação Básica, foi apresentado em uma obra específica, intitulada Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem Institucional e em Larga Escala 2014/2016. Esta publicação específica tem sido a principal referência para balizar a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares no processo cíclico que envolve a contínua (re)construção do PPP. Tendo em conta que ela se encontra atualmente em debate na SEEDF, cabe aguardar a publicação do novo documento orientador em construção.

As Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 3º Ciclo, por sua vez, informam que a “Avaliação Formativa tem por princípio utilizar-se da função diagnóstica para reorientar os processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, servir de instrumento para a melhoria da função social a que se destina a escola.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33).

Tanto o Conselho de Classe, quanto a Coordenação Pedagógica são espaços privilegiados para que essa reorientação ocorra. Aliados ao Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, tais elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico, se articulados com a avaliação formativa, possuem atributos para potencializar o caráter transformador necessário à construção da “Escola verdadeiramente democrática, pública e de qualidade social” almejada. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 63)

3.5 Abordagens teóricas e metodológicas que fundamentam a Educação do Campo

A opção teórico-metodológica da SEEDF se baseia na **Pedagogia Histórico-Crítica** e na **Psicologia Histórico-Cultural**, que consideram o contexto social, econômico e cultural dos estudantes nas práticas pedagógicas. Em suas bases deverão ser buscados os fundamentos destas diretrizes. É recomendável, portanto, a realização de uma leitura atenta dos volumes que integram o Currículo em Movimento, especialmente daquele que apresenta seus pressupostos teóricos, para aprofundamento de estudos sobre o assunto.

Dentre os pressupostos teóricos elencados na referida obra e que serviram de base para a elaboração destas diretrizes, devem ser destacados alguns que se aplicam especificamente à Educação do Campo, sem desconsiderar outros que se referem à Educação Básica, de uma forma geral. Dentre estes últimos, citamos, de maneira especial, os princípios da *Educação Integral*, que buscam valorizar os direitos coletivos e o ser humano em sua condição multidimensional de ser único, porém complexo, e que se encontra imerso na complexidade do meio. Não há, portanto, possibilidade de se prescrever uma “receita” para o funcionamento das unidades escolares. É preciso, preliminarmente, que se compreenda o contexto da unidade escolar, considerando toda sua complexidade, para que se possa pensar em construir uma proposta curricular significativa para aquela determinada comunidade escolar.

Nessa perspectiva, a educação se torna uma prática social interativa e colaborativa “que une os homens entre si em torno do direito de aprender e da conquista da cidadania”, como prescreve nosso Currículo em Movimento. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 10)

Um currículo proposto nestes moldes provoca fortalecimento da Educação em e para os Direitos Humanos e para a Diversidade, Cidadania e Sustentabilidade; enfatiza os princípios da ética e da responsabilidade social.

A opção pela Educação Integral se baseia nas propostas de Anísio Teixeira para a educação na Nova Capital, à época recém-inaugurada, que continua a inspirar nosso ideal de educação no Distrito Federal. Promover a Educação Integral consiste, portanto, em um resgate da própria história

de Brasília. Ao propor esse resgate, a SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 24) destaca alguns princípios que devem ser observados: a **integralidade**, já mencionada e que não deve ser confundida com a educação em tempo integral; a **intersectorialização**, que propõe a articulação entre projetos de diferentes campos das políticas públicas; a **transversalidade**, que se faz presente em uma concepção interdisciplinar de aquisição de conhecimentos e promove uma articulação dos objetivos de aprendizagem buscando transformar em significativos os conteúdos trabalhados; o **diálogo entre escola e comunidade**, que pressupõe a transformação da escola em um espaço comunitário, de afirmação das identidades culturais e da interculturalidade; a **territorialidade**, que significa ampliar os espaços de aprendizagem para realização de atividades da Educação Integral, rompendo com os muros da escola e avançando para outros espaços disponíveis nos arredores – igrejas, salões de festas, associações, centros comunitários e outros espaços que a comunidade oferecer¹¹ –; o **trabalho em rede**, que pressupõe interação e colaboração no processo de aprendizagem, que, no dizer de Paulo Freire, seria a **co-laboração**, com hífen, por pressupor um labor coletivo, colaborativo. Igualmente relevantes são as possibilidades de favorecimento da **interdisciplinaridade**, da **contextualização** e da **interação** na produção de saberes.

Os pressupostos teóricos específicos da Educação do Campo têm sua origem nas matrizes formativas de seus sujeitos, tendo o campo como referência e como base desse processo formador. Citando Freire (2000) e Mészáros (2012), Barbosa afirma que esse processo está relacionado com uma perspectiva libertadora e emancipatória, que vincula a educação ao destino do trabalho (entendido como produção da vida e não apenas na sua forma capitalista-assalariada), que objetiva transformar o trabalhador em um ser político que pensa, age e se utiliza da palavra para transformar o mundo. (BARBOSA, 2012 *apud* SEEDF, 2014, p. 46).

Destacam-se, entre os pontos comuns presentes nos pressupostos da SEEDF e nos marcos normativos nacionais, a existência de uma inter-relação entre escola/comunidade, entre território da escola/território da comunidade e entre vida/currículo escolar. Por esse motivo, deve ser destacada a importância da realização de pesquisas, análises e reflexões

¹¹ Sempre lembrando que a ideia é a de ampliar os limites da escola e não a de substituir o espaço escolar por outros espaços disponíveis na comunidade. Vale destacar que um dos princípios da Educação do Campo é justamente o de oferecer oportunidade de educação aos sujeitos do campo sem deslocá-lo do seu local de moradia

para subsidiar a elaboração do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das comunidades que abrigam as unidades escolares do campo. Esse Inventário, por sua vez, deverá fundamentar a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos, do **currículo integrado** e das **formas de organização curricular** e do **trabalho pedagógico** das unidades escolares do campo. Lembrando sempre que as mesmas admitem, inclusive, formas diferenciadas de organização, como aquelas que se fundamentam a Pedagogia da Alternância, apresentada nestas diretrizes como princípio e como uma possibilidade de **organização teórico-metodológica**.

É importante que se compreenda que a essência da Educação do Campo está ligada a sua permanente associação à dinâmica social de valorização do território no qual ela se desenvolve, tendo o trabalho como princípio educativo.

O trabalho compreendido como objeto de estudo, como método, como fundamento da vida. [...] Se falarmos de uma escola ligada à vida, há que se notar que a vida do campo difere da vida da cidade e que os sujeitos do campo têm matrizes formativas próprias. Trabalho, terra, cultura, história, vivências de opressão, conhecimento popular, organização coletiva e luta social são matrizes dos sujeitos do campo. (CALDART, 2004; BARBOSA, 2012 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 48).

Ademais, a organização curricular e do trabalho pedagógico na Educação do Campo deve considerar o disposto na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, Seção IV Educação Básica do Campo, do Governo Federal, a qual estabelece, *in verbis*:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Parágrafo único. Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Daí decorre a importância da realização do levantamento que resultará no Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental mencionado. Ele deverá retratar a realidade local e, por meio dele, poderão ser aprimorados os currículos e elaborados projetos de aprendizagem específicos, que contribuam para a formação integral dos seus sujeitos e, também, para a valorização da região e a possível transformação da comunidade, como almejado.

Tais premissas tornam necessária a realização de estudos e pesquisas em referenciais teóricos confiáveis para orientar a organização do trabalho pedagógico a ser realizado nas Escolas do Campo. O resultado desses estudos está disponível nas orientações para elaboração do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental e sobre a aplicação da Pedagogia da Alternância apresentadas a seguir:

3.6 O Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo: abordagem para revelar a identidade da comunidade escolar

O Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental constitui-se num instrumento investigativo letivo, dialógico e dialético que tem como objetivo reconhecer os elementos educativos presentes no território camponês que servirão de subsídio na construção do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, cuja essência como elemento técnico, visa garantir a política educacional voltada para as Escolas do Campo, legitimando-as. O principal elemento educativo e norteador dos estudos da comunidade escolar camponesa, na construção desse Inventário, é a terra.

O Inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais e imateriais de uma determinada realidade. É um instrumento de trabalho que contribui para se pensar a escola como parte de processos formativos internacionalizados em uma direção emancipatória, capaz de materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte.

É indispensável construir um planejamento pedagógico pensado a partir do estudante e do seu lugar de produção de vida, de identidade cultural e de formas de organização social da comunidade. Assim se consolida uma relação de pertencimento à escola e, num caminho de duas vias, conecta-se a escola à vida, dando sentido ao conhecimento escolar, por meio da integração curricular. Ao estimular o estudante a produzir conhecimento sobre si, seu lugar, seus valores, suas histórias e sua cultura procura-se garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada, vinculada aos processos de desenvolvimento do território onde se localiza a escola.

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à Educação do Campo deverão atender às especificidades da comunidade escolar, bem como atender aos conteúdos relacionados aos conhecimentos dessa população, considerando seus saberes e fazeres, em diálogo com os saberes acadêmicos e a ciência hegemônica.

Trata-se de um processo dinâmico e cumulativo que considera questões e informações sobre a realidade, bem como o uso pedagógico dos dados obtidos sobre a escola e seu entorno, em suas diferentes atividades educativas. Esse processo de construção do Inventário visa, prioritariamente, garantir efetiva apropriação de conhecimento, ensino, participação e protagonismo dos estudantes na condução da vida escolar. Denota, portanto, uma ação pedagógica: a de inventariar a realidade do entorno da escola.

Nesse sentido, propõe-se que a análise das dimensões tanto pedagógicas, quanto materiais, que cercam a unidade escolar, assim como o reconhecimento da identidade camponesa da mesma, se dará por meio do referido instrumento de pesquisa e reconhecimento, o qual deve reverberar no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, em acordo com o conjunto de princípios e de procedimentos previstos na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, ao afirmar, em seu Artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

No artigo 4º, as referidas Diretrizes Operacionais Nacionais orientam que o projeto institucional das Escolas do Campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

O artigo 5º, por sua vez, estabelece que as propostas pedagógicas das Escolas do Campo considerem e respeitem as diferenças e o direito à igualdade, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e étnicos. Assim, os projetos político-pedagógicos devem ser constituídos a partir da realidade dos territórios educativos. Dessa forma, pressupõe-se que o Inventário identifique elementos constitutivos dessa realidade e modo de produção de vida no território camponês abrangido pela unidade escolar, tais como: as lutas sociais, as principais contradições existentes, riscos e vulnerabilidades sociais, a geografia natural e humana, as características e os problemas ecológicos, as formas de organização social, os conhecimentos tradicionais de caráter material e imaterial, as diversas fontes, as agências educativas e a relação entre o trabalho e a educação formal e informal.

O Plano Distrital de Educação (PDE), instituído pela Lei 5.499/2015, em sua Meta 8, trata exclusivamente da Educação do Campo e se desdobra em 42 estratégias, onde estabelece que o Governo Distrital deverá:

Garantir a Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e/ou a Companhia de Planejamento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015, p.29).

O *Currículo em Movimento*, por sua vez propõe que às unidades escolares considerem o seguinte caminho:

[...] realizar um conjunto de inventários sobre a realidade atual, com o objetivo de identificar as fontes educativas do meio. Como a vida não é a mesma em todo lugar, os inventários precisam ser elaborados por cada escola, convertendo-a, assim, “em uma pequena instituição que pesquisa e produz conhecimento de caráter etnográfico sobre seu entorno, sua realidade atual, apropriando-se, portanto, de sua materialidade, da vida, da prática social” (FREITAS, 2010 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 49.

Com o objetivo de orientar o processo de construção dos Inventários pelas unidades escolares foram desenvolvidas algumas propostas para levantamento de dados sobre a realidade local. São apresentadas, a seguir, de forma encadeada, duas propostas que poderão ser objeto de estudos por parte das comunidades escolares, para subsidiar o processo de elaboração do planejamento dos Inventários a serem realizados pelas comunidades escolares. Por último apresentam-se algumas possibilidades metodológicas que poderão instrumentalizar as Unidades Escolares no processo de desenvolvimento de seus Inventários.

A primeira, intitulada Proposta Didática para Construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo do Distrito Federal, foi elaborada no âmbito da Gerência de Educação do Campo, da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF. Esse instrumento orientador foi distribuído nas Escolas do Campo entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017.

A segunda proposta aqui apresentada consiste num Guia Metodológico¹², construído coletivamente no contexto do seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo de Veranópolis e apresentado no artigo Inventário da realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. A autora do texto, Roseli Salette Caldart (2016, p. 1), relata que se trata de “uma versão para experimentação prática nas escolas e em cursos de formação de educadores do campo, aberta à continuidade de sua construção coletiva”.

12 “O seminário Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo ocorreu em Veranópolis/RS (IEJC), entre 16 e 18 de junho 2016. Participaram da elaboração do Guia Metodológico: Roseli Salette Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli, Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nívia Silva e Adalberto Martins. Acessado em 23/10/2018, o artigo que apresenta o Guia está disponível em <https://pt.scribd.com/document/362933298/Inventario-Educacao-Do-Campo-docx/>.

De maneira resumida, segue a apresentação das duas propostas, lembrando que ambas devem ser apreciadas pela comunidade escolar, como fonte de pesquisas para o planejamento do trabalho a ser realizado, seguindo a cultura pedagógica da mesma e considerando sempre as matrizes formativas da Educação do Campo.

Por fim, são apresentadas algumas possibilidades metodológicas baseadas na etnografia, direcionadas às pesquisas de campo. Tais métodos e técnicas representam instrumentos relevantes que poderão ser utilizados como recursos para coleta de dados, em apoio às propostas metodológicas construídas para se conhecer a comunidade e para definir o perfil de seus sujeitos. Cabe, entretanto, à unidade escolar planejar o método-caminho a ser percorrido pela comunidade escolar no processo de elaboração de seu Inventário. As propostas aqui apresentadas representam proposições com objetivos comuns e algumas similaridades. Não devem, porém, ser tomadas como roteiro rígido a ser seguido sob pena de cercear o processo de planejamento colaborativo para definição da metodologia, etapa relevante para construção da autonomia de aprendizagem da comunidade escolar e para despertar o sentimento de pertencimento e de co-autoria do documento.

3.6.1 Proposta Didática para Construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo do Distrito Federal

A Proposta Didática para Construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo da SEEDF deve ser desenvolvida em etapas, baseadas em situações-problema, que serão relacionadas a temas geradores. Tais temas serão objeto de investigação para descoberta de conteúdos com significado concreto para a vida dos estudantes. O trabalho ultrapassa os muros escolares e se torna o centro do processo educativo. Por meio da dialogicidade, que aproxima os participantes, inclusive professores, inicia-se um movimento de práxis, ou seja, “parte-se da prática, teoriza-se sobre ela e volta-se à prática para transformá-la. [...] É o que se poderia chamar de educação para a vida”. (SEEDF, 2016, p. 9)

A proposta didática de elaboração do Inventário deve ser, “pensada a partir do estudante e do seu lugar de produção de vida, das formas de organização, sua identidade cultural e a relação de pertencimento à

sua comunidade” e elaborada “como forma de conectar a escola a vida, dar sentido ao conhecimento escolar por meio da integração curricular, estimulando os estudantes para a produção de conhecimentos sobre si, seu lugar, seus valores, suas histórias e sua cultura local”. (SEEDF, 2016, p. 7).

A aprendizagem, nessa proposta, pode ser apresentada por meio de um mapa conceitual no qual ela é vista como um processo crítico/reflexivo, em constante construção, fundamentado em um tema gerador de forma contextualizada, articulando saberes escolares com saberes populares/comunitários.

O trabalho deverá ser planejado, considerando objetivos, temas, detalhamento de atividades, recursos, cronograma, apresentação dos resultados em portfólio, enfim, todos os passos necessários a cada etapa prevista.

Os questionamentos e/ou problematizações apresentados deverão ser contemplados ao longo da pesquisa e constarão no portfólio, ferramenta auxiliar de registro do processo, importante para o procedimento de reflexões críticas sobre o conhecimento construído.

A Proposta Didática para Construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental, elaborada pela SEEDF e distribuída às unidades escolares para orientar o processo de realização da pesquisa, sugere a elaboração do inventário em formato de um portfólio que deverá conter: (a) **Introdução**, na qual serão apresentados os temas trabalhados e os sujeitos envolvidos; (b) **Desenvolvimento**, registros dos estudantes por meio de diário reflexivo do processo (mensagens, recados dos colegas, do professor, glossário); roteiros de entrevistas; textos coletivos; planejamento coletivo; mapas; registros de entrevistas, de encontros com a comunidade, de histórias, fotográficos; poesias; cantigas; pesquisas bibliográficas e, (c) **Avaliação Processual**, reflexão crítica sobre o percurso.

O documento que apresenta a proposta destaca pontos relevantes, presentes no Currículo em Movimento, que deverão ser considerados no planejamento da pesquisa: **a unicidade entre teoria e prática**; **a interdisciplinaridade**, que favorece a abordagem do mesmo tema em diferentes componentes curriculares e, **contextualização e flexibilização** dos currículos, abrindo espaço para experiências, saberes, práticas dos sujeitos comuns que protagonizam e compartilham com professores, conhecimentos co-construídos em espaços sociais diversos. É importante consultar esse documento, que consta nos anexos destas Diretrizes, para fundamentação do planejamento do processo de elaboração dos Inventários.

3.6.2 O Guia Metodológico

O Guia Metodológico, elaborado colaborativamente em debate realizado durante o seminário mencionado anteriormente, destaca a necessidade da unidade escolar definir, previamente, os seus objetivos ao elaborar o planejamento de seu Inventário. Seus propositores apresentam alguns exemplos que poderão dar início às reflexões e debates no contexto escolar. Segue a transcrição dos mesmos:

- identificar possibilidades de relação da escola com o trabalho socialmente produtivo, para discussão com a comunidade e possível inclusão no planejamento pedagógico;
- levantar informações para estudos sobre agroecologia e agricultura na relação com o trabalho, considerando a possibilidade real de ligação das escolas do campo com atividades de produção agrícola de base agroecológica, e a necessidade de refletir sobre a realidade da agricultura hoje e suas mudanças no tempo e no espaço;
- verificar porções da realidade inventariada que possam ser ligadas ao estudo dos conteúdos de ensino das diferentes áreas;
- identificar conteúdos a serem incluídos no plano de estudos em vista da compreensão de questões relevantes da realidade atual;
- levantar possibilidades de pesquisas ou visitas de campo com os estudantes para aprofundar o estudo científico de determinadas questões da realidade na relação com os conteúdos de ensino. (CALDART *et al*, 2016, p. 2)

Os autores sugerem, ainda, que seja elaborado um roteiro-guia, instrumento dinâmico, passível de ser sempre atualizado, no qual estará prevista a realização do trabalho relativo ao planejamento e desenvolvimento do Inventário em duas fases:

- na primeira, organizada em blocos, cada um deles referente a um objetivo elencado, eles propõem, inicialmente, o levantamento de informações que já estejam ao alcance da unidade escolar. As pesquisas seriam reservadas para confrontar, atualizar informações, ou para “priorizar aspectos que sejam de memória ou de conhecimento oral, ou dos quais não se tenha registros confiáveis”; (CALDART *et al*, 2016, p. 3)
- a segunda, pressupõe a sistematização dos dados obtidos na primeira, que se constituirão como a base da segunda. A análise desses dados possibilitará a definição de pesquisas que poderão ser realizadas em estudos coordenados por algumas disciplinas. “Prevê-se, então, um trabalho de campo mais demorado,

possivelmente com mais de uma ida às famílias, aos grupos coletivos e aos locais de produção para busca das informações, envolvendo mais atividades de entrevistas, rodas de diálogo e dias de campo”. (CALDART *et al*, 2016, p. 3).

Nesta segunda fase, as formas de sistematizar, organizar e disponibilizar as informações levantadas dependerá dos objetivos elencados pela unidade escolar e, conseqüentemente, dos temas previstos em cada bloco indicado na primeira fase. Trata-se de uma etapa que envolve o aprofundamento de estudos e o Guia recomenda que a preparação desta fase inclua um estudo básico sobre os conceitos-chave envolvidos¹³.

Por fim, Caldart et al (2016, p. 4) destacam: “é muito importante que o Inventário seja assumido como tarefa da comunidade e não apenas da escola.” Dessa forma, é importante fornecer instrumentos para que os integrantes da comunidade possam realizar pesquisas visando fornecer elementos para alimentar as etapas que compõem o processo de elaboração dos Inventários, previstos nas propostas anteriormente citadas. Com esse objetivo, são apresentados a seguir alguns instrumentos utilizados em pesquisas de campo baseadas nos métodos e técnicas da etnografia¹⁴.

3.6.3 Métodos e Técnicas da Etnografia para Pesquisa de Campo

Como complementos às metodologias descritas acima, são apresentados fundamentos do método etnográfico no sentido de compor alternativas de trabalho de pesquisa nas unidades escolares do campo. Os apontamentos que se seguem devem ser percebidos como ferramentas adicionais a serem somados aos instrumentos anteriores e, uma vez utilizados a partir das demandas específicas das unidades

13 Nesta etapa poderiam ser elaborados mapas conceituais para auxiliar na definição de etapas, de projetos específicos e, ainda, na distribuição de atribuições para realização de trabalho. Daí poderiam surgir propostas de sub projetos, seqüências didáticas, planos de aulas, pesquisas de campo específicas etc. Tais mapas poderiam, enfim, gerar interessantes reflexões para fundamentar o trabalho interdisciplinar.

14 “Para entender o que é etnografia é interessante conhecer a etimologia da palavra: ethno vem do grego, ethnos, e significa povo ou tribo, grafia, também deriva de um termo grego, graphos, e quer dizer escrita ou descrição. O objetivo da etnografia é, portanto, descrever um povo, uma sociedade, uma cultura”. (SCHLICHTING, 2014). Disponível em <http://www.arteduca.org/biblioteca/etnografia.pdf/view> (Acesso em 10/11/2018)

escolares, precisam dialogar diretamente com os princípios e matrizes da Educação do Campo aqui apresentados.

O método etnográfico implica uma percepção ampla de pesquisas qualitativas que trabalha a partir de experiências compartilhadas dentro da localidade, envolve escuta sensível e sistematização de dados vividos junto à comunidade estudada, dentre outros aspectos.

Os métodos e técnicas da Antropologia Cultural, campo dos estudos etnográficos, são apropriados para a realização das diferentes etapas de pesquisa, previstas tanto na Proposta Didática da SEEDF, quanto no Guia Metodológico.

Schlichting (2014) destaca a necessidade de compreensão de alguns conceitos e instrumentos, relacionados aos métodos e técnicas da etnografia, para que se possam analisar as possibilidades de utilizá-los. De maneira resumida, segue uma apresentação dos termos que ela aborda e que poderão ser utilizados para a realização do Inventário¹⁵:

- **Observação participante** - é pela interação entre o pesquisador e o povo pesquisado que se consegue coletar dados para descrevê-los. O pesquisador deve estar imerso no campo pesquisado. Ele observa, estando inserido no contexto desse povo e buscando entender suas normas, ritos, valores, lendas, histórias, ou outros diferentes elementos da cultura do seu objeto de pesquisa. A observação participante ocorre quando, de certa forma, o pesquisador passa a se colocar no lugar do outro e interpreta determinada realidade.
- **Estranhamento do familiar** - Ao interpretar sua própria cultura, seu próprio ambiente, o observador se vê na difícil posição de investigar um campo por demais conhecido. Essa condição poderá prejudicar seu julgamento, impedindo-o de perceber determinados dados importantes, por serem demasiadamente familiares, cotidianos. Nesse caso, a etnografia se utiliza de conceito de estranhamento do familiar para “treinar” o olhar do pesquisador de forma a contribuir para que ele perceba todos os detalhes relevantes e seja capaz de interpretar e descrever, de forma densa, o campo pesquisado. Ele deverá, então, exercitar um “olhar de estrangeiro”, transformando em exótico tudo aquilo que lhe é familiar. Considerando que os estudantes irão realizar pesquisas em suas próprias comunidades, é necessário que exercitem esse estranhamento do familiar ao ir a campo.

¹⁵ Disponível em <http://www.arteduca.org/biblioteca/etnografia.pdf/view> (Acesso em 23/10/2018).

- **Entrevista aberta e flexível** - a observação participante serve de base para outras formas de coleta de dados. O pesquisador poderá se utilizar de entrevistas, questionários e outros métodos que sejam adequados à realidade local. A entrevista é um dos instrumentos mais ricos para que se interprete essa realidade. Por meio dela o pesquisador pode abrir as portas para representações e interpretações dos informantes sobre a realidade em que vivem. O imaginário, explicações sobre as normas e valores, códigos de comunicação e comportamento, interpretações a respeito de atitudes e ações do grupo estudado, tudo isso pode vir a tona nas entrevistas. A entrevista com uma estrutura aberta, ou flexível, é provavelmente a mais comum em trabalhos de campo que envolvem observação participante. Nela o pesquisador, mesmo seguindo um roteiro básico, com temas e perguntas a serem abordados, deve estar pronto para se adaptar ao cotidiano e às situações observadas. Preparar um bom roteiro é a chave para uma entrevista eficiente. O pesquisador poderá deixar o entrevistado à vontade, permitindo que ele realize alguns desvios do roteiro, caso as informações sejam interessantes, desde que ele seja conduzido de volta aos tópicos previstos neste roteiro estruturante.
- **Caderno de Campo** - é o local de registro das observações. Este caderno deve estar sempre com o pesquisador, de forma que, a qualquer momento poderá ser utilizado. As observações devem ser pormenorizadas, feitas por meio de descrições densas, ricas em detalhes, para que não sejam corrompidas em futuras reescrituras.

Esses instrumentos poderão, também, ser úteis para levantamento de demandas e possibilidades de se planejar outras ações pedagógicas do interesse da comunidade escolar. Eles poderão ser utilizados para identificar temas e objetivos que possam gerar estudos, pesquisas ou projetos de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos nas unidades escolares e, se for o caso, integrados ao seu projeto maior, o Projeto Político-Pedagógico. Além disso, o levantamento resultante de uma pesquisa de campo poderá ser importante para a identificação de demandas das comunidades para a definição de cursos a serem oferecidos por meio da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. (CAMPELLO, 2018)

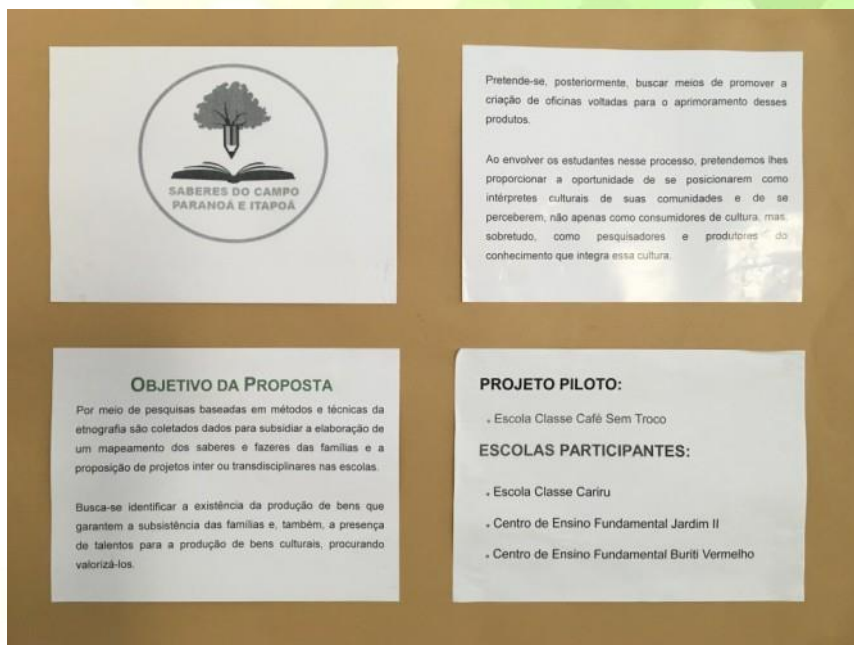
A formação de estudantes/pesquisadores poderá representar um passo importante em direção ao estreitamento das relações entre a unidade escolar e a comunidade. Um olhar etnográfico para a própria realidade favorece uma mudança na percepção do lugar ‘comum’ que passa a ser incomum ao conseguirmos notar dimensões por vezes não reconhecidas no cotidiano. A descoberta de uma técnica de fazer renda desenvolvida por uma família, por exemplo, passando pela identificação

dos contadores e guardiões da memória histórica local, podendo chegar à descoberta de parteiras, raizeiras, bem como cantigas e brincadeiras tradicionais. A potencialidade dessas descobertas ultrapassa as intenções de um simples trabalho de pesquisa e fornece uma elevação da autoestima e do reconhecimento podendo impactar de forma definitiva as práticas pedagógicas da unidade escolar.

A título de conclusão sobre o processo de elaboração dos Inventários, sugere-se a elaboração de mapas conceituais, baseados em temas geradores, ou conceitos-chave, previstos nas propostas apresentadas. Tais mapas poderão auxiliar na definição de etapas, ou blocos de estudos, de projetos específicos ou na distribuição de atribuições para realização de estudos e pesquisas. Como resultado, poderiam surgir propostas de subprojetos, sequências didáticas, planos de aulas, pesquisas de campo específicas, etc. Esse processo poderia gerar reflexões para fundamentar um trabalho interdisciplinar envolvendo o coletivo da unidade escolar.

OFICINA DE ETNOGRAFIA NA ESCOLA CLASSE CAFÉ SEM TROCO

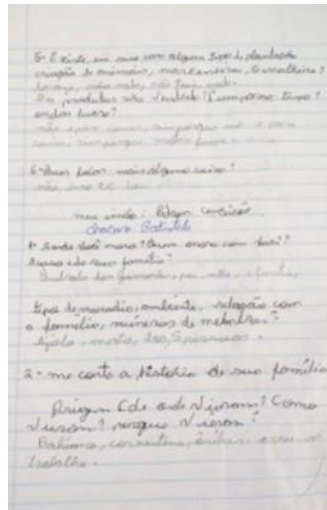
UM EXEMPLO DE PESQUISA DE CAMPO NO CONTEXTO ESCOLAR



Pesquisa etnográfica desenvolvida no curso Saberes do Campo: formação de pesquisadores na escola, oferecido por meio de uma parceria entre a EAPE e a CRE do Paranoá. Formação de professores para aplicação de métodos e técnicas de pesquisa de campo na comunidade escolar. Projeto piloto desenvolvido em turmas do 5º Ano da Escola Classe Café Sem Troco.



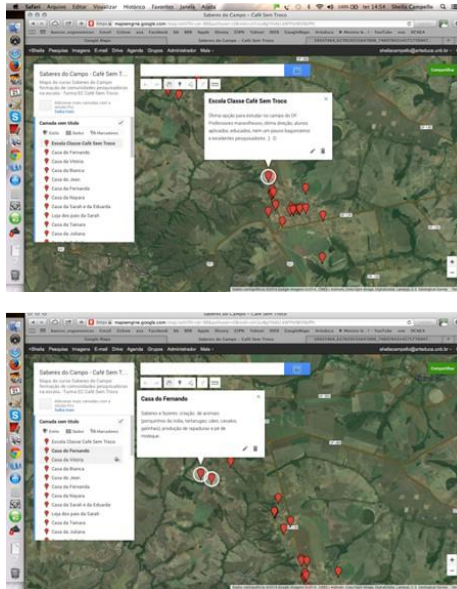
O Caderno de Campo



O Caderno de Campo: suporte para registro das informações obtidas na pesquisa de campo, destinado às anotações relativas aos exercícios de observação participante; às informações obtidas nas entrevistas; aos comentários do pesquisador; e a outras informações relevantes para a pesquisa. Todo pesquisador deve ter seu próprio caderno.

Organização do Caderno de Campo

O Caderno de Campo



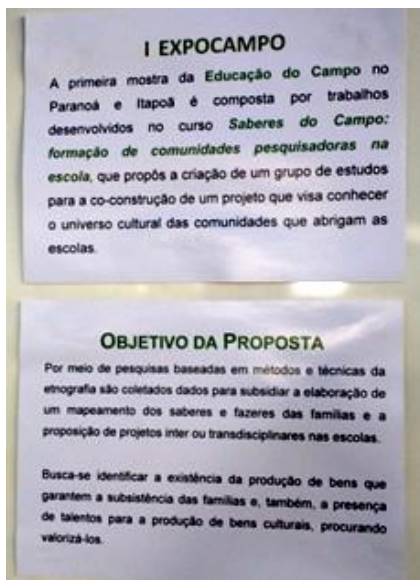
Inserção dos dados no mapa: localização das residências dos entrevistados e registro dos dados obtidos na pesquisa de campo.

Etapa 4: Produção artística com uso da Cartografia





1ª EXPOCAMPO: EXPOSIÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA



Exposição dos trabalhos realizada em 2014.





Pesquisadores na Expocampo

CAPÍTULO IV - POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS DO CAMPO

Conforme a Resolução nº 1/2018-CEDF, Título III - Da Educação Básica, Capítulo I:

Art. 11. A Educação Básica pode organizar-se em anos, séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos e grupos não seriados, com base na idade, na competência ou em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 5)

No caso da Educação do Campo, poderá ser necessário o uso da alternância, em atenção às especificidades identificadas nos Inventários Sociais, Históricos, Culturais e Ambientais. É importante esclarecer,

entretanto, que a organização em alternância poderá ser aplicada somente em turmas do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos. Seguem informações sobre o assunto, visando orientar a organização do trabalho pedagógico nas unidades escolares.

4.1 A Pedagogia da Alternância na Educação do Campo

Roseli Salete Caldart (2011, p.151), afirma que a Alternância é mais do que uma simples metodologia. Ela se constitui como um princípio baseado em uma “Educação dos e não para sujeitos do campo. Feita sim, através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”.

Antes de entrar no mérito do assunto a respeito da natureza da Pedagogia da Alternância, em sua condição de princípio teórico ou de metodologia, é importante buscar informações sobre suas raízes históricas.

A Pedagogia da Alternância tem sua origem nas experiências da educação campestre francesa, iniciadas no ano de 1935, como alternativa metodológica à carência de oferta de estudos no campo para os agricultores e suas famílias. Em busca de formação, os próprios agricultores se mobilizaram em busca de educação continuada que correspondesse às suas necessidades e, com apoio do sindicato e da igreja, criaram o primeiro curso de formação agrícola em que os jovens se reuniam durante uma semana por mês e no restante dos dias atuavam na propriedade/comunidade. (PASSOS; MELO, 2012, p.238)

No Brasil, a Pedagogia da Alternância tomou corpo, a partir da década de 1960, trazida por italianos, por meio da Escola da Família Agrícola, experiência pedagógica direcionada aos estudantes da área rural, cuja preocupação foi encontrar uma forma alternativa de enfrentar as dificuldades educacionais, especialmente alojadas nas zonas rurais para conter o êxodo que ameaça esvaziar as propriedades.

A Pedagogia da Alternância parte do mesmo princípio no qual se baseia a Educação do Campo: o princípio de que as experiências relacionadas às práticas sociais dos sujeitos devem estar dialeticamente articuladas às suas experiências escolares. Seu principal objetivo é suscitar no estudante

a busca pela transformação da sua realidade, a partir da leitura crítica/reflexiva das relações entre a vida cotidiana e a vida escolar. A Alternância, portanto, “consiste em uma relação de troca e interação de saberes”. (PASSOS; MELO, 2012, p. 244)

Ao apresentar a experiência de uma das escolas que funciona nesses moldes, Passos e Melo (2012, p. 244) informam que a Alternância

[...] nasce como um projeto intencional e objetivo dos agricultores e familiares. São iniciativas realizadas pela sociedade civil em que um dos traços fundamentais é a luta dos sujeitos sociais por políticas públicas como forma de garantir o seu direito à Educação, ou seja, é a luta por um direito.

No que se refere à organização e ao funcionamento das Escolas do Campo, a Alternância pode ser compreendida como **princípio**, **metodologia** ou **prática pedagógica**. É importante caracterizar cada uma dessas dimensões, para que seja possível planejar sua aplicação, caso necessário.

- **Alternância como princípio** - constitui-se em processos educativos alternantes, pautados na concepção integrada de saberes sem que estes estejam escalonados em níveis ou graus de importância. Ela objetiva integrar a atuação dos estudantes na construção do conhecimento necessário à sua formação, não apenas nos espaços das unidades escolares do campo, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades locais, possibilitando o enriquecimento do currículo escolar e do trabalho pedagógico uma vez que faz o trânsito do conhecimento tradicional, os saberes e fazeres do campo, em diálogo com os conhecimentos científicos e artísticos que integram os currículos escolares, chegando a transformar as práticas pedagógicas na unidade escolar, quando a alternância é adotada como princípio.
- **Alternância como metodologia** - consiste na proposta de operacionalização do princípio da alternância, constituindo-se como uma forma de interpenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escola mencionada acima, em unidades de tempos formativos, numa estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um momento sobre o outro. A ligação entre eles é contínua, permanente e dinâmica, sendo desenvolvida pela conjugação de períodos alternados de formação, seja na escola, seja na família ou no trabalho, concretizando-se

por meio de dois tempos/espços específicos, denominados Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC), que correspondem, respectivamente, ao período em que o estudante permanece efetivamente no espaço da unidade escolar, em contato com o saber mais sistematizado, aprendendo, planejando e recebendo orientações dos professores e, ao período em que o estudante é motivado a partilhar seus conhecimentos e experiências na família e/ou no trabalho, na comunidade ou nas instâncias de participação social e de classe, onde desenvolverá pesquisas, projetos experimentais, atividades grupais, entre outras atividades com o auxílio do planejamento e acompanhamento pedagógico dos/as professores/as.

- **Alternância como prática pedagógica** - trata-se da proposta metodológica, baseada no princípio, colocada em prática. Constitui-se em ações que consideram o lugar do sujeito em formação, partindo da realidade social das comunidades do campo com vistas à emancipação social dos sujeitos camponeses. Aqui é fundamental uma contextualização do conhecimento escolar por meio do reconhecimento de que, para ser efetivo, o processo de ensino e aprendizagem precisa ter sentido na vida dos sujeitos e partir dos saberes que este sujeito já possui.

Nosella afirma que os vínculos existentes entre o trabalho e a educação tornam a Pedagogia da Alternância uma possibilidade metodológica em potencial e menciona o exemplo das Escolas Família Agrícola, nas quais o processo de ensino-aprendizagem alterna “dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola”, como uma proposta de aplicação da Alternância caracterizada em três princípios básicos: o da responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; o da articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola e, o da organização do trabalho pedagógico em etapas de formação realizadas em dois espaços distintos, porém integrados: o espaço escolar, definido pelas Escolas Família Agrícola, e o da vivência das relações sociais e de produção, que ocorre na comunidade rural. (NOSELLA, 2014, p. 31).

Fundamentando e justificando essa necessidade em seu Projeto Político-Pedagógico, a escola deve sistematizar o acompanhamento dos tempos e espaços por meio de instrumentos adequados e pertinentes para os tipos de projetos desenvolvidos na comunidade escolar. O tempo

de trabalho e o tempo de estudo são elementos centrais para a realização da alternância e devem constar no PPP. Como princípio educativo, a relação trabalho/educação, constituintes e constitutivas da Pedagogia da Alternância, são partes integrantes e organicamente integradas **do e no** processo de aprendizagem. Desse princípio decorre a importância de se construir uma proposta pedagógica baseada no Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental e no PPP das unidades escolares, representativos da vida do campo em sua dimensão plural, como elemento fundante da organização curricular e do trabalho pedagógico.

No tocante aos procedimentos metodológicos, orienta-se pela utilização de um instrumental capaz de captar aspectos da essencialidade dos sujeitos em suas diferentes formas de interação com a vida.

Cabe destacar que, de acordo com os marcos normativos anteriormente apresentados, as unidades escolares de Educação do Campo poderão adequar seus calendários às necessidades da comunidade escolar local e/ou dos/as estudantes que residam no campo, a partir do Calendário Escolar Anual disponibilizado para toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, considerando as especificidades locais: ciclo de produção e de colheita agrícola, condições climáticas adversas, festividades tradicionais e tradições culturais.

De outra parte, ressalta-se que para a realização dos processos escolares por meio da Pedagogia da Alternância, é imprescindível o encaminhamento do planejamento do curso, contendo as propostas de Tempo/Escola (TE) e Tempo/Comunidade (TC), para análise e aprovação por parte da equipe gestora da unidade escolar, da equipe pedagógica da Coordenação Regional de Ensino e da Unidade Orgânica da SUBEB, responsável pela Política de Educação do Campo. Essa proposta deverá incluir: cronograma de execução do programa do curso; detalhamento das atividades previstas nos dois tempos (TE e TC); indicação das ações que caberão às partes envolvidas – docentes e discentes; definição dos recursos/ instrumentos a serem utilizados durante os estudos de campo. A proposta de Alternância será viabilizada operacionalmente por meio de Calendário Escolar específico, adequado ao programa de curso elaborado e aprovado nas instâncias definidas na Portaria SEEDF nº 419/2018. Ressalte-se, ainda, que durante o TC as/os professoras/es permanecerão na unidade escolar, à disposição da equipe gestora, ou envolvidas/os em atividades previstas no planejamento, devidamente apresentado e aprovado pelas instâncias acima mencionadas.

Conforme os parágrafos primeiro e segundo do art. 12 da Portaria SEEDF nº 419/2018:

§ 1o Comprovada a necessidade de alteração do Calendário Escolar Anual da rede pública de ensino, as Unidades Escolares do Campo deverão fazê-lo constar no respectivo Projeto Político Pedagógico;

§ 2o A solicitação de adequação do Calendário Escolar da Unidade Escolar do Campo deverá ocorrer no início do semestre antecedente do ano letivo vindouro, por meio de abertura de processo específico no SEI, destinado à GEOF/DIOFE/SUPLAV, com vistas às demais subsecretarias, por meio da Coordenação Regional de Ensino, a fim de que sejam garantidas as condições materiais necessárias à execução do Calendário Escolar Anual diferente daquele aprovado para as Unidades Escolares públicas desta.

É importante reforçar, entretanto, a recomendação de que a **metodologia da Alternância se restrinja ao Ensino Médio e à Educação de Jovens e Adultos**, considerando que a importante característica relacionada com as dimensões complexas da Alternância, não deve ser confundida e nem utilizada como uma forma de justificar trabalho infantil no campo, uma vez que o Distrito Federal congrega esforços institucionais para a garantia de direitos da Criança e do Adolescente sintetizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ademais, a realidade sociocultural das comunidades do campo do Distrito Federal são diferenciadas daquelas onde existem as Escolas Famílias Agrícolas, Casa Familiares Rurais e similares

Considera-se a necessidade, portanto, de implantação dessa metodologia a partir do Ensino Médio e EJA, etapas que concentram a maior parte dos estudantes envolvidos com o trabalho camponês sazonal e/ou com atividades culturais comunitárias situadas em tempos e espaços específicos.

As unidades escolares do Campo que porventura considerarem a necessidade de alteração do Calendário Anual da Rede Pública de Ensino deverão fazê-lo constar no respectivo Projeto Político-Pedagógico, assim como comunicar, com a antecedência necessária, à SUPLAV, à SUGEP, à SUBEB e à SIAE, a fim de que sejam garantidas as condições materiais necessárias à execução de um Calendário Anual diferente daquele aprovado para as unidades escolares públicas desta SEEDF.

É importante destacar a necessidade de se contemplar a interação entre conhecimento científico e popular, como bem lembram Passos e Melo

(2012, p. 245). Para auxiliar nesse processo poderão ser utilizados alguns instrumentos pedagógicos elencados em textos teóricos que abordam a Alternância. Tais instrumentos têm sido construídos e reconstruídos a partir das práticas pedagógicas e reflexões teóricas dos integrantes das Escolas Família Agrícolas. Esses exemplos poderão ser analisados pelas unidades escolares, para verificar se poderão ser utilizados, ou adaptados, conforme cada caso. Barbosa (2012, p. 73) recorre a Burghgrave (2011) para apresentar os instrumentos utilizados pelos Ceffa, sintetizados no quadro reproduzido abaixo:

INSTRUMENTOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	O QUE É?
Plano de Estudo	Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.
Colocação em comum	Socialização e sistematização da pesquisa do plano de estudo.
Caderno da realidade	Livro da vida do jovem, local em que registra suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao plano de estudo nos ciclos da alternância.
Viagens e visitas de estudo	Uma atividade complementar ao tema do plano de estudo. Implica intercambiar experiências concretas.
Colaborações externas	São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado [...]. Geralmente, são apresentados por profissionais, lideranças e parceiras que colaboram.
Cadernos didáticos	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.
Atividades de retorno	Experiências e atividades concretas na família ou comunidade, a partir dos planos de estudo.
Visitas às famílias e comunidades	Atividades realizadas pelos monitores (as) para conhecer a realidade e acompanhar as famílias e jovens em suas atividades produtivas e sociais. Representa a extensão do Ceffa em seu meio
Tutoria	Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.
Serões de estudo	Espaço para debates sobre temas variados e complementares escolhidos junto com os jovens.

Caderno de acompanhamento da alternância	Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação e avaliação entre a escola-família e família-escola.
Projeto profissional	O aluno vai amadurecer, ao longo dos anos, o que pretende desenvolver no campo da produção, da transformação ou de serviços, bem como da continuação dos estudos. No último ano, ele sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo Ceffa e da orientação dada pela equipe de monitores.
Avaliações	As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo e posturas. Todos avaliam e são avaliados.

Entre as possibilidades instrumentais relevantes, considera-se a elaboração do calendário escolar com base na organização do Tempo-Escola (TE) e do Tempo-Comunidade (TC), a serem considerados na distribuição da carga horária curricular. Detalhadamente elaborado, esse calendário objetiva, não somente fundamentar a organização do trabalho pedagógico, como também, viabilizar a realização de registros que possam ser traduzidos em parâmetros relativos à escrituração escolar, um dos grandes desafios que as escolas enfrentam. Cabe à SEEDF apoiar o processo de revisão dos procedimentos para escrituração escolar, caso seja necessário utilizar a Pedagogia da Alternância em alguma unidade escolar do campo.

Esse desafio, anteriormente imposto ao MEC, foi abordado no Parecer CNE/CEB Nº: 1/2006, aprovado em 1 de fevereiro de 2006, que tratou dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa) do país.

Ao defender a necessidade de aplicação de calendários diferenciados para determinadas unidades escolares do campo, o relator do referido Parecer, Murilo de Avellar Hingel, se baseou na tese de João Batista Queiroz para caracterizar as experiências da Pedagogia da Alternância da seguinte forma:

1. Escolas Famílias Agrícolas (EFA), com 123 centros, presentes em 16 estados brasileiros, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio.
2. Casas Familiares Rurais (CFR), com 91 centros, presentes em seis estados, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do

Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível técnico.

3. Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), com 3 centros no Espírito Santo desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
4. Escolas de Assentamentos (EA), com 8 centros no Estado do Espírito Santo, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
5. Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), com 7 centros no estado de São Paulo, atuando somente com cursos de qualificação profissional.
6. Escolas Técnicas Estaduais (ETE), com 3 centros localizados no Estado de São Paulo.
7. Casas das Famílias Rurais (CDFR), com 3 centros situados nos Estados da Bahia, Pernambuco e Piauí, desenvolvendo os anos finais (segundo segmento) do Ensino Fundamental.
8. Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR), com 4 centros em estados do sul do Brasil, atuando somente com cursos de qualificação profissional. (BRASIL, 2006, pp. 2-3)

Ao se considerar a realidade das comunidades nas quais as unidades escolares da rede pública do Distrito Federal estão inseridas, será necessário analisar suas características, necessidades e possibilidades locais. Essa constatação reforça a necessidade de elaboração do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da comunidade escolar, no sentido de identificar suas características, necessidades e possibilidades. Tais informações, por sua vez, sedimentarão as bases sobre as quais será construído seu PPP. Não seria prudente eleger, *a priori*, uma das propostas acima elencadas, desconhecendo essas características e necessidades locais.

CAPÍTULO V - EIXOS TRANSVERSAIS DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os eixos transversais assumidos no Currículo em Movimento da SEEDF dialogam com a Educação do Campo e exigem a criação de estratégias pedagógicas para abordá-los. Não há como propor a Política Pública para a Educação do Campo sem considerá-los. São eles: a Educação para a Diversidade, na qual se insere a Educação do Campo; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e, Educação para a Sustentabilidade. Tendo na luta social pela terra, no trabalho como produção da vida e na sustentabilidade socioambiental agroecológica os seus fundamentos, a Educação do Campo já contém em seus princípios a fundamentação do direito à diferença e do respeito aos direitos humanos como fatores que enobrecem os processos educativos e caminham para o desenvolvimento integral das sociedades.

5.1 A Educação para a Diversidade: o Campo da Diversidade e a Diversidade do Campo

De acordo com as normativas e resoluções da Educação do Campo, são considerados sujeitos do campo; agricultores com e sem terra, trabalhadores rurais assalariados, acampados, assentados, quilombolas, indígenas, povos da floresta e ribeirinhos. Só esta indicação já demonstra uma diversidade imanente daquilo que consideramos povos do campo. Esta diversidade nos encoraja a desenvolver uma escola que acolha, valorize, respeite e inclua as dimensões da diferença nos processos de ensino-aprendizagem. A diferença então deve ser vista como um fator que enriquece a todos na escola, complexifica os processos de desenvolvimento dos estudantes e agrega uma série de elementos criativos que consolidam a educação integral.

A Educação para a Diversidade, de acordo com o Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014), apresenta-se como uma forma de desconstruir a percepção unitária, o domínio de padrões de

identidades hegemônicas que acabam por desconsiderar as minorias históricas e suas especificidades.

Diversidade como princípio diz respeito a um universo amplo de temáticas: passa pela diversidade étnica, racial, cultural, de modos de vida, diversidade de gênero, de orientação sexual, entre outras. Sua importância, como eixo transversal do currículo, está ligada a urgência de criar um ambiente escolar que acolha a diferença, que respeite as matrizes formativas diversas da população e, dessa forma, contribua para produzir respeito, valorização, reconhecimento e uma cultura de paz. Esses objetivos contribuem para o sucesso das aprendizagens e ao combate à evasão escolar.

É interessante pontuar que a pluralidade cultural e a diversidade, evidentes na sociedade brasileira, não obtiveram, historicamente, o valor e o reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento do país. A estrutura de um sistema patriarcal e monocultor determinou níveis e camadas diversas de domínio e hierarquias de poder que subjugarum um contingente importante da população: brancos sobre negros e indígenas, homens sobre mulheres, ricos sobre pobres e o mundo urbano sobre o rural. A realidade foi acumulando desigualdades, violências e injustiças ao longo do tempo.

As diferenças inerentes da variedade e multiplicidade humana jamais devem ser utilizadas para fundar ou justificar hierarquias sociais, desigualdades, injustiças e violências. Ao estabelecer uma ordem hegemônica de identidades, fundadas em paradigmas europeizantes, a escola, como uma instituição da própria estrutura social, tende a ser reprodutora dessa homogeneidade irreal da sociedade. O desafio da Educação para a diversidade é acolher e absorver as diferenças dos estudantes e das comunidades, de forma a trabalhá-las e percebê-las como fator de enriquecimento de suas propostas pedagógicas e de seus objetivos de aprendizagem. Assim como na natureza, a variedade é vista como algo a ser reconhecido, preservado e valorizado nas comunidades humanas e na sociedade. As diferenças e variedades raciais, étnicas, de gênero, de sexualidade, de religião, de arranjos familiares e localidades devem ser tomadas a partir da positividade demonstrada **na e pela** diversidade, inclusive como elementos essenciais para o desenvolvimento das aprendizagens.

Nesse sentido, a variedade dos sujeitos do campo favorece uma Educação para a Diversidade. Não apenas isto, como as metodologias que

são referências para a Política de Educação do Campo realiza, na prática e diretamente, a inclusão da diversidade nos objetivos e conteúdos das escolas. O Inventário das Escolas do Campo, como elemento de diagnóstico, retrato, interação e reconhecimento da comunidade escolar e seu entorno, ajuda a promover a proximidade, o conhecimento e a valorização da vida comunitária e de sua inerente diversidade. A Pedagogia da Alternância, como estratégia de conexão entre as matrizes formativas dos sujeitos do campo e do conhecimento dos currículos escolares, valoriza toda a esfera de produção de saberes e modos de vida dos camponeses.

Reconhecer a diversidade humana do campo brasileiro implica construir uma escola acolhedora, ligada à comunidade e construtora do diálogo entre os conhecimentos da vida no campo e os currículos escolares. O objetivo é dar sentido e efetividade às aprendizagens dos estudantes. Este esforço contribui diretamente para uma política de valorização, reconhecimento e respeito ao modo de vida camponês, promove vinculação com o lugar e tem como consequência direta o desenvolvimento das regiões de produção rural.

A Diversidade, como princípio e eixo transversal, possui o desafio de promover o direito à diferença, em oposição à homogeneidade, padronização e a estrutura patriarcal da sociedade brasileira, uma vez que está intrínseco e subentendido que uma educação pública deve ser realmente inclusiva, acolhedora, além de contribuir para o desenvolvimento de todas e todos a partir de suas diferenças.

5.1.1 Mulheres *no* e *do* campo

A desigualdade presente na relação mulher e homem em nossa sociedade tem como base a ideologia da diferença sexual que estabelece lugares bem demarcados de acordo com a biologia dos corpos. Às mulheres ficam condicionadas, nessa perspectiva, ao lugar privado e os homens ao público. Uma dicotomia histórica que trouxe, e traz, grande desvantagem para as mulheres, influenciando negativamente na comum capacidade de execução de qualquer atividade. A falta de reconhecimento de suas potencialidades e de seus feitos faz com que as mulheres tenham, ainda hoje, seu trabalho desvalorizado nas mais diversas realidades.

O patriarcado, como parte dessa estruturação desigual de sociedade,

perpassa todos os espaços sociais, ainda que de diferentes formas. Essa realidade, marcada por relações de dominação e exploração das mulheres, está presente no campo e segue definindo papéis sociais que, embora não se detenham à divisão sexual do trabalho, se estruturam a partir dela ao levar em conta questões sexistas baseadas em diferenças biológicas.

No campo, por mais que as mulheres estejam presentes em todas as etapas do processo produtivo, seu trabalho é pouco valorizado e considerado como ajuda. De forma sutil o seu lugar foi sendo historicamente invisibilizado por uma cultura machista dominante, cabendo a ela apenas ser mãe e cuidar das atividades da casa. Esta questão está ligada diretamente a um modelo familiar patriarcal predominante que persiste, principalmente no meio rural, desde o Brasil colônia. A problematização desses elementos que limitam e comprometem a liberdade e dignidade das mulheres é que possibilitará a desnaturalização da dominação masculina (LEMOS et al, 2015, p. 7-8).

Nessa perspectiva, como defende Oliveira (2015), a Educação do Campo, intrínseca à luta pela terra, é permeada por essas questões que, alinhavadas pela centralidade do trabalho e pelas relações produtivas, instituem desigualdades que se manifestam de diferentes formas, como desvalorização do trabalho feminino na lavoura – considerado como ajuda – e na falta de autonomia feminina na tomada de decisões. Nesse universo campestre o sexismo se materializa em ações como as de relacionar as meninas aos afazeres domésticos e cuidados com o lar, vistas como base para o trabalho “real” – aquele desenvolvido pelo homem. Há ainda a comum exclusão das mulheres nos processos de herança da terra, isso quando se trata de famílias com maior poder econômico, o que afeta principalmente as jovens, impondo a migração para a cidade como alternativa mais viável. A educação, nesse caso, se torna privilégio dos meninos que são vistos como detentores dessa herança e para tanto precisam estar mais bem preparados para administrá-las.

Os apontamentos aqui elencados atentam para o fato de que esse contexto precisa ser levado em consideração no debate sobre a Educação do Campo para que o ensino possa cumprir seu papel emancipador e democrático, onde a importância do trabalho da mulher e do seu protagonismo, para além do doméstico, sejam conhecidos e ressaltados no ambiente escolar.

A escola do campo, nesse sentido, se constitui como eterno espaço de militância, para manter-se alinhada ao paradigma emancipatório que a gerou e, ao mesmo tempo, amparar as demais

lutas e compromissos históricos da educação. Ora, ali também, o aparato social machista heteronormativo estará presente, nos livros didáticos, nos discursos, na teia social, se o mesmo não for problematizado. Deve ser constante, portanto, a tensão que inocula o problema a ser pensado e discutido na escola pelos seus sujeitos, sobre os quais temos nos debruçado na contribuição às lutas sociais por terra, educação, igualdade social e de gênero. (OLIVEIRA, 2015, p. 18).

Como apontam Heilborn, Araújo e Barreto (2010) as mulheres sempre estiveram dentro dessas lutas coletivas, e desde a instituição dos direitos sociais e trabalhistas e o direito à sindicalização, alcançados pelas categorias rurais em 1963, intensificam a luta fazendo parte das amplas organizações de âmbito nacional. Somente a partir do fim da década de 1970 é que um movimento em nome das mulheres do campo passa a ser pensado, impulsionado pela greve dos 100 mil trabalhadoras/es rurais na Zona da Mata de Pernambuco em 1979, momento em que perceberam a necessidade de se organizarem contra a exploração dentro do próprio movimento e em âmbito geral, pois precisavam apresentar e defender demandas que dentro do movimento unificado ficavam esmaecidas. A partir de então o movimento de mulheres rurais conta com uma árdua trajetória de luta com destaque para dois eventos que foram fundamentais para sua consolidação: o Seminário Nacional das Trabalhadoras Rurais e o I Congresso do Departamento Nacional dos Trabalhadores Rurais da CUT, que marcaram a inclusão de propostas das trabalhadoras de diferentes segmentos na agenda política, com destaque para a necessária participação feminina em espaços de decisões nos sindicatos, nas federações e centrais sindicais.

No ano 2000 surge a Marcha das Margaridas, um movimento estratégico das trabalhadoras rurais que segue cumprindo o objetivo de difundir e ampliar as conquistas das mulheres do campo (e da floresta) e denunciar processos discriminatórios e/ou violentos que as atingem. Esse processo amplo de mobilização acontece em todos os estados do Brasil. A cada quatro anos, milhares de margaridas de todo país se encontram em Brasília para marchar juntas, inspiradas pelo seu clamor de justiça, igualdade e paz no campo e na cidade. Um evento que possui caráter formativo, de denúncia e pressão, mas também de proposição, diálogo e negociação política com o governo federal, por isso tornou-se amplamente reconhecida como a maior e mais efetiva ação das mulheres da América Latina (CONTAG, 2015).

Seu nome faz referência à força e resistência da ex-líder sindical Margarida Maria Alves, assassinada, na porta de sua casa, em 1983 por latifundiários. Trabalhadora rural, com 40 anos à época, casada, mãe de dois filhos, rompeu com padrões tradicionais de gênero e ocupou por 12 anos, a presidência do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Alagoa Grande, na Paraíba. Bastante influente na região Nordeste, Margarida incentivava trabalhadoras e trabalhadores rurais a buscarem na justiça a garantia de seus direitos, protegidos pela legislação trabalhista. Construiu uma trajetória marcada pela luta contra as injustiças sociais e o analfabetismo, tendo fundado, enquanto esteve à frente do sindicato, o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural.

O debate sobre a história de luta e resistência das camponesas configura-se enquanto importante instrumento de empoderamento feminino por meio do reconhecimento do protagonismo das mulheres que vivem em meio rural na busca por espaço, voz e emancipação. Nesse processo, a escola assume o papel de contribuir com a superação das assimetrias sociais ao potencializar saberes ao considerar a realidade e as especificidades dessas atrizes.

5.2 Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos

Os Direitos Humanos são um conjunto de normativas internacionais que possuem um leque amplo de prerrogativas diretamente ligadas à promoção e defesa da dignidade da pessoa humana. Passa pelas garantias básicas do direito à vida, por questões políticas amplas relacionadas à representatividade, combate à violência e à intolerância, bem como garantias de liberdade e respeito à diferença. Uma educação para os Direitos Humanos é pensada para a promoção da cultura democrática. Nos valores da tolerância, solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade. Faz um apelo especial para processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2009).

Nesse sentido, a educação direcionada ao pleno desenvolvimento humano e ao fomento de suas potencialidades, valoriza o respeito aos

grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação é importante para os fundamentos da Educação do Campo, pois busca efetivar a cidadania plena direcionada a construção de conhecimentos, desenvolvimentos de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. Uma vez que a Educação do Campo se constitui no bojo da luta social pela terra, pela promoção do modo de vida camponês e suas matrizes de conhecimento e, ainda, pela valorização e desenvolvimento do campo de forma sustentável. Assim, há uma congruência de objetivos entre estas matrizes.

Estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2014), aponta para existência de uma profunda exclusão escolar conformada pelas dimensões de gênero, raça e localidade (urbana e rural). Este recorte interseccional do estudo demonstra que a exclusão escolar no Brasil está concentrada no campo e atinge um maior número de pessoas negras e de meninas, cujos pais possuem baixa escolaridade. O abandono dos estudos antes de cumprida as etapas da Educação Básica é uma questão social grave no campo. Os estudantes das localidades camponesas desistem dos estudos, seja por conta da dificuldade em acessar escolas das etapas subsequentes em suas localidades (as longas distâncias são um desafio às vezes intransponível, inclusive por conta das condições sociais das famílias), seja pelo envolvimento precoce no trabalho, ou pela gravidez na adolescência.

A Educação do Campo se apresenta como uma política que busca superar a lógica da histórica violação de direitos e da exclusão das populações camponesas no Brasil. A partir de seus princípios e objetivos fundantes, busca-se o desenvolvimento do campo, o reconhecimento e a valorização dos sujeitos e de suas matrizes formativas. Todas elas, como categorias, devem estar presentes em todo o processo de ensino aprendizagem desses sujeitos.

Dessa forma, a Educação em e para os Direitos Humanos dialoga diretamente com a Educação do Campo, uma vez que ambas têm no horizonte uma concepção diferenciada das relações humanas e da valorização da vida. No caso da Educação em e para os Direitos Humanos, apresentada como eixo transversal no Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (2014), o foco se encontra na defesa, respeito, valorização e promoção da dignidade da pessoa humana como valor fundamental. Assim, busca-se fomentar a identidade cultural, a sobrevivência de vidas e culturas e a segurança em sentido amplo.

Estes espectros apontam para a cidadania e a convivência democrática centrados nos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais das populações.

A Educação em e para os Direitos Humanos dispõe sobre o acesso e à participação efetiva da comunidade escolar em interação com a comunidade local (PNDH, 2009, p. 25), indicando procedimentos pedagógicos que possibilitem uma ação conscientizadora e libertadora, voltadas para o respeito e valorização da diversidade, bem como aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa. Por seu modo, a Educação do Campo dialoga diretamente com estes princípios, inclusive a partir de suas principais propostas e metodologias: a saber, o Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo e da possibilidade de aplicação da Pedagogia da Alternância, como, dentre outras coisas, instrumento que realiza o trânsito entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos dos currículos escolares formais. Toda a troca e o diálogo entre comunidade, modo de vida, matrizes formativas e o ensino formal é produtora não apenas de um enriquecimento das aprendizagens, como constitui um mecanismo fundamental de promoção da cidadania ativa, da autonomia e da valorização dos sujeitos camponeses. Pensar em uma educação que favoreça a cidadania ativa pressupõe formas inovadoras de possibilitar a autonomia dos sujeitos.

Além disso, como resultado de uma política que valorizava a cidade a despeito do campo, a maioria das violações de direitos, resultado das desigualdades históricas, pode ser vistas e condensadas no território camponês no Brasil e no Distrito Federal. Assim, o combate às violências de gênero, ao racismo, a exploração do trabalho infantil, a consolidação de políticas públicas da ampla área e temas que envolvem a defesa e promoção dos Direitos Humanos devem ter o campo como território privilegiado de suas ações. A garantia dos direitos das Crianças e Adolescentes, desde políticas de Acolhimento Institucional, passando pela efetividade do Sistema Socioeducativo, do combate à violência sexual contra crianças e adolescentes, do trabalho infantil e de apoio a programas e projetos que contribuem para a redução dos índices de racismo, preconceito e violências nas unidades escolares, são exemplos dessas possibilidades.

5.3 Educação para a Sustentabilidade: Agroecologia e Educação do Campo

A Educação para a Sustentabilidade compõe o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), como Eixo Transversal. Este fato revela que essa temática deve perpassar todos os conteúdos e deve constar nas práticas pedagógicas da SEEDF como um objetivo de aprendizagem privilegiado, um horizonte de fundamentos teóricos a apontar para questões sociais relevantes para o futuro. Dentro de seus temas fundantes temos; produção e consumo consciente; qualidade de vida; alimentação saudável; economia solidária, agroecologia, ativismo social; cidadania planetária; ética global; valorização da diversidade, entre outros. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 8)

Agroecologia entra como um aspecto que faz parte da Educação para a Sustentabilidade e, devido às dimensões de seu conceito, constitui-se como um paradigma da Educação do Campo, uma vez que integra vários princípios e matrizes dessa modalidade de ensino.

Toná e Guhur (2012), elaboradores do verbete Agroecologia no Dicionário da Educação do Campo, com base em Leff (2002, p.42), a definem como aquela que se contrapõe ao movimento designado como Revolução Verde¹⁶. Agroecologia, nesse sentido, representa um agroecossistema, formado por um

[...] conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) “que incorporam princípios ecológicos, valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo foram desecologizadas e desculturalizadas pela capitalização e tecnificação da agricultura”

¹⁶ A expressão surgiu em 1966, em Washington, vinculada a um programa financiado pelo grupo Rockefeller, que previa a implantação de mudanças no desenvolvimento agrícola e na estrutura fundiária dos países, “incentivada pelo governo norte-americano e pela Organização das Nações Unidas (ONU). O mundo estava em plena Guerra Fria e, com isso o objetivo dos Estados Unidos era impedir o surgimento de movimentos socialistas. A ideia era adotar o mesmo modelo de cultivo em todos os lugares onde foi inserido, passando despercebidos fatores essenciais como: recursos naturais de cada região e as possibilidades e necessidades dos agricultores. O novo padrão levou ao crescimento da produção apenas nas grandes propriedades que tinham condições para inserção do processo de modernização, como o clima e relevo” DUARTE, Amanda. Disponível em <https://www.estudopratico.com.br/revolucao-verde/>. (Acesso em 30/10/2018)

Na Educação do Campo, a Agroecologia não se limita ao papel de instrumento metodológico. Ela se posiciona num campo mais amplo, relacionado a uma matriz sócio-cultural ou comunitária, evidenciando a necessidade do diálogo entre saberes e reconhecendo o saber legítimo do qual as populações do campo são portadoras sem descartar, entretanto, a relevância da ciência e tecnologia.

Em sentido inverso ao da Revolução Verde,

a Agroecologia exige que o camponês passe a assumir uma posição ativa, de pesquisador das especificidades de seu agroecossistema, para desenvolver tecnologias apropriadas não só às condições locais do solo, relevo, clima e vegetação, mas também às interações ecológicas, sociais, econômicas e culturais. Partindo do pressuposto que as populações camponesas já possuem um acúmulo de conhecimentos empíricos sobre as culturas, técnicas e a terra a ser cultivada. (CAPORAL; COSTABEBER, 2002)

Tanto a Educação do Campo quanto a Agroecologia pressupõe transformação da realidade, levando em consideração um novo projeto de desenvolvimento do campo que rompa com a lógica da monocultura, do latifúndio e das demais formas de exclusão. Dessa maneira, tanto a Educação do Campo quanto a Agroecologia contribuem para a quebra das estruturas econômicas, sociais e políticas de dominação que existem e persistem há séculos em nosso país. (RIBEIRO; NORONHA, 2007).

A conjugação entre a educação do campo e a Agroecologia se apresenta como primordial para a construção de uma educação libertadora, proporcionando, aos camponeses e camponesas, melhor qualidade de vida. Uma ação educativa no campo, seja ela de elevação de escolaridade ou extensão, deve, portanto, necessariamente privilegiar a integração entre os princípios da educação do campo e a produção do conhecimento agroecológico, assim como das práticas e experiências dos/ as agricultores/as. Estamos tratando, nesse sentido, de um fazer pedagógico relacionado a vida e de práticas produtivas também relacionadas ao modo de vida camponês. As relações entre uma e outra são complementares e intrínsecas para determinar a reprodução e o desenvolvimento dos povos do Campo. Uma vez que a Educação do Campo é pensada a partir dos sujeitos, seus saberes e fazeres e a Agroecologia, por seu modo, realiza o mesmo movimento, reconhece e utiliza os conhecimentos tradicionais para a produção sustentável de alimentos.

O sistema de conhecimento agroecológico parte do estudo dos agroecossistemas locais e valoriza a autonomia e a autodeterminação

das comunidades. Este deve estar presente no currículo e no cotidiano pedagógico de todas as Escolas do Campo no sentido de promover a transformação das práticas agrícolas para formas sustentáveis que garantam a sobrevivência das comunidades camponesas uma vez que estas dependem dos recursos naturais para garantir seu modo de vida.

Por fim, a Educação para a Sustentabilidade, como eixo transversal, deve ser contemplada na Educação do Campo de acordo com os princípios da Agroecologia, uma vez que esta última reúne um conjunto de conhecimentos e práticas produtivas socialmente justas e ambientalmente sustentáveis.

CAPÍTULO VI - ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA DAS UNIDADES ESCOLARES DO CAMPO

As Escolas do Campo poderão ter proporção diferenciada de servidores/as da carreira Magistério Público para o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico. As especificidades da Educação do Campo poderão tornar necessária a proposição de projetos especiais adequados às matrizes e aos princípios previstos na política pública instituída. Para atendimento de demandas existentes no Projeto Político-Pedagógico da respectiva unidade escolar que necessitem da atuação de professor/es exclusivo/s, a equipe gestora deve justificar a necessidade de submetendo o pleito à análise e parecer da Coordenação Regional de Ensino (CRE) e da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB). Após parecer favorável da Subeb, a solicitação deverá ser encaminhada à Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP) para deliberação.

Poderão, também, ter proporção diferenciada de servidores/as da carreira Assistência à Educação em conformidade com Portaria própria que dispõe sobre a modulação de servidores das especialidades dos cargos de Agente de Gestão Educacional e Técnico de Gestão Educacional e do cargo de Monitor de Gestão Educacional da Carreira Assistência à Educação nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Da mesma forma poderão solicitar, caso necessário, a lotação de mais servidores, submetendo o pleito aos mesmos procedimentos mencionados em relação aos servidores da carreira magistério. Tais procedimentos se fundamentam no art. 15 (*caput* e parágrafo único) da Portaria SEEDF nº 419/2018.

As Escolas do Campo terão o quantitativo de estudantes por turma definidos no documento Estratégia de Matrícula, anualmente publicado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Lembrando que o número mínimo e máximo de estudantes por turma, no caso das Escolas do Campo, deve levar em conta as especificidades demográficas das regiões camponesas cuja densidade populacional é diferenciada em

relação à realidade urbana. Garantir um número menor de estudantes para abertura de turmas nas escolas do campo muitas vezes representam uma condição *sine qua non* para atender ao direito à educação das populações camponesas. Para tal, há a possibilidade, inclusive, de abertura de turmas multisseriadas.

A atuação das Escolas do Campo na articulação para o desenvolvimento local deve estar alinhada à realidade vivida pela população do campo e pelos movimentos sociais do campo, constituindo a Educação do Campo como eixo integrador nos programas, projetos e ações pedagógicas, objetivando a contextualização das práticas pedagógicas. Em conformidade com o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, aprovado pelo Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017, as Unidades Regionais de Educação Básica (UNIEB) deverão incentivar, acompanhar, assessorar, articular e avaliar a execução dos programas, projetos e ações pedagógicas da Educação do Campo nas unidades escolares a elas vinculadas, em articulação com a Unidade Orgânica da SUBEB responsável pela Política de Educação do Campo.

A alimentação escolar deverá apoiar o desenvolvimento local sustentável, estimulando o consumo de alimentos produzidos pela agricultura familiar, quando possível, aqueles provindos de sistema de base agroecológica, promovendo a aproximação entre as unidades escolares e as organizações agrícolas fornecedoras da Administração, bem como os agricultores a elas ligados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas diretrizes condensam uma série de garantias, princípios, matrizes, organização e orientações para o trabalho **com** e **na** educação do campo. Elas foram pensadas para subsidiar a organização das unidades escolares, auxiliar professores, gestores e toda a comunidade escolar em busca de um fortalecimento da educação ofertada nas Escolas do Campo do Distrito Federal. Esse instrumento também serve como ferramenta para promover um diálogo entre a política pública de educação do campo e as demais etapas e modalidades da educação básica.

Como modalidade de ensino, a educação do campo procura consolidar práticas pedagógicas contextualizadas e inovadoras partindo de uma realidade na qual as escolas rurais já estavam inseridas – a sua vida comunitária. Vida essa que ocupa a escola, de uma pujança que só o modo de vida camponês, suas proximidades de vizinhança, seu conjunto de solidariedades cotidianas podem ofertar. Sendo a escola, muitas vezes, a única instituição do poder público nessas localidades.

É comum aos sujeitos do campo ver sua vida partilhada entre escola e comunidade, seja quando a escola e as/os professoras/es são presenteadas/os com a produção agrícola das famílias, seja com a participação direta de mães e pais voluntários que prestam serviço de toda ordem às equipes gestoras e pedagógicas.

A dimensão agrária é imprescindível para uma proposta de educação voltada para as populações camponesas. Sem os esforços para a construção da Reforma Agrária, sem sujeitos do campo assentados em novos modelos de desenvolvimento rural, justos e sustentáveis, é impossível uma Educação do e no Campo. O modelo concentrador de terra e de renda, o agronegócio como um vetor de exploração dos recursos naturais, voltados para a produção de commodities e não de alimento, não favorece a educação libertadora e transformadora que desejamos. É preciso pensar em um campo cuja produção seja socialmente justa e ambientalmente sustentável. Imprescindível que existam sujeitos no campo que garantam a reprodução do modo de vida camponês, inclusive para que a escola exista e cumpra seu papel social.

Uma escola assim deve reconhecer que sua abertura ao mundo camponês precisa avançar para tornar a educação efetiva e de qualidade. Precisa “derrubar suas cercas” para dialogar, de forma produtiva, com o rico universo de vida que a rodeia. Nesse sentido, podemos dizer que a Educação do Campo propõe uma forma radical de fazer pedagógico ligado à vida no e do campo, na qual a aprendizagem só pode tornar-se significativa respeitando as matrizes formativas dos seus sujeitos.

Assim, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal encara o desafio de promover, por meio da política pública aqui proposta, as mudanças na realidade dos sujeitos do campo, cumprindo seu papel de orientar e normatizar o trabalho pedagógico contextualizado contribuindo para a superação da lógica das escolas rurais, transfigurando-as em Escolas do Campo. Essas novas escolas, imersas na complexidade social, histórica e cultural permitirão que a vivência solidária e comunitária experienciada possa enriquecer os currículos e revolucionar o fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G., *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARBOSA, A. I. C. *A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do pro*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2012.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. *Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*, 2012a.
- _____. *Pesquisa Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil de 2014*, Censo Demográfico, 2014.
- _____. *Educação do Campo: marcos normativos*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização; Diversidade e Inclusão (MEC/Secadi, 2012b).
- _____. Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. *Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera*, 2010.
- _____. *Decreto nº 7352*, de 04 de novembro de 2010.
- _____. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNDH)*, 2009.
- _____. *Parecer nº 36*, de 04 de dezembro de 2001. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001.
- _____. *Resolução nº 2 CNE/CEB*, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- _____. *Parecer CNE/CEB nº: 1/2006*, de 1 de fevereiro de 2006, que tratou dos dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa) do país.
- _____. *Parecer CNE/CEB nº 23/2007*. Não Homologado. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb023_07.pdf. Acesso em abr. 2019.

_____. Ministério da Educação - *Projovem Campo: Saberes da Terra*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/projovem-campo-saberes-da-terra>>. Acesso em: out. 2018.

_____. Ministério da Educação - *Programa Escola da Terra* - Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em: out. 2018.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 4*, de 13 de julho de 2010, Capítulo II Seção IV Educação Básica do Campo,

BURGHGRAVE, T. de. *Vagabundos não senhor, cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo*. Orizona (GO): UNEFAB, 2011.

CALDART, Roseli. *A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm>>. Acesso em: out. 2018.

_____. *Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/362933298/Inventario-Educacao-Do-Campo-docx>>. Acesso em: out. 2018.

CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2013.

CAMPELLO, S. M. C. R. *A etnografia na Educação do Campo: uma proposta de formação de pesquisadores nas comunidades escolares*. In SILVA, H.T; GUERSON, M. (organizadoras). *Artes Visuais na Educação do Campo: contextos, tramas e conexões*. Palmas/TO: EDUFT, 2018.

CAPORAL, F. R & COSTABEBER, J. A. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*. Porto Alegre, v.3, n.2, abr./jun.2002

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. *Margaridas seguem em marcha por desenvolvimento sustentável com democracia, justiça, autonomia, igualdade, e liberdade*. Caderno de texto para Estudo e Debates, 2015.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução nº 1/2018-CEDF, de 27 de dezembro de 2018, Brasília: SEEDF, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Portaria 419, de 21 de dezembro de 2018, Brasília: SEEDF, 2018.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão - SEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan. *Agricultura Familiar no Distrito Federal*, 2015.

_____. *Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2014.

_____. *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem Institucional e em Larga Escala*, 2014.

_____, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. *Estratégia de Matrícula 2018*. Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Portaria nº 506, de 16 de novembro de 2017. SEEDF: Brasília, 2017.

_____. *Censo Escolar 2017*. in *Cadastro das Unidades Escolares do Distrito Federal*. SEDF, 2017.

_____. Conselho de Educação do Distrito Federal. *Resolução nº 1/2012-CEDF*, 2012.

_____. *Lei de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público - Lei 4.75/2012*, 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Orientação Pedagógica: Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas*. SEEDF: Brasília, 2014.

_____. Plano Distrital de Educação (PDE), Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.

_____. *Plano Diretor de Ordenamento Territorial do Distrito Federal (PDOT)*. LCD 803/2009, 2012,

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Portaria nº 369 - SEEDF, de 08 de novembro de 2018. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/4b27d48b06484b6b8e76599d12d26afd/see_prt_44_2018.html>. Acesso em: abr. 2018.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*, 6ª Ed. SEEDF: Brasília, 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Decreto nº 38.631, de 20 de novembro de 2017, SEEDF: Brasília, 2018.

_____. SEEDF. *O Inventário Social, Histórico e Cultural: uma proposta pedagógica de integração curricular para as unidades escolares do campo da SEEDF, 2016*

DUARTE, Amanda. *Revolução Verde*. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/revolucao-verde/>>. Acesso em: out. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”*: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido* in *Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2014.

FREITAS, L. C. *A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção*. Mimeo. Cadernos do ITERRA n. 15, set.2010. In *Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2014.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia. *Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça* – GPP-GeR: Módulo II. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

LARAIA, Roque de Barros, 1932- 1.331c *Cultura: um conceito antropológico* / Roque 14.ed. de Barros Laraia. – 14.ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

LEMOS, Célia Aparecida Araújo *et al.* *As Discussões Sobre Gênero nas Linhas e Entrelinhas da Educação do Campo*. II CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Campina Grande - PB, 2015.

MESZÁROS, I. *A Educação para além do capital*. . *Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2014.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. *Gênero e Educação do Campo: a importância do debate e espaços possíveis*. Revista InterAtividade, Andradina, SP, v.3, n.2, 2º sem. 2015.

PASSOS, Maria das Graças; MELO, André de Oliveira. *Casa Familiar Rural da França à Amazônia: uma proposta de Pedagogia da Alternância*. In GHEDIN, Evandro, (organizador). *Educação do Campo: epistemologia e práticas* - 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, S., FERREIRA, A. P., NORONHA, S. *Educação do Campo e Agroecologia*. In PETERSEN, P., DIAS, A. (organizador). *Construção do Conhecimento Agroecológico, Novos Papéis, Novas Identidades*. Caderno do II - Encontro Nacional de Agroecologia. Rio de Janeiro. ANA. 2007. p. 260

SCHLICHTING, J. C. *Métodos e técnicas em Antropologia Cultural*. Disponível em: <<http://www.arteduca.org/biblioteca/etnografia.pdf/view>>. Acesso em: out. 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. In *Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Brasília, 2014.

Secretaria
de Educação

