



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE UnB PLANALTINA - FUP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E**  
**DESENVOLVIMENTO RURAL (PPG-MADER)**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**ESCOLA DA TERRA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO,**  
**QUESTÃO AGRÁRIA E A TRAJETÓRIA DE**  
**UM SILVA**

**RUTH MEYRE MOTA RODRIGUES**

BRASÍLIA - DF

2023



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE UnB PLANALTINA - FUP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E**  
**DESENVOLVIMENTO RURAL (PPG-MADER)**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
**ESCOLA DA TERRA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO,**  
**QUESTÃO AGRÁRIA E A TRAJETÓRIA DE**  
**UM SILVA**

**RUTH MEYRE MOTA RODRIGUES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação do Campo - Escola da Terra do Programa de pós-graduação em meio ambiente e desenvolvimento rural (PPG-MADER) como requisito à obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Luis Antonio Pasquetti

BRASÍLIA – DF

2023

## **Resumo**

Este trabalho reúne reflexões acerca da materialização da Modalidade Educação do Campo, como política pública no Distrito Federal. Ao partir de uma contextualização histórica buscando localizar o contexto capitalista como pano de fundo da discussão, o caminho eleito apresenta uma retrospectiva a respeito da formulação da política no âmbito da gestão central da educação. Tendo como embasamento teórico o materialismo histórico e dialético, o trabalho avança para uma aproximação entre a perspectiva histórica e a trajetória de um imigrante no campo da educação. Pretende-se, dessa forma, promover a compreensão sobre as ligações entre os caminhos da história com enfoque em questões agrárias, a Educação do Campo e a trajetória de um Silva. Assim, apresentaremos as lutas dos povos do campo pela terra, pela vida, pelo trabalho, por direitos, com destaque à educação, em meio aos desafios postos pelo modelo agrário que reproduz os efeitos da colonização e do capitalismo.

**Palavras-chave:** educação do campo; questão agrária; gestão; sujeito do campo

## **Abstract**

This work brings together reflections about the materialization of the Rural Education Modality, as a public policy in the Federal District. Starting from a historical context seeking to locate the capitalist context as the background of the discussion, the chosen path presents a retrospective regarding the formulation of the policy within the scope of the central management of education. Having historical and dialectical materialism as a theoretical basis, the work advances towards an approximation between the historical perspective and the trajectory of an immigrant in the field of education. It is intended, therefore, to promote understanding of the links between the paths of history with an approach to agrarian issues, Rural Education, and the trajectory of a Silva. Thus, we will present the struggles of rural peoples for land, for life, for work, for rights, with emphasis on education, amid the challenges posed by the agrarian model that reproduces the effects of colonization and capitalism.

**Keywords:** rural education; agrarian question; management; country guy

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	5
INTRODUÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 .....	9
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....	9
CAPÍTULO 2 .....	17
SUJEITOS DO CAMPO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE.....	17
CAPÍTULO 3 .....	24
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL: .....	24
UMA MODALIDADE EM (DES)CONSTRUÇÃO .....	24
CAPÍTULO 4 .....	30
A HISTÓRIA DE UM SILVA...A HISTÓRIA DE MUITOS CAMPONESES .....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	39

**Tecendo a Manhã**  
João Cabral de Melo Neto

*Um galo sozinho não tece a manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro: de outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzam  
os fios de sol de seus gritos de galo  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão".*

## APRESENTAÇÃO

A discussão apresentada nesta produção parte da perspectiva de que a atuação de movimentos sociais e adoção de uma gestão participativa são pilares que sustentam os avanços sociais. Assim, ao abrirmos o diálogo com o poema de João Cabral de Melo Neto (1996) – Tecendo a manhã – temos a intenção de adotar como ponto de partida a certeza de que sozinhos(as) não é possível trazer a luz da manhã, o que exige a convocação de todos e todas para invocar e desenhar a manhã, e o amanhã dentro da concepção da atuação coletiva com vistas a transformar o futuro. A educação do campo e os coletivos que lutam por ela são partes importante nesse processo.

A Educação do Campo é parte da minha trajetória profissional no processo de atuação no âmbito da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade - DCDHD, vinculada à Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Nesse espaço foi possível desempenhar, por duas vezes, entre 2017 e 2021, o papel de Diretora em um formato que permitiu a junção da gestão com o ativismo para tentar vencer as barreiras institucionais postas aos avanços sociais.

Nessa oportunidade, coordenei os trabalhos da Gerência de Educação do Campo – GCAM, instância integrante da DCDHD que tem como principais atribuições: implantar políticas, diretrizes específicas, programas, projetos e ações técnico-pedagógicas da Educação do Campo; promover as adequações curriculares e as ações para o aprimoramento do trabalho pedagógico e a utilização de materiais didático-pedagógicos voltados às populações do campo; promover a socialização de experiências referentes às práticas pedagógicas relacionadas à Educação do Campo; propor e acompanhar a realização de pesquisas, estudos e experiências para subsidiar a prática pedagógica da Educação do Campo.

Por meio da atuação em nível central foi possível acompanhar a construção e aprovação das Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a

Rede Pública de Ensino do Distrito Federal<sup>1</sup> (2019) e a Portaria 419/2018<sup>2</sup> da SEEDF, que institui a “Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal”.

Assumimos ainda o compromisso de implementar as duas edições do Curso Escola da Terra, no âmbito do Distrito Federal, que felizmente avançou para a consolidação da oferta, em caráter complementar, de uma Especialização que culminou com esta produção.

Ficou muito evidente que a atuação no campo da gestão não prescinde da compreensão acerca de como a luta por direitos, sobretudo à educação, das populações do campo se relaciona com a organização social e agrária brasileiras, atravessada, historicamente, pela lógica colonizadoras, racistas e patriarcal e seus vínculos diretos com o sistema capitalista.

Nessa perspectiva, pretendemos apresentar algumas reflexões sobre a relação entre a lógica que engendrou o capitalismo e como esse formato de organização social afetou os sujeitos do campo.

Desejamos uma boa leitura!

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/Diretrizes-Ed-do-Campo-SEEDF.pdf>.

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria\\_419\\_20\\_12\\_2018.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html)

## INTRODUÇÃO

Em um contexto em que a extrema direita ainda esperneia e insiste em desconstruir as lutas e destroçar conquistas historicamente conquistadas é crucial relembarmos fatos e localizá-los como parte de nossas lutas atuais.

Historicamente, a população camponesa esteve à margem do poder econômico sem, contudo, estar distante das lutas e diversas formas de resistência ou mesmo de ações revolucionárias.

No Brasil, as Ligas Camponesas, Via campesina, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST ou mesmo pequenas comunidades e cooperativas demonstram a sua força no processo de luta por direitos e acesso à terra e aos demais recursos naturais imprescindíveis à agricultura familiar.

Objetivamos compreender as ligações entre os caminhos da história e a Educação do Campo percebendo nas lutas dos povos do campo pela terra, pela vida, pelo trabalho, por direitos, com destaque à educação, em meio aos desafios postos pelo modelo agrário que reproduz os efeitos da colonização e do capitalismo.

No tocante à metodologia, a lente teórica que nos guiará será o materialismo histórico de dialético disseminados pelas obras de Karl Marx e teóricos marxistas. Isso porque compreendemos que as discussões sobre relações sociais e de poder não prescindem de uma linha de análise crítica ao capitalismo, ainda que a investigação proposta não se prenda ao nascimento e fortalecimento desse sistema de forma estanque. A própria noção de globalização e colonialismo deve ultrapassar as barreiras impostas por alguns calendários históricos cimentados em uma ótica linear da história.

A técnica eleita busca na etnografia possibilidades de diálogo com um sujeito do campo imigrante que, ao relatar fatos acerca dos processos de escolarização pelos quais passou, nos oferece caminhos para compreendermos o alinhamento entre a história e a trajetória do sujeito.

Nessa linha, este trabalho parte da contextualização histórica – Capítulo 1 – que localiza as especificidades da luta camponesa em contexto capitalista, um sistema autoritário e predatório que coloca em risco a própria existência humana ao destruir as diversas formas de manutenção da vida no planeta terra. Como parte

dessa caminhada histórica, destacamos as peculiaridades desse debate no Brasil evidenciando como o colonialismo delineou a organização social e agrária no país. Problematicamos ainda as disputas internas geradoras de conflitos entre os diferentes sujeitos do campo ou mesmo com indígenas ou quilombolas.

No segundo capítulo, apresentamos a educação como forma primordial de luta e resistência considerando-a em sentido amplo, ou seja, para além da escolarização, qualificando os movimentos sociais como protagonistas na luta pela garantia de direitos, em seguida, tratamos da (re)construção da Educação do Campo como modalidade em contraponto com a Educação rural. Compondo o segundo capítulo, apresentaremos a necessidade de contemplarmos a diversidade presente no campo nas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas buscando compreender as relações étnico-racial, de gênero e de sexualidade.

O capítulo 3 está organizada a partir da apresentação de um breve histórico dos percursos institucionais no processo de formalização da Educação do campo como modalidade no Distrito Federal.

O quarto capítulo busca mapear brevemente o perfil dos sujeitos do campo do DF, para além dos apontamentos formais e institucionais já estabelecidos, buscando descortinar a sua diversidade e particularidades em âmbito distrital. Por meio de entrevista semiestruturada, um migrante camponês, que saiu do interior do Ceará e veio para Brasília, revela como em meios a tantos sonhos ele foi obrigado a se adaptar à um contexto urbano nada acolhedor.

Nas considerações finais buscamos apontar caminhos e possibilidades para o fortalecimento da Educação do Campo no DF, considerando os inúmeros desafios postos em um contexto que ainda hierarquiza a relação campo-cidade reproduzindo estereótipos sobre o camponês e seu modo de vida.

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

#### 1.1 A luta pela terra em contexto capitalista: breve histórico

A luta camponesa na história mundial se confunde com a trajetória da classe trabalhadora, sendo engendrada de forma muito direta à luta pela terra. Por essa razão, também é marcada por conflitos fundiários tipicamente capitalistas que, por vezes, levam à exclusão social ou mesmo ao genocídio.

Esse modelo social ocasionou desigualdades, exploração, dominação e negou o direito à terra aos(às) trabalhadores do campo, negou direitos sociais e humanos entre eles o direito à educação. No âmbito cultural e político essa formação social forjou uma negação da cultura do campo da agricultura familiar e do camponês como algo negativo, atrasado, ignorante menosprezando aqueles que vivem no campo e que vivem do trabalho com a terra.

Em diálogo com Caldart (2004) é possível afirmar que a terra é uma dimensão fundamental de ligação dos sujeitos do campo ao trabalho e ao modo de vida que lhes é peculiar. A terra está associada à luta e à produção, tem movimento, tem vida e carrega sentimentos.

Partindo de uma leitura marxiana, Velho (2009) nos mostra as consequências do capitalismo no campesinato e explora a controversa questão desse segmento social como classe. Explanando o conceito de capitalismo autoritário, o autor discute processos de expropriação e de cercamento dos e nos campos, o que inclui a acumulação primitiva e a exploração das colônias e do tráfico de seres humanos.

O conceito de capitalismo autoritário parte da verificação de que existem diferentes tipos de desenvolvimento capitalista. Como regra, a sociedade capitalista nasce no interior da sociedade feudal, como resposta da burguesia aos privilégios da nobreza no antigo regime por meio da defesa da democracia liberal. Contudo, alguns processos de consolidação do capitalismo foge a esse desenho. Em alguns casos sequer ocorreu uma revolução burguesa. Concordamos que o desenvolvimento capitalista é bastante peculiar dada a diversidade de combinações e contextos, de modo que em cada caso ou mesmo dentro de cada subconjunto é

possível investigar a dominância de determinados elementos. O que parece importar é a relação entre esses elementos em cada situação e como eles podem nos ajudar a agrupar alguns casos que, mesmo sendo únicos, apresentam o predomínio de determinado elemento. Nos interessa, nessa produção, a perspectiva de que podemos falar em desenvolvimento capitalista sem o domínio burguês clássico já que grandes revoluções nasceram dentro do enfrentamento às próprias transformações do feudalismo, capitaneadas por um Estado absolutista, mercantilista e, ao mesmo tempo, representante da burguesia. O fim do feudalismo não está, portanto, atrelado à revolução burguesa (VELHO, 2009).

Para o autor, a participação camponesa nesse processo assumiu muitas formas diferentes, o que inclui o fato de que o “cercamento dos campos” não parece ter sido o método único de acumulação primitiva. Velho (2009) aponta o saque dos servos camponeses pelos “senhores” e a partilha desse saque com o capital mercantil. Em seguida, cita a acumulação de capital por meio da taxaço do campesinato pelo Estado. O principal ponto de discussão é o fato de que o capitalismo autoritário não destruía a base camponesa que seguia viva como uma forma subordinada de produção que alimentava a acumulação primitiva.

Essa discussão é importante para que possamos compreender as especificidades e a diversidade de fatores que marcam a luta camponesa em contextos capitalistas fora das análises eurocentradas. Para Velho (2009), no capitalismo autoritário a acumulação capitalista primitiva, que é marcada pela exploração de formas não-capitalistas de produção, e a acumulação propriamente capitalista são imbricadas. Para isso é preciso compreender como a apropriação do excedente camponês pelas classes dominantes abastece o seu status social, mesmo em contexto marcado pelo capitalismo autoritário. Esse formato promove a acumulação a partir de métodos colonialistas e imperialistas, e mesmo assim precisam praticar uma política clássica do capitalismo burguês, o que inclui a necessidade de se modernizar e de promover o desenvolvimento capitalista com a especificidade de que as indústrias, nesses contextos, contam com maior volume de capital se comparadas às primeiras fases da revolução industrial nos países burgueses. Isso significa dizer que haveria menor necessidade de força de trabalho e de um “exército industrial de reserva”.

Por fim, vale destacar que campo e cidade fazem parte do mesmo todo social de modo que as transformações promovidas pelo capitalismo autoritário nascem

quando o desenvolvimento geral do capitalismo já contava com uma indústria tipicamente urbana e baseada no capital financeiro. Há, portanto, uma transferência do capital gerado no campo para as cidades, o que emperrava as possibilidades de transformações capitalistas nos territórios camponeses.

Em suma, apoiamo-nos em Velho (2009) para defender que a produção camponesa em contexto de capitalismo autoritário constitui-se como uma forma subordinada de produção, não sendo, em si, uma forma capitalista de produção. Historicamente é possível identificar que mesmo o camponês “livre” estava amarrado a essa subordinação de forma menos imediata daquela vivida pelo servo. Uma pequena produção, quando não-subordinada, apresenta-se instável e vulnerável à necessidade de adoção de formas complexas de produção. O “estado de dependência” leva a pequena produção em geral e a produção camponesa de forma mais específica, a alcançar uma estabilidade relativa garantidora de sua reprodução.

Pensando assim, pode-se localizar parte do campesinato como uma pequena burguesia. Parcela dela acentua a sua posição homogênea e por vezes constitui um modo de produção específico e, outra parte conforma um grupo social que carimba, internamente, a diferenciação de classe no processo de estratificação. Tem-se, portanto, que há uma nítida diferenciação interna em classes sociais no mundo camponês, em que uma parcela dos camponeses é explorada por outra, dada a ausência de possibilidades atrativas de ocupações alternativas. Enquanto no capitalismo burguês há brechas para que a pequena produção se transforme em produção complexa, reproduzindo as principais contradições de classe, ou mesmo para a destruição das forças externas; no capitalismo autoritário não há destruição ou transformação do campesinato, mas a sua subordinação para a extração do excedente e acumulação de capital, em que os principais traços do modo ou classe dominante se refletem sobre o modo subordinado, gerando a identificação com ele. A questão camponesa na década de 20, na União Soviética, nos mostra que a Revolução escancarou a subordinação e a “face burguesa” do campesinato revelando a própria hegemonia capitalista anterior. Esse cenário não descarta a noção de um modo de produção camponês, mas acentua o seu caráter subordinado. Dessa forma, defende-se que, em determinadas circunstâncias, existam divisões no campesinato que podem vir a constituir o germe de contradições internas de classe nubladas pela pressão “externa” sobre ele. Dessa

forma, tem-se que, aparentemente, há um posicionamento único do campesinato como um todo diante do modo ou classe dominante agindo como um corpo mais ou menos coerente. Esse fato gera reflexões sobre a concepção do campesinato como uma classe (VELHO, 2009).

Coadunamos com a ótica de Velho (2009) de que não estamos falando de uma classe social em si, já que não se opõe a outro grupo dentro do processo de produção. Entretanto, por tratar-se de um processo de subordinação, necessariamente se opõe a outro grupo, composto pelos exploradores. Isso nos indica que o campesinato seria uma **classe política** com um modo de produção particular.

Nesta produção, portanto, adotaremos a percepção conceitual que considera e trata o campesinato como uma “classe política” diversa carregada de especificidades, conflitos internos e contradições. No Brasil essa relação se apresenta de forma muito nítida e muito particular também.

Adotaremos ainda a perspectiva de que o modo de produção camponês, dentro do capitalismo, é indiscutivelmente subordinado, o que compromete a sua reprodução nos moldes da lógica socialista. Ainda que livre e dono dos seus meios de produção, o camponês seguirá subordinado ao modo de produção capitalista – predatório e pautado na exploração e no lucro. Nesse sentido, ainda que a reforma agrária seja um passo importante é fundamental vislumbrar uma reforma efetivamente transformativa e emancipatória para o futuro, conscientes das limitações de uma reforma dentro do neoliberalismo e em alguma medida, “permitida” por ele.

## **1.2 Populações camponesas e colonialismo**

O debate sobre as especificidades do desenvolvimento capitalista dentro de expecto mais amplo é crucial, porque, em nossa avaliação, permite compreender melhor a história da população camponesa no Brasil e a constituição da sociedade brasileira como um todo.

Ao discutir as especificidades do Brasil na relação com a constituição de um sistema capitalista “à brasileira” partimos da forma com a organização social brasileira foi marcada pelo imperialismo, pelo loteamento do país para a

colonização predatória pelos europeus, pelo sistema escravocrata e pela racialização.

Essa realidade, marcada pela intervenção e exploração imperialista, promoveu, em determinados momentos históricos, disputas e conflitos entre grupos sociais que aparentemente estavam “do mesmo lado”, como explorados. Ocorre que a dinâmica que marcou a consolidação de um projeto de colonização no Brasil, estabeleceu a necessidade de alinhamentos e acordos que, não raro, provocou disputas entre indígenas, quilombolas e camponeses.

Guilherme Palacios (2004) nos conta como foi o surgimento de um segmento camponês (que consideramos uma classe política) no âmago de uma sociedade escravagista em crise. O campesinato constituiu a sua história paralelamente à escravidão que, no Brasil Colônia, sustentou a exploração colonialista. Agricultores e lavradores pobres e livres apresentavam demandas muito específicas e por vezes, conflitantes, com a população escravizada. Exemplo disso está na reação de camponeses e outros grupos sociais livres (vendedores ambulantes, artesãos, empregados e subempregados nas vilas) diante das consequências da abolição do trabalho escravo como, por exemplo, o registro obrigatório das pessoas pobres livres com vistas à reposição da força de trabalho escrava. Nesse contexto, ocorrem revoltas e levantes contra o registro. Estamos falando do momento de transição do trabalho escravo para o “livre” na fase moderna de uma forma específica de capitalismo, o capitalismo agrário.

O pesquisador desvenda a história nublada de agricultores pobres e livres, destaca o papel político desse grupo social em contexto de transição entre o *Ancien Régime* colonial e a nação independente. O autor explana como o crescimento e os modos de vida da população pobre e livre, sobretudo a camponesa, estão relacionados à regulação do Estado, o que inclui migrações forçadas e adaptação ao trabalho assalariado dentre de estruturas produtivas até então centradas na escravidão ao lado da apropriação estatal - ou por parte de grandes unidades produtoras – de florestas virgens onde viviam famílias de agricultores(as) gerando exploração e marginalidade.

[...] durante todo o século XVIII, esses grupos de agricultores pobres iniciaram um crescimento prolongado e acidentado que os transformaria em embriões de formas produtivas e estruturas de organização social que significavam o surgimento de espaços socioeconômicos e socioculturais de resistência ao predomínio de plantação escravista espaços que

cresciam ao longo do século a medida que mais homens e mulheres pobres e livres viravam camponeses adotavam formas camponeses de produção de subsistência e de coesão social como alternativa para resistir à pressão do escravismo – a forma de produção predominante e excludente da sociedade colonial (PALACIOS, 2004, p. 26).

Placios (2004) explica ainda que quando a lavoura escravista abre espaço aos pequenos agricultores pobres e livres, estes estabelecem alianças com o sistema geral, ou seja, com os colonizadores escravocratas e/ou com os grandes proprietários de terras – a “nobreza da terra” como o que ocorreu no desembocar do famoso conflito contra os comerciantes: a Guerra dos Mascates, da qual estes contaram com o apoio da Coroa e saíram vitoriosos.

Esse exemplo redimensiona a noção historiográfica que aproxima esses grupos sociais de modo genérico. O objetivo, quando abordamos essa discussão, é marcar que a despeito da proximidade atual das demandas de quilombolas, indígenas e demais sujeitos do campo não se pode apagar as especificidades históricas que organizam o lugar político e social de cada grupo e como o colonialismo e o capitalismo engendram disputas que enfraquecem a luta pela terra e contribui significativamente para o fortalecimento dos grandes produtores.

### **1.3 A luta pela terra, a luta pela vida**

A história do Brasil amarga muitas perdas e muito sangue, mas também nos mostra a beleza e a glória da luta cotidiana por justiça e equidade social. Podemos falar de posturas eugênicas mantidas pelo Estado brasileiro em uma formato “pós-moderno” (RODRIGUES, 2023) que ainda alcança a população negra, indígena, as massas como um todo e, de modo muito específico, os sujeitos do campo.

É impossível discutir a Educação do Campo sem antes apontar os contextos históricos em que foi forjada e como a sua proposta pedagógica está diretamente ligada à luta pela terra, à luta por direitos e à luta pela vida.

Muitos movimentos sociais ousaram e ousam adotar o enfrentamento político, por vezes revolucionário, contra a tirania, o latifúndio e a exclusão, carregando muitas histórias e trajetórias de vida, de luta, de exílios, massacres, torturas prisões e mortes.

Como nos ensina Deo (2017), a questão agrária se constitui como elemento nuclear para a compreensão da história do Brasil, uma vez que o colonialismo

delineou a formação social e política do país. Se podemos falar em alguma reforma agrária foi aquela que beneficiou a apropriação da riqueza pautada no latifúndio, tendo a sua gênese em 1532, com as Capitanias Hereditárias. Desde então as terras brasileiras são palco de muitos conflitos e disputas como forte complemento classista em que os representantes da propriedade privada e donos dos meios de produção usam a violência – aberta ou jurídica – como forma de dominação.

Em terras brasileiras a expropriação da força de trabalho foi acompanhada de importantes avanços e conquistas sociais inclusive no campo, onde os conflitos agrários reproduzem a violência como elemento central na dominação de classe a exemplo de levantes e revoltas como as Guerras Guaraníticas, a luta dos quilombolas de Palmares, a Cabanagem e a Balaiada e a Guerra de Canudos (DEO, 2017).

Importa frisar que o caráter “golpista” da burguesia brasileira é parte de todos os momentos históricos e sempre que essa classe entender necessário adotará as medidas para garantir a manutenção de seu poder, seja na disputa contra a classe trabalhadora, seja nas disputas intraclasses burguesas. Diversos processos de mudança não alteram a essência econômica, pelo contrário, acabam por reafirmá-la, mantendo a dinâmica econômica de concentração de renda/terra e o Golpe de Estado é uma possibilidade sempre que o projeto político econômico hegemônico vigente estiver ameaçado (DEO, 2017).

Mas como já sinalizamos, a despeito da força do capitalismo autoritário e agrário, organizações sociais adotam diferentes formas e estratégias de resistência. A principal organização dos trabalhadores no campo agrário é Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O MST foi fundado em 1984 no seio da luta contra a ditadura e pela democratização do acesso à terra, em especial a partir da segunda metade da década de 1970. Sua gênese foi no estado do Rio Grande do Sul, mas o movimento avançou por todo o país ocupando terras improdutivas por todo o Brasil.

O MST é, portanto, o principal instrumento de organização da luta dos trabalhadores rurais sem-terra e ao nascer no bojo da retomada das lutas sociais no Brasil foi fundamental para a queda da ditadura, promovendo um amplo e profundo debate sobre o acesso à terra, sobre o modelo de propriedade e de produção que alimenta o latifúndio no Brasil. A discussão sobre a reforma agrária aponta para a necessidade de construção de uma sociedade livre da exploração

de seres humanos e dos recursos naturais que é parte inerente ao capitalismo. A ocupação de terras improdutivas e a luta política desperta a reação dos latifundiários que utilizam grupos paramilitares ou mesmo os órgãos repressores do próprio Estado para perpetrar a violência como o correu em Eldorado de Carajás, no Pará, em 17 de abril de 1996, em que cerca de 1500 sem-terra que reivindicavam a desapropriação de terras improdutivas, foram massacrados pela Polícia Militar que executou 19 pessoas e feriu outras 69, parte delas ficaram com sequelas permanentes (DEO, 2017).

É em meio a avanços e retrocessos que os camponeses, com destaque ao MST, organiza e fortalece a luta cotidiana. O enfrentamento à concentração de terras e a luta pela preservação ambiental marcha ao lado de pautas e reivindicações pela garantia de direitos sociais básicos em que a educação aparece como importante componente.

## CAPÍTULO 2

### SUJEITOS DO CAMPO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

#### 2.1 A educação do/no campo

O capitalismo se organiza em bases que necessariamente produzem desigualdades, exploração e dominação. Como parte desse processo, a negação do direito à terra e à direitos sociais básicos, dos quais destacamos a educação, exigiu formas de organização social e estratégias de luta capazes de ressignificar o campo a partir da agricultura familiar e da valorização do campo, comumente visto como o lugar de atrasado em contraponto ao espaço urbano.

A luta pela terra como fonte de trabalho e de vida, a conquista de direitos e o enfrentamento à exploração nasce como importante caminho para a formação e para a participação política dos sujeitos do campo, tendo na educação um importante instrumento de produção e reprodução de sua existência. Nesse sentido, dialogaremos sobre os processos formativos forjados no seio da luta política e no cotidiano dos assentamentos e a escolarização formal que tem como importante conquista a consolidação da Educação do Campo como modalidade de ensino.

A Educação do Campo busca desconstruir a lógica da “educação rural”, que norteada apenas pela questão geográfica, desconsiderava os saberes camponeses, as demandas, necessidades e especificidades dos sujeitos do campo. A escolarização em meio rural atendia ao agronegócio e sua conformação capitalista, não preocupando-se, portanto, com a emancipação e valorização da população camponesa.

Caldart (2004) nos conta que a Educação do Campo, como modalidade, pauta-se em princípios filosóficos, sociológicos, políticos e pedagógicos que buscam na perspectiva da Educação Popular (Paulo Freire), da educação socialista e na chamada “pedagogia do movimento” uma alternativa para a construção de uma educação transformativa.

As reivindicações por uma modalidade específica para atender à população camponesa nascem de ações educativas experienciadas nas organizações, nos coletivos, nos acampamentos e nos assentamentos dos movimentos sociais. Entre

as articulações para a composição de agendas no campo das políticas públicas educacionais em busca de uma Educação no e para o campo figura a necessidade de reconhecimento da diversidade social, cultural, econômica. Além disso, é crucial a valorização dos modos de vida no campo a partir de uma proposta pedagógica efetivamente transformadora e emancipadora, como nos ensina o legado Paulo Freire.

Para isso alguns princípios teóricos e metodológicos são primordiais como a consciência sobre o projeto de sociedade almejado; a agricultura familiar; análise de conjuntura nacional e internacional e da realidade social local; mapeamento dos setores da sociedade são ou podem ser parceiros e, sobretudo, a percepção da terra como elemento primordial à vida e do território como espaço educativo e de fortalecimento cultural.

Caldart (2008; 2009) nos lembra que o campo está em constante movimento epistemológico, ontológico e educativo, sendo um espaço que acolhe diversas existências. Dessa forma, a Educação do Campo deve ser entendida como um projeto educacional vinculado ao território; às formas de vida; ao trabalho; à organização social e ao pertencimento desses sujeitos. Sem, com isso, desconsiderar as desafios e conflitos inerentes ao papel atuante e de resistência dos movimentos sociais.

## **2.2 Diversidade no/do campo**

Os camponeses não constituem uma massa uniforme de sujeitos. Obviamente existem elementos que unem a luta camponesa no Brasil, contudo, é primordial observar a diversidade cultural, étnico-racial, de identidade de gênero ou orientação sexual. Sem desconsiderar outras especificidades, dialogaremos sobre esses marcadores por considerarmos um debate urgente e marcado por muitos desafios, já que a identidade da escola do campo deve ser definida a partir dos sujeitos sociais que compõem a comunidade atendida e a historicidade dos territórios entendendo que os sujeitos do campo têm vivências, histórias, ancestralidades e culturas atravessadas pelo preconceito que marcam pertencimentos e identidades afetando as relações cotidianas e determinando o acesso à direitos, inclusive o direito à vida.

Para compreendermos a relação entre a Educação do Campo e o debate étnico-racial, devemos identificar as lutas dos povos do campo pela terra, pela vida, pelo trabalho, por direitos dentro de modelo agrário que reproduz os efeitos da colonização e segue moldando a estrutura de classes por meio da relação desigual entre os proprietários de terras e os trabalhadores do campo como parte de um processo de dominação baseada no latifúndio, na monocultura e na concentração de poder e de grandes extensões de terras nas mãos de poucos.

Essa perspectiva não pode ser dissociada dos ecos da escravidão na organização fundiária brasileira. Esse é um debate que não prescinde de novos olhares e aprofundamentos teóricos sobre o legado do campesinato negro. Por essa razão, consideramos urgente que a Educação do Campo adote a perspectiva antirracista de forma mais orgânica, compreendendo como as desigualdades historicamente constituídas a partir do pertencimento étnico-racial como categoria de subalternização imprime diversas formas de opressões.

Nem todas as terras que abrigam a história de comunidades negras são quilombolas, para além dessa forma de ocupação e resistência, as chamadas “terras de preto”, (reconhecidas ou não pelo Estado) também são aquelas que pertencem aos descendentes de coletivos formados por alforriados. Há ainda terras localizadas em antigas áreas mineradoras ou habitadas por camponeses negros descendentes de escravizados e libertos, que, excepcionalmente tiveram acesso à terra. Em alguns casos, existem ainda os “foreiros”, que são sujeitos do campo, negros em sua maioria, mas que não são donos da terra e precisam pagar aos proprietários pelo uso dela. Essa realidade está relacionada às ações (ou inércia) do Estado Brasileiro. Quando se trata das regiões rurais tomadas pelo agronegócio, há um abismo entre negros e brancos, isso porque, além da herança histórica, ainda hoje os investimentos públicos também são racializados.

Nas discussões sobre as propostas educacionais para o campo, o debate concernente à luta pela terra, seus usos, seus significados deve, indiscutivelmente, reconhecer o esforço e resistência do povo preto pelo direito à terra que no pós-abolição tornou-se importante estratégia de sobrevivência e manutenção dos saberes e culturas resultante da forçada diáspora africana. Nesse sentido, separar o debate sobre a Educação do Campo das questões étnico-raciais é um equívoco, político, social e/ou acadêmico.

Importa lembrar que a Meta 8 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) relaciona, de forma muito direta, a Educação do Campo à questão racial ao referendar a necessidade de igualar a escolaridade média entre negros e não negros. Importa lembrar que essa ótica busca quebrar o duplo silenciamento imposto pelo eurocentrismo em associação ao “urbanocentrismo”.

O PNE prevê ainda a necessidade de atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (que aparecem conjuntamente), no tocante a oferta de toda a educação básica; a educação inclusiva; do ensino médio integrado à educação profissional; da educação em tempo integral; a inserção de salas de recursos multifuncionais; a oferta de formação continuada; a produção de materiais didáticos específicos, o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas; a inclusão nos currículos os conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas além de desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos articulados à Educação Profissional; a ampliação da oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio; a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio; a institucionalização do sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio; as políticas de inclusão e de assistência estudantil para ingresso e permanência na educação superior, o que inclui a perspectiva de redução das desigualdades étnico-raciais por meio de políticas de ampliação do acesso e permanência na educação superior (graduação, mestrado e doutorado) de estudantes negros, quilombolas e indígenas; os programas específicos para formação de profissionais da educação além de considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos (BRASIL, 2014).

O debate sobre a materialização do artigo 26A da LDB que inclui a História e Cultura Afro-Brasileira, Africana (Lei 10.639/03) e a Indígena (11.645/08) devem compor as orientações curriculares e os Projetos Políticos e Pedagógicos das Escolas do Campo. E como parte desse debate é primordial compreendermos como a herança colonial é componente que alimenta os conflitos no campo. Assim, adotar uma educação antirracista é parte importante do processo de ruptura com a

lógica da racialização como caminho para a descolonização do pensamento em um processo de costumamos apontar como desobediência epistêmica (BRASIL, 1996).

As dimensões de gênero e sexualidade ocupam, de forma interseccional à questão racial, um tentáculo importante de disseminação de desigualdades e opressão.

As representações sociais sobre as mulheres, pautadas no machismo e na misoginia, as localizam no lugar dos cuidados com os filhos e com a família como um todo além de imprimir-lhes inferioridade intelectual e subalternidade nas relações com “o masculino”.

Iolanda Santos e Janaína Betto (2021) discutem como mulheres camponesas se organizam politicamente atuando inclusive como dirigentes a partir da adoção de estratégias para a diminuição das desigualdades nas relações de gênero a partir da compreensão do feminismo pensado para atender as especificidades das mulheres que vivem no campo. Dessa forma, é possível desenhar políticas próprias, direcionadas por e para as mulheres do campo plantando novas relações de gênero, novas formas de produção e com a natureza, tendo como pano de fundo o “modo de vida” das mulheres camponesas forjando um feminismo camponês, popular, autônomo e pautado na perseverança e na esperança que são próprias dos movimentos populares.

Consideramos importante destacar uma das principais formas de organização e luta das mulheres do campo da América Latina: A Marcha das Margaridas, que já contou com seis edições e, em 2023 adotou o lema “Pela reconstrução do Brasil e pelo bem viver”. Esse tema não foi eleito por acaso, mas parte do entendimento de que temos muito a fazer para reverter, minimamente, toda os desmontes de direitos sociais que também chegaram no campo. Para isso, mulheres do campo, da floresta, das águas e das cidades e apoiadoras provenientes de diversos segmentos organizam as marchas para Brasília tendo como norte a necessidade de trabalhar pela reconstrução do Brasil. Após quatro anos de materialização da lógica fascista no Brasil, em 2023 a Marcha das margaridas luta por políticas públicas para as mulheres do campo, da floresta e das águas; pela agroecologia e pelo bem viver; pelo enfrentamento a todo tipo de violência; pela proteção da natureza e da biodiversidade; pelo enfrentamento à fome e pela soberania alimentar; pelo direito à terra e aos territórios (TV SINTEP, 2023).

As bandeiras levantadas passam por temas cruciais ao debate feminista no campo já que o lema “Pela reconstrução do Brasil e pelo bem viver” se desdobra em treze eixos norteadores:

- Eixo 1: Democracia participativa e Soberania popular.
  - Eixo 2: Poder e participação política das mulheres.
  - Eixo 3: Vida livre de todas as formas de violência, sem racismo e sem sexismo.
  - Eixo 4: Autonomia e liberdade das mulheres sobre o seu corpo e a sua sexualidade.
  - Eixo 5: Proteção da Natureza com justiça ambiental e climática.
  - Eixo 6: Autodeterminação dos povos, com soberania alimentar, hídrica e energética.
  - Eixo 7: Democratização do acesso à terra e garantia dos direitos territoriais e dos marítimos.
  - Eixo 8: Direito de acesso e uso social da biodiversidade e defesa dos bens comuns.
  - Eixo 9: Vida saudável com agroecologia e segurança alimentar e nutricional.
  - Eixo 10: Autonomia econômica, inclusão produtiva, trabalho e renda.
  - Eixo 11: Saúde, previdência e assistência social pública, universal e solidária.
  - Eixo 12: Educação pública não sexista e antirracista e direito à educação do e no campo.
  - Eixo 13: Universalização do acesso à internet e inclusão digital.
- (CONTAG, 2023a, p.3)

A luta das mulheres camponesas concentradas na Marcha das Margaridas evidencia a multiplicidade de campos de atuação necessários para a promoção do bem viver no campo.

O Eixo 4 “Autonomia e liberdade das mulheres sobre o seu corpo e a sua sexualidade” traz para o palco de discussões sobre as diversas formas de opressão e violência sofridas pelas mulheres do campo com destaque à violência institucional, aquela exercida por agentes públicos em hospitais, delegacias, escolas, entre outros. Essa forma de violência está

[...] nas atitudes de descaso, negligência, discriminação, tratamento grosseiro, insinuações maldosas, comentários sexistas, repreensão, ameaças; má prestação de serviços, falta de escuta, e até abuso sexual. Normalmente, os alvos mais frequentes da violência institucional são mulheres, pessoas não brancas, em particular negras e indígenas, empobrecidas, moradoras de municípios rurais e periferias. Essas pessoas têm seus direitos lesionados justo em momentos em que precisam de cuidado, proteção e defesa, nos quais deveriam ser tratadas com

humanidade, atenção e respeito. Quando as mulheres que recorrem aos serviços do Estado e são discriminadas ou maltratadas por serem negras, trabalhadoras rurais, com deficiências físicas e/ou mentais, idosas, trans, lésbicas, dentre outras, isso se configura como violência institucional (CONTAG, 2023b, p.3).

Pensando nas diversas formas e categorias de subalternização que podem incidir sobre um mesmo corpo, é necessário abrir espaço para a questão da LGBTFobia no campo. Tema bastante delicado que nem sempre ganha a atenção necessária. Nesse sentido, vale apresentar a “Campanha Permanente Contra a LGBTI+fobia no Campo”, organizada pelo MST, lançada no dia 17 de maio, Dia Internacional de Luta Contra a LGBTFOBIA. A campanha pauta-se na necessidade de enfrentamento a todas as formas de violência como parte de um projeto político que se mostra indispensável à construção da Reforma Agrária Popular no Brasil. Trata-se de uma campanha permanente que busca realizar um trabalho contínuo capaz de alcançar a base, a militância Sem Terra e as instâncias organizativas do MST. A ideia principal é identificar e enfrentar às diversas formas de violências contra a população LGBTQIA+ por meio de ações coletivas que nas relações e territórios da Reforma Agrária Popular possam delinear os caminhos para a superação das violências baseadas na LGBTfobia<sup>3</sup>.

Em suma, defendemos que as violências, ainda que alcancem diferentes alvos, são interligadas e partem da mesma ótica de hierarquização em uma sociedade que promove como ser universal o homem, branco, hétero, urbano e bem-sucedido, esmagando todas as outras formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, a luta das populações camponeses não deve desconsiderar as diferentes formas de opressão e exclusão sob pena de reproduzir estereótipos e fragmentar a luta.

---

<sup>3</sup> MST lança Campanha Permanente Contra a LGBTI+fobia no Campo. Informações disponíveis em <https://mst.org.br/2023/05/17/mst-lanca-campanha-permanente-contr-a-lgbtifobia-no-campo/>

## **CAPÍTULO 3**

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISTRITO FEDERAL: UMA MODALIDADE EM (DES)CONSTRUÇÃO**

Este capítulo pretende registrar o histórico de ações que marcam a institucionalização formal e legal das Escolas do Campos no Distrito Federal. As informações foram extraídas de documentos como “Relatórios de gestão” (2016 a 2022), Relatório de Monitoramento do PDE (DISTRITO FEDERAL, 2021) e complementadas como relato de experiência dos períodos de atuação em nível central, no âmbito da subsecretaria de Educação Básica da SEEDF, boa parte na extinta “Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade - DCDHD” entre 2017 e 2021. Grandes conquistas e a maior parte desse processo foram capitaneado pela professora Deborah Moema, em sua atuação como Gerente de Educação do Campo, uma das gerências vinculadas à DCDHD, ao lado de sua equipe técnica.

Iniciamos o nosso diálogo lembrando os impactos da Pandemia da Covid-19 em 2021. Os(as) estudantes das Escolas do Campo foram os(as) bastante prejudicados diante da necessidade de serem assistidos(as) de forma remota por meio de material impresso e, quando possível, por meio de ferramentas digitais. Após o retorno das aulas presenciais, o atendimento pedagógico foi organizado em um formato híbrido, dependente de acesso à internet, associado a ações de prevenção e preservação da saúde e da vida da comunidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2021). Considerando as distâncias físicas para a distribuição de material impresso e as dificuldades de acesso à Internet em algumas comunidades rurais, a suspensão das aulas presenciais afetou significativamente os avanços das aprendizagens e da construção de saberes nas Escolas do Campo.

Diversas ações de formação e acompanhamento foram realizadas desde 2015 dos quais destacam-se a institucionalização da modalidade por meio de Portaria e Diretrizes específicas para o DF; o Dia do Campo e a distribuição de material pedagógico intitulado “Proposta Pedagógica para os Inventários Históricos, Sociais e Culturais”; Projeto Político-Pedagógico; a implementação do Programa Pro-jovem campo: saberes da terra no distrito Federal e os cursos de formação ofertado pela

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação; curso de formação Escola da Terra.

A Política de Educação Básica do Campo no âmbito da SEEDF foi formalizada por meio da Publicação da **Portaria nº 419, de 21 de dezembro de 2018**, que regulamenta a Política buscando atender a população do campo em sua diversidade e variadas formas de produção da vida. Entre 2015 e 2018, a equipe da então Gerência de Educação do Campo – GCAM, realizou estudos e estabeleceu diálogos inter e intrasetoriais e com o Fórum Permanente De Educação Do Campo do Distrito Federal - FECAMPO para a instituição da Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, por meio de Portaria específica, objetivando compor, juntamente com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo da Rede Pública do Distrito Federal e as Orientações Pedagógicas da Educação do Campo, um corpo normativo orientador das ações relativas à Educação do Campo nas Unidades Escolares do Campo da SEEDF.

A elaboração e publicação das Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica do Campo foram aprovadas pelo Parecer CEDF nº140/2019 e formalmente instituídas pela Portaria nº 224, de 01 de julho de 2019. As Diretrizes representam um importante passo rumo à consolidação da Modalidade Educação Básica do Campo no DF. Trata-se de um documento orientador para que a oferta da educação do campo considere as especificidades dos sujeitos camponeses no DF em suas variadas formas de produção de vida. (DISTRITO FEDERAL, 2021).

A ideia inicial circundou a necessidade de construção de Orientações Pedagógicas do Campo. Para isso, foi constituído um Grupo de Trabalho que iniciou os trabalhos em 2016. As produções desse GT foram utilizadas para direcionar a formulação das Diretrizes Operacionais geradas com fortes contribuições do FECAMPO e consideradas as Diligências do Conselho de Educação do DF emitidas em 2017.

As Orientações Pedagógicas para a Educação Básica do Campo no Distrito Federal é um documento elaborado com vistas a orientar a organização pedagógica e operacional das Escolas do Campo buscando a aproximação das estratégias pedagógicas adotadas aos princípios e matrizes da Educação do Campo com o intuito de propor e consolidar a política pública distrital de Educação do Campo.

Na Portaria e nas Diretrizes o “Dia do Campo” ocupa papel crucial. O Dia do Campo é um momento de encontro, realizado anualmente, que oportuniza a troca de saberes, de experiências e de projetos entre profissionais da educação que atuam na modalidade, desenvolvidos a partir dos princípios, matrizes e documentos legais e orientadores da Educação do Campo. A atividade tem o intuito de fortalecer e apoiar as adaptações pedagógicas e curriculares das Escolas do Campo além de direcionar a construção e promover o fortalecimento dos projetos das UE e promover o reconhecimento institucional dos esforços educacionais desenvolvidos pelos educadores.

O material pedagógico orientador mais consistente antes da publicação das Diretrizes foi o “Inventário Social, Histórico e Cultural: uma proposta pedagógica de integração curricular para as unidades escolares do campo da SEEDF” (DISTRITO FEDERAL, 2016).

O Inventário Histórico, Social e Cultural das Escolas do Campo é um instrumento norteador crucial para a inserção sociocultural de toda a comunidade escolar inclusive produtores adjacentes. As investigações reúnem experiências sobre as comunidades e territórios onde vivem sendo um elemento fundamental para a categorização de uma instituição de ensino como uma “Escola do Campo” provocado ao delinear a sua identidade, pertencimento e perfil dos sujeitos atendidos.

O Inventário atende a uma demanda importante da rede pública de Ensino do DF ao delinear os critérios pedagógicos que permitem a classificação da unidade de ensino como uma Escola do Campo, alinhada às diretrizes e aportes legais nacionais. Também é por meio desse documento que a escola formaliza e organiza a Pedagogia da Alternância ao lado de outras políticas específicas e como o Projeto Político-Pedagógico. O inventário não é um documento separado da proposta pedagógica da escola do campo, por essa razão, deve estar alinhado ao Projeto Político-Pedagógico, unindo teoria e prática a partir da realidade e contexto que abrigam cada unidade escolar.

Seixas (2022) apresenta aspectos conceituais do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental da escola do campo buscando estabelecer pontes com o Projeto Político- Pedagógico no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A autora afirma que o Inventário é fruto de um trabalho conjunto e nasce de construções materiais e científicas que não estão desconectadas da

proposta pedagógico. Em suma, o Inventário e o PPP são partes cruciais no processo de construção da própria escola do campo. A escola e a sua comunidade tornam-se um lócus para a pesquisa da realidade local como forma de direcionar o planejamento coletivo para a adoção da Pedagogia da Alternância.

Para o fortalecimento da modalidade no DF por meio da construção de documentos como o PPP e o Inventário, a adesão às políticas federais correspondem à um importante passo. Destacaremos dois importantes programas que se tornaram realidade no DF, apesar das dificuldades e desafios postos quando as ações são pensadas para todo o Brasil sem considerar as disparidades entre as localidades: O Programa Pró-Jovem Campo: Saberes da Terra e o Programa de formação docente “Escola da terra”.

O Projovem Campo – Saberes da Terra é um programa federal que, partindo das necessidades dos sujeitos do campo e considerando a sua diversidade e as suas especificidades busca estabelecer uma política pública educacional nacional na qual os(as) jovens camponeses são reconhecidos como sujeitos de direitos. A política destina-se a jovens, com idades entre 18 e 29 anos, que não tenham concluído o Ensino Fundamental e que vivem no campo e do campo, atuando na agricultura familiar.

A proposta visa ofertar a formação integral ao jovem que vive no campo, oferecendo condições para a conclusão do ensino fundamental como forma de qualificação social e profissional. O Programa busca ainda potencializar a ação dos jovens agricultores na perspectiva do desenvolvimento sustentável respeitando as especificidades e demandas e a forma de organização dos núcleos familiares e comunidades em atenção ao disposto nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03/04/2002.

No Distrito Federal, a SEEDF materializou o programa no Centro de Ensino Fundamental Pipiripau II, atendendo 120 (cento e vinte) jovens de 14 (quatorze) comunidades do campo residentes em Planaltina. A ação incluía além da escolarização, alimentação escolar (jantar), transporte, material escolar e sala de acolhimento equipada com brinquedos, jogos e outros para atendimento dos filhos(as) dos estudantes na faixa etária de 05 a 08 anos de idade por meio da atuação de Educadoras Sociais Voluntárias. A formação adotou a perspectiva pedagógica da alternância privilegiando as necessidades dos(as) estudantes e considerando os ciclos agrícolas produtivos das comunidades envolvidas.

No DF, a primeira adesão ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem ocorreu em 2014. Em agosto de 2017, o programa foi finalizado alcançando 68 formandos. A segunda edição, contudo, ainda que exista novo termo de adesão assinado em novembro de 2017 e ainda que o MEC tenha autorizado algumas prorrogações, encontrou diversos empecilhos no processo de formalização e de tratativas administrativas de modo que até o momento em que este trabalho foi construído seguia com dificuldades de execução.

Os cursos de formação ofertados pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE abordam temas como a construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental das Escolas do Campo; marcos teóricos e metodológicos da Escola do Campo; vegetação e realidade ambiental do DF; hortas escolares (DISTRITO FEDERAL, 2021).

O curso de formação continuada **Escola da Terra** foi instituído pela Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013. Trata-se de uma ação de caráter formativo vinculada ao PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo. No DF essa formação foi possível graças ao regime de colaboração entre o GDF/SEEDF e a Universidade de Brasília – UnB. Os objetivos principais previam a necessidade de fortalecimento das propostas pedagógicas e das metodologias de ensino nas comunidades camponesas; a melhoria no desempenho escolar dos(as) estudantes; a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior para a população do campo.

Inicialmente foi ofertado em 2018 com carga horária de 180 horas, destinando-se ao atendimento de 120 professores(as) que atuam em Escolas do Campo ou em nível central no processo de gestão das políticas de Educação do Campo. Em seguida, tornou-se a especialização a qual a produção deste trabalho de conclusão de curso está vinculado.

A proposta do curso busca ampliar o acesso à formação continuada de docentes que atuam em Escolas do Campo contribuindo para o fortalecimento e para a qualidade da educação nessas escolas ao conectar a escolarização ao contexto e às realidades das comunidades locais. A primeira edição, desenvolvida e certificada pela UnB/FUP, foi ofertada entre setembro de 2018 e maio de 2019, com carga horária de 180 horas. A Pedagogia da Alternância foi a metodologia adotada pelo Programa Escola da Terra, permitindo a sistematização e a socialização de experiências e estudos realizados no seio das escolas do campo a partir da

dinâmica pedagógica que considera o “Tempo Escola” e o “Tempo Universidade”. A ideia busca unir estudos e pesquisas à realidade escolar e comunitária de cada instituição de ensino.

O curso alcançou 120 professores(as) da Educação Básica do Campo. A segunda edição, ofertada em 2021, formou mais 164 educadores(as). Após articulações entre as coordenadoras do curso no âmbito da UnB e o MEC, o curso transformou-se em um “Especialização em Educação do Campo”, vinculada à PPG-MADER/UnB. O Escola da Terra oportunizou a proximidade entre a educação básica e o ensino superior no DF, apresentando resultados exitosos no processo de organização do trabalho pedagógico das escolas envolvidas.

É também produto do curso a publicação do livro “Escola da Terra: Formação de Professores das Escolas do Campo no Distrito Federal”, em 2021. O material está disponível nos formatos digital e impresso constituindo-se em importante material para a disseminação de ações pedagógicas nas comunidades escolares do campo.

## CAPÍTULO 4

### A HISTÓRIA DE UM SILVA...A HISTÓRIA DE MUITOS CAMPONESES

A cultura que marca a identidade camponesa toma sentido num conjunto de práticas sociais e de experiências humanas que vão se organizando enquanto modo de vida que articula tradição, objetos, condutas, convicções, valores e conhecimentos característicos dos sujeitos que vivem no e do campo como agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, posseiros, ilhéus, atingidos por barragens, acampados, arrendatários, pequenos proprietários. Soma-se a esses grupos e ganharão destaque nesta produção as populações negras, indígenas e remanescentes de quilombos. Trata-se de pensar sobre o projeto de nação que se deseja defender e construir, de tónus popular e revolucionário, colocando, como elemento central, a necessidade de enfrentamento às desigualdades entre os grupos sociais buscando a emancipação dos(as) trabalhadores(as) camponeses.

Pensando nisso, é crucial problematizar a função social da escola do campo voltada à uma concepção de educação que considere a diversidade social, cultural, econômica e de modos de vida dos diferentes povos que habitam o campo brasileiro, tendo como pano de fundo componentes étnicos e raciais que atravessam todas essas questões.

Para isso, é preciso adotar uma leitura crítica da realidade social buscando elementos promotores da transformação social e valorização da terra, um instrumento de vida, de cultura, de produção. Consideramos urgente que a Educação do Campo pautasse as discussões sobre as relações étnico-raciais, considerando a existência de um campesinato negro, quilombola e indígena, dentro da perspectiva da interseccionalidade entre fatores de opressão como classe, raça e gênero. Embora existam comunidades quilombolas no entrono do DF e mesmo com a organização de algumas etnias indígenas no DF, a gestão central da SEEDF e nem mesmo os movimentos sociais se atentaram para a possibilidade de fortalecimento de atendimento dessas populações como parte da Política de Educação Básica do Campo no DF.

Atualmente são considerados como parte da população camponesa no DF: estudantes indígenas, remanescentes de quilombos, ciganos e segmentos como

famílias de trabalhadores rurais autônomos, caseiros de chácaras, filhos de trabalhadores rurais (DISTRITO FEDERAL, 2019). Contudo, não encontramos ações que, efetivamente, contemplem esses sujeitos quando não residem em localidades próximas às Escolas do Campo. A escolarização dessas comunidades ainda é um debate e seus sujeitos seguem matriculados em escolas regulares nem sempre preparadas para acolher, considerar e valorizar a cultura e modo de vida dessas pessoas.

Há ainda comunidades camponesas espalhadas pelo DF, mas não são assim consideradas no campo das Políticas Públicas, como a comunidade ribeirinha que vive da pesca na parte sul do Lago Paranoá. Pouco conhecida, mas que está presente em Brasília desde a sua construção.

Reportagem publicada pelo jornal Metrópolis<sup>4</sup> conta a vida de Abiesel Alves Cavalcante, o Seu Bisa, que criou dez filhos tirando o seu sustento da pesca no Lago Paranoá. Ele veio de Pernambuco em 1969, chegou a se abrigar em pontos de ônibus, na rodoviária, até se instalar em um assentamento às margens do lago, onde atualmente fica a Vila Telebrasília<sup>5</sup>. “Seu Bisa” conhece bem as fases lunares e se atenta à temperatura da água, à visibilidade do lago e à direção do vento para garantir bons resultados. Ele pesca tilápias, tucunarés, carpas, traíras e tambaquis e revende de forma direta à beira do lago ou para restaurantes. Ele não é o único, outras famílias também vivem da pesca do Lago Paranoá e são, efetivamente, sujeitos do campo em contexto urbano.

Elegemos, para esta produção, dialogar com um camponês migrante percebendo como a sua história se mistura com a de muitos migrantes da rota campo-cidade. Isso porque o DF foi construído por braços de camponeses migrantes que precisaram se adaptar ao contexto urbano, mas carregam na história pessoal, marcadores que nos direcionam à história do Brasil.

Utilizamos como recurso a entrevista não estruturada, também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva, de modo que os dados fossem coletados a

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.metropoles.com/distrito-federal/pesca-no-lago-paranoa-ja-teve-tempos-melhores>

<sup>5</sup> A Vila Telebrasília, localizada às margens do lago Paranoá, no Setor de Clubes Sul, da cidade de Brasília, Região Administrativa I, do Distrito Federal (DF). Esta localidade existe há 57 anos e, como em outras cidades do DF, foi inicialmente um acampamento de obras, criado para abrigar os pioneiros que vieram de várias localidades do Brasil, no intuito de trabalharem na construção de Brasília (BORGES, 2014).

partir de um “bate-papo” quase informal visando deixar o entrevistado mais à vontade para falar de questões pessoais e de sua trajetória escolar.

A **entrevista não-diretiva** busca obter informações a partir do discurso livre do entrevistado deixando-o falar sobre a sua experiência da maneira que desejar, manifestando a singularidade ao lado da historicidade dos fatos. O(a) entrevistador(a) precisa manter-se atento(a) e receptivo(a) a todo momento e não apenas às questões que importam para a pesquisa. As intervenções devem ser discretas evitando intervenções como aconselhamentos ou discordâncias (CHIZZOTTI, 2005).

No processo, foi possível identificar a falta ou mesmo total ausência de políticas públicas educacionais para esse público, no campo, originalmente, e na cidade que os recepcionou.

Proveniente do Ceará, **Antonio Rodrigues da Silva** conta que ele e os irmãos foram alfabetizados a partir da iniciativa do pai, que usava parte das economias para pagar uma professora visando à alfabetização e ao numeramento. Ele nos conta que as aulas aconteciam diariamente, a tarde e à noite porque pela manhã todos(as) iam trabalhar na roça, e explica como foi o processo de alfabetização dele e dos(as) irmãos(ãs):

Lá tinha uma escola. Naquele Trapiázinho<sup>6</sup> [...]. Tinha uma professorinha só lá. Muito longe. Meu pai preferia em casa. Tinha muita gente por aí, daí dava uma escola. Aí contratava, pagava uma taxinha por mês e ela [a professora] ficava lá em casa, morando lá em casa. Trazia da cidade, as que terminavam o segundo grau. Não tinha faculdade nem nada, mas estava formada. Aí meu pai trazia.

Em documento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2014)<sup>7</sup> há um retrato da Educação do Campo a partir de indicadores que dão conta de que ainda existem muitas fragilidades e dificuldades de acesso e de permanência, infraestrutura inadequada – inferiores às escolas urbanas; falta de insumos básicos e recursos como bibliotecas e Laboratórios de Informática. Também há grande ineficiência no tocante ao acesso à internet.

---

<sup>6</sup> Referência à Trapiá, bairro localizado na microrregião de Sobral no estado do Ceará (CE).

<sup>7</sup> Este é o documento mais recente sobre Educação do Campo encontrado na página da Seduc/CE.

Outras questões preocupam pela complexidade e gravidade como a precariedade de abastecimento de água, de energia e de esgoto sanitário ou fossa que ainda atinge algumas escolas. O transporte segue ineficiente. Já o acesso à energia elétrica alcançou praticamente todas as escolas de ensino fundamental, assim como as tecnologias como televisão, vídeo e microcomputadores. Essas questões levam à conclusão de que “Com a efetivação dessa tendência as políticas governamentais de fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar tornam-se mais viáveis” (CEARÁ, 2014).

É também bastante relevante o fato de que a Educação do Campo exige metodologia própria e um fazer pedagógico que promova, de forma efetiva, o sucesso das aprendizagens. Como nos mostram Barcelos e Cunha (2019), os retrocessos vivenciados nos últimos anos, sobretudo no campo das políticas sociais, revelam o fortalecimento de ideias conservadoras e nublam a possibilidade de adoção e ampliação de práticas educativas que para além da ciência e da técnica deve compreender a “amorosidade, o gosto pela alegria e a vida, a abertura ao novo e à justiça, a disponibilidade para a mudança e a persistência na luta” (p.18). Assim, um aspecto que precisa ser mencionado refere-se ao método adotado para a alfabetização à época e como ele segue direcionando a educação ainda hoje:

Eles faziam a gente decorar a tabuada todinha. Aí você dava a resposta decorada assim [...]. na minha época tinha carta de ABC [...] que é tipo esses livro de cordel. Pequeninha. Tinha o ABC todinho [...]. Depois tinha a cartilha. Então quando terminava a carta do ABC todo, ia pra cartilha As primeiras palavras: bolo, boi, vaca [...]. Terminava aquela, tinha o livro do primeiro ano. Você lia o livro todinho aí ia pro segundo ano.

Observando a descrição de como era a metodologia adotada no processo de escolarização de Silva, evocamos o trabalho de Mortatti (2000) para trazer a discussão sobre a cartilha, a despeito das alterações sofridas no tocante ao método e aos temas abordados, permanece sendo usada como instrumento de concretização da lógica metodológica que se pauta na sequenciação que organiza passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Dessa forma, a configuração silenciosa de determinado conteúdo e de certas concepções de alfabetização considera alfabetizado o(a) estudante que concluir a cartilha com êxito, tendo, portanto, aprendido a ler e escrever. Nesse processo, a

educação é vista como inerente à situação escolar, separada, portando da vida fora da escola. O texto é tratado como um conjunto de frases, que por sua vez é um amontoado de palavras escolhidas de acordo com o nível de aprendizagem, por vezes, sem nexos sintáticos entre si. Assim, a expressão do pensamento e os instrumentos de comunicação voltam-se para a situação de ensino e aprendizagem em contexto escolar (MORTATTI, 2000).

Nos amparamos em Molina (2003, 2010) para referendar a importância da luta pela oferta de uma educação básica de qualidade nas comunidades rurais, a necessidade de formação docente e dos quadros dirigentes e a importância da garantia de insumos nesse processo. As experiências exitosas das organizações sociais direcionam a elaboração e implantação de políticas públicas específicas para o campo, sobretudo por meio da materialização de práticas educativas. Em suma, a escola não deve ser considerada como algo separado do cotidiano, das vivências e interesses dos(as) estudantes e da comunidade como um todo. A atuação dos movimentos sociais no campo das práticas educativas buscam, portanto, garantir um direito negligenciado pelo Estado. Nesse caminho cabe lembrar que após muita conversa, Silva sinaliza, pela primeira vez, alguma ação proveniente do poder público. Nessa linha, é possível inferir a precariedade da educação oferecida:

Aí depois, com o tempo, isso antes de eu vir embora ainda, teve um negócio lá que o prefeito quis arrumar uma professora para cada lugar do interior, para ensinar o ABC. Aí o meu pai conseguiu cadastrar a Conceição [irmã do entrevistado] como professora. Cadastrou na cidade. Aí tinha um salariozinho [...]. Era um valor tão simbólico, por exemplo, o salário-mínimo hoje é 1.200, talvez pagava à professora lá duzentos reais por mês [...] Aí eles davam caderno, caderno do ABC, cartilha, livro. [...]

Importa destacar que ainda é possível encontrar professores que têm apenas o ensino fundamental inclusive nas escolas urbanas, mas obviamente é uma situação que atinge mais as escolas situadas na zona rural. A formação docente é ainda um grande desafio sobretudo devido à falta de profissionais com nível superior e dada a diversidade de realidades sociais geradoras de um perfil polivalente de professores(as) e de classes multisseriadas (CEARÁ, 2014).

Silva explica que a irmã mais velha logo tornou-se professora, o que indica a precariedade de formação docente na região à época. Ele relata ainda que a remuneração percebida pelas professoras era bem abaixo do que chegava na prefeitura para esse propósito.

Depois a minha irmã casou e não teve tempo mais de mexer com isso e aí ficou o Gerardo. O Gerardo ficou dando aula. Gerardo era bom em matemática. Quem estudou com o Gerardo aprendeu matemática. O Gerardo era bom! Aí o prefeito fazia os pacote de caderno pra cada aluno. Ai eles interessavam, porque não tinham condições de comprar.

Pensando nisso, cabe lembrar a importância da Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008 - Lei do Piso Salarial e da luta pelo seu cumprimento pelos municípios por meio da suplementação orçamentária proveniente do governo federal quando a localidade não consegue pagar o piso. Essa também é uma meta do Plano Nacional de Educação que se tornou apenas uma carta de intenções. Mais uma vez recorreremos ao papel fundamental dos movimentos sociais no processo de reivindicação do cumprimento do Plano.

Quando questionado sobre o conhecimento acerca de algum movimento social ele informa que as únicas pessoas “de fora” que se lembra ter dialogado com eles eram as que levavam informações sobre o manejo com as produções agrícolas:

Tinha um pessoal que orientava com armazenar materiais para os animais, para o gado. Mas era coisa do governo. O prefeito indicava. [...] Você tinha uma capoeira cheia de milho, aquilo era ouro. Você botava o gado ali e eles comiam tudo rapidinho. Eles orientavam como guardar. Funcionava bem pra caramba.

Acerca desse tema passamos a conversar sobre os períodos de seca e fome, momento em que ele nos conta como o pai conseguiu manter a família com o pequeno rancho que tinha e lembra:

No tempo das chuvas escassas, pouca chuva, aí os açudes secavam tudo. Por sinal o meu pai conseguiu fazer uma cacimba, um açimbão lá, no braço. Meu pai era muito prevenido. Na época da seca, todo mundo com fome, tinha as pessoas que trabalhavam o dia de serviço. Só ganhava pra comer [...] A maioria pegava o dia de serviço em mercadoria. Pegava arroz, feijão, farinha [...].

Silva acrescenta que na seca não tinha muito trabalho e passa a relatar como funcionavam as relações de trabalho e com o próprio poder público.

Aí no tempo da seca não tinha. Aí o governo dava serviço pra pagar tudo em mercadoria. O pessoal não tinha dinheiro. O cara que fumava, pegava uma carteira de cigarro para descontar no dia de serviço [...]. todo sábado liberava depois de meio dia e tinha um armazém que dava o nome de fornecimento. Fornecia o que você trabalhou na semana. Era tão baratinha a diária e era pra fazer estrada. Andavam com a picareta e o carrinho para fazer estrada. Os cara trabalhavam a semana todinha e não saiam do lugar. No braço! Com a picareta! Cavando e carregando no carrinho para fazer estrada! Que louco!

Silva conta que essa realidade impulsionou a migração em massa para as capitais, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro e, mais tarde, para Brasília, ainda em construção e revela as diversas dificuldades encontradas no processo de migração dos sertanejos. Ele fala dos conflitos agrários entre “vizinhos” e dos ataques de animais como onças e escorpiões que vitimavam sobretudo as crianças.

Mas é a sua própria trajetória que nos permite confundir a história de um Silva com a história de milhares de brasileiros que viram no êxodo rural o caminho para a uma vida com mais recursos.

Chegando à Brasília, em 1968, com 19 anos, Silva não teve oportunidade de estudar e iniciou como servente de pedreiro. Logo ele conseguiu emprego como zelador em um condomínio na Asa Norte. Após 4 anos foi contratado pelo Ministério da Saúde para atuar com serviços gerais. Na década de 1970 foi efetivado como servidor público. Com o salário reduzido, foi obrigado a seguir trabalhando como pedreiro, bombeiro hidráulico e eletricista nas folgas para complementar renda. Também chegou a vender “dindin”<sup>8</sup> e outros doces nas ruas do DF. Chegou a abrir um comércio que veio a falência causando grande prejuízo e intensificando as dificuldades financeiras.

Tendo uma escolarização compatível com os anos iniciais do Ensino Fundamental, se matriculou no supletivo e conseguiu estudar até 7ª série, mas precisou abandonar para trabalhar à noite. Após alguns anos, ele conseguiu concluir o ensino fundamental por meio de um projeto ofertado pela Universidade de Brasília, com turmas multisseriadas que frequentavam aulas de Língua

---

<sup>8</sup> Em algumas regiões também conhecido como sacolé ou geladinho.

Portuguesa e Matemática. Em seguida, concluiu o Ensino Médio, com o apoio das filhas, também por meio de supletivo. Segundo ele, foi um sonho realizado “ter o segundo grau”.

É possível ainda notar como a alfabetização foi importante em uma época que a comunicação era basicamente por meio de cartas. Ele conta que elas demoravam muito tempo para chegar de modo que ele tomava ciências das notícias um tempo depois, o que inclui o falecimento de pessoas queridas.

[...] passei a escrever toda semana uma carta. Sem assunto. Eu escrevia. “Tudo bem por aí?” Abraços! Saudade! Aí o meu pai ia em Sobral e toda vez ia lá no cara porque sempre tinha carta. Sempre tinha carta! [...] Tem um irmão que passava era de ano sem escrever uma carta. Aí eu mandava notícia: “Tá tudo bem por aqui”.

A história desse Silva se mistura com a própria história do Brasil e retrata o descaso do poder público com a educação, sobretudo no campo. Muitos deles(as) vieram para a capital cheios de sonhos, mas se depararam com mais exploração, descaso, silenciamento e, por vezes, a morte como nos contam Jacques e Júnior (2017).

A busca por fragilidades e a compreensão das causas da ineficiência ou mesmo inexistência de políticas públicas para o campo, sobretudo, educacionais, não devem passar pela visão de que há certa incompetência ou inoperância no âmbito governamental. Diferentemente disso, defendemos que essa realidade é orquestrada pelo neoliberalismo por ser uma condição para a sobrevivência da proposta predatória e injusta de desenvolvimento representada pelo sistema capitalista.

O acesso à terra e aos direitos fundamentais foi alvo de boicotes e de intensos desmontes nos últimos anos. O movimento de extrema direita de cunho neofascista, que ficou conhecido como “bolsonarismo” promove e segue promovendo diversos retrocessos, colocando em pauta a necessidade de adoção de novas estratégias de ação e de resistência. O campo educacional é um importante palco para a reação dos movimentos sociais ao descaso e à violência que marcaram a gestão bolsonarista.

Entre Silvas e Margaridas, a luta pela terra, por reforma agrária, pela preservação ambiental, pela valorização da cultura camponesa, por inclusão social,

por políticas sociais e pela vida segue alimentada pelos ecos das práticas revolucionárias camponesas regadas a sangue a suor dos sujeitos do campo. Importa lembrar que essa é uma bandeira de todos nós uma vez que é o campo e a agricultura familiar que verdadeiramente nos alimentam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conscientes da dinamicidade das relações e dos cenários políticos e econômicos e partindo do entendimento de que os movimentos sociais organizados foram e são historicamente capazes de ressignificar imposições e autoritarismos, temos como horizonte a construção de uma sociabilidade ideológica, política, social e economicamente voltada às relações igualitárias no campo e na cidade.

Acreditamos que educação, em sentido amplo, é o caminho central. Como parte disso, a escolarização deve ser democrática, laica, gratuita e estatal. Enquanto a conjuntura não permitir, será preciso buscar brechas e fissuras para que as práticas cotidianas e o currículo vivo, aquele materializado na escola, possam ser transformadores e transgressores.

Este trabalho buscou compreender a relação histórica entre a Educação do Campo e a luta pela terra, pela vida, pelo trabalho e por direitos sociais dos quais destacamos a educação, tentando adotar formas de resistência dentro de modelo agrário que reproduz os efeitos da colonização e do capitalismo.

Para compreendermos a relação entre a Educação do Campo e debate étnico-racial, buscamos identificar as lutas do povo preto no campo, dentro de modelo agrário que ainda carrega os efeitos da colonização e segue moldando a estrutura de classes, mantendo relações desiguais entre os grandes proprietários de terras e os trabalhadores do campo. Esse cenário é parte de um processo de dominação baseada no latifúndio, na monocultura e na concentração de poder, de capital, dos meios de produção e de terras nas mãos de poucos.

Esse modelo social está atrelado às desigualdades raciais ao lado das assimetrias de cunho econômico, da exploração, da dominação. Como parte desse processo, o Estado negligenciou diversos direitos sociais básicos, sobretudo o direito à educação.

No âmbito cultural e político, essa formação social forjou uma negação da cultura do campo da agricultura familiar e localizou o camponês em parâmetros negativos, associando-os ao atrasado, à ignorância e menosprezando trabalho com a terra, adotando uma lógica hierarquizante entre a vida no campo e a vida na cidade, local considerado “mais avançado”.

Ao traçar um panorama do processo de construção da Educação do Campo no Distrito Federal problematizamos a existência de sujeitos do campo não contemplados, de forma mais direta, na Política de Educação Básica do Campo no Distrito Federal, a exemplo de um segmento camponês que reside às beiras do Lago Paranoá, vive da pesca, mas é pouco conhecida ou mesmo comunidades indígenas que foram se constituindo no DF.

Para mapear como uma história pessoal se confunde com a história do Brasil e do mundo, optamos pela realização de entrevista semiestruturada que nos forneceu informações importantes para que fosse possível fazer essa triangulação.

A partir da discussão apresentada, esperamos contribuir com a ampliação do debate teórico e legal sobre o tema de modo que a política de educação básica do campo no DF possa ser fortalecida e ampliada.

Defendemos que a materialização da Política de Educação Básica do Campo ainda exige a construção de planos de ação e iniciativas complementares capazes de consolidar a proposta. Sabemos quanto esse processo é laborioso e complexo, mas acreditamos na potência da luta política forjada no seio dos movimentos sociais, de forma coletiva e organizada para que juntos possamos tecer a manhã.

## REFERÊNCIAS

BARCELOS, Tânia Maia; CUNHA, Myrtes Dias da. Educação e resistência: um encontro com Paulo Freire, Michel de Certeau e Jacques Rancière. In: Faleiro, Wender et al (Orgs.). **Memórias da construção docente**: professores formadores de educadores do campo em ciências da natureza. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Acesso em 14 de maio de 2023.

BORGES, Pâmela Rafaela Alencar. **A geografia escolar na compreensão da cidade**: a Vila Telebrasília. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2014. Disponível em [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8361/1/2014\\_PamelaRafaelaAlencarBorges.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/8361/1/2014_PamelaRafaelaAlencarBorges.pdf). Acesso em 02 de junho de 2023.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 9 de maio de 2023.

BRASIL. 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, 2012<sup>a</sup>. Disponível em <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/Panorama-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-na-Zona-Rural-do-Estado-do-Cear%C3%A1.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em 14 de maio de 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em 14 de junho de 2023.

BRASIL. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em 08 de maio de 2023.

BRASIL. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira e Indígena”. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 06 de maio de 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Acesso em 08 de junho de 2023.

CEARÁ. **Panorama da Educação Rural no Estado do Ceará**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação. Fortaleza – CE. 2014. Acesso em 06 de junho de 2023.

CHIZZOTTI Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez; 2005. Acesso em 14 de abril de 2023.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares. Secretaria de mulheres trabalhadoras rurais. **Marcha das Margaridas 2023a. Caderno 1. Margaridas em marcha pela reconstrução do Brasil e pelo bem viver. Apresentação e lema da Marcha das margaridas 2023**. Brasília, 2023a. Disponível em <https://ww2.contag.org.br/documentos/pdf/17698-525405-apresentacao-e-lema.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2023.

CONTAG. Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares. Secretaria de mulheres trabalhadoras rurais. **Marcha das Margaridas 2023a. Caderno 2. Vida livre de todas as formas de violência, sem racismo e sem sexismo**. Brasília, 2023b. Disponível em <https://ww2.contag.org.br/documentos/pdf/17737-1464070-por-uma-vida-livre-de-todas-as-formas-de-violencia--sem-racismo-e-sem-sexismo.pdf>. Acesso em 08 de maio de 2023.

DEO, Anderson. **Autocracia burguesa e questão agrária no Brasil**. In: PIRES, J. H. et alli (orgs.). **Questão agrária, Cooperação e Agroecologia**. Uberlândia: Navegando, 2017, volume 3. p. 23-54. Acesso em 04 de maio de 2023.

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

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **PORTARIA Nº 419, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2018**. Institui a Política de Educação Básica do Campo, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Acesso em 05 de maio de 2023. [https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria\\_419\\_20\\_12\\_2018.html](https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22f15cb7822041529f2ab74109468f12/Portaria_419_20_12_2018.html). Acesso em 04 de maio de 2023.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Relatório de Gestão**: Monitoramento do Plano Distrital de Educação - PDE. Brasília, 2021. Arquivo pessoal.

JACQUES, Paola Berenstein; JÚNIOR, Dilton Lopes de Almeida. **Construção de Brasília**: alguns silenciamentos e um afogamento XII EHA – Encontro de História da Arte – UNICAMP. Campinas – SP, 2017. Disponível em <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2017/Paola%20Berenstein%20Jacques%20>

[e%20Dilton%20Lopes%20de%20Almeida%20Junior.pdf](#). Acesso em 28 de maio de 2023.

MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Proneza na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**. MDA/MEC 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular**. Cadernos CEDES, 20(52), 41–54. 2000.  
<https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300004>. Acesso em 24 de junho de 2023.

PALACIOS, Guilherme. **Campesinato e escravidão no Brasil**. Agricultores livres e pobres na Capitania Geral de Pernambuco (1700-1817). Tradutor: Walter Sotomayor. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

RODRIGUES, Ruth Meyre M. Rodrigues. **Os bem-nascidos**. Racismo, eugenia educação no Brasil. Editora Appris: Curitiba, 2023.

SANTOS, Iolanda A. Ferreira dos; BETTO Janaína. **Movimentos sociais rurais e feminismos: percursos e diálogos na construção do feminismo camponês e popular**. Cad CRH. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.9771/ccrh.v34i0.42344>. Acesso em 16 de maio de 2023.

SEIXAS, Ana Carolina Pinto de Souza. **Caminhos para a construção do Inventário Social, Histórico, Cultural e Ambiental junto à Escola do Campo**. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal. v. 9 n. 2. Brasília, 2022. p. 148-159. Disponível em <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1374>. Acesso em 17 de junho de 2023.

TV SINTEP. YouTube. 2023. **Vídeo de lançamento da Marcha das Margaridas 2023**. Disponível em <https://youtu.be/l8vOVQXydVM>.

VELHO, OG. **Capitalismo autoritário e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009. 243 p. ISBN: 978-85-99662-92-2. Disponível em <http://books.scielo.org>. Acesso em 06 de abr de 2023.