



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE UNB PLANALTINA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEIO AMBIENTE E
DESENVOLVIMENTO RURAL
(PPG-MADER)

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Raphaella Ramos Santos Nery

O papel docente em Escolas Sequenciais do Campo:

uma análise sobre a importância do acolhimento de alunos do campo e
apresentação dos saberes e fazeres campestinos como meio de interação social

BRASÍLIA-DF

2023

O papel docente em Escolas Sequenciais do Campo:

uma análise sobre a importância do acolhimento de alunos do campo e apresentação dos saberes e fazeres camponeses como meio de interação social

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Educação do Campo da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação do Campo.

Orientador(a): Thalles Gomes

BRASÍLIA-DF

2023

RESUMO

Este trabalho propõe a reflexão sobre o papel dos docentes e do processo educacional em escolas que sucedem a Educação do Campo, buscando apresentar orientações aos docentes acerca da história, dos marcos legais para a Educação do Campo e das peculiaridades da zona rural do Distrito Federal, de modo a situá-los sobre as especificidades dessa modalidade da Educação Básica. A partir da prática docente em Escola do Campo e em Escolas Sequenciais do Campo, as reflexões e análises elaboradas neste trabalho evidenciam que a interação entre os alunos na Escola Sequencial do Campo é, para o estudante camponês, um instrumento mediador entre a realidade campestre e a urbana. Por meio do exame sobre tópicos especiais para formação continuada de professores que trabalham com estudantes proveniente de Escolas do Campo, somada à metodologia exploratória e revisão bibliográfica, defende-se que, no Distrito Federal, o acolhimento de discentes advindos de Escolas do Campo pode agregar elementos da cultura urbana aos saberes e fazeres tradicionais do campo, de forma a que esses estudantes conquistem autonomia e lugar de fala na zona urbana.

Palavras-chave: Educação básica. Educação do Campo. Escola Sequencial do Campo. Formação docente. Educação Acolhedora.

ABSTRACT

This work proposes, from the experience in teaching practice in Escola do Campo and Escola Sequencial do Campo, a discussion about the role of teachers who work in schools that continue Educação do Campo. It aims to guide teachers about the history, legal frameworks for Rural Education and the peculiarities of the rural area of Federal District; in order to place them on the specificities of this modality of Basic Education. The reflections and analyzes elaborated in this work observe that the interaction between the students in the Escola Sequencial do Campo is a mediating instrument between the peasant reality and the urban reality. There is, therefore, some consideration on special topics for the continuing education of teachers who work with students from Escolas do Campo. Through an exploratory methodology and a bibliographical review, it is observed that, in the Federal District, welcoming students from Escolas do Campo can add elements of urban culture to traditional rural knowledge and practices, so that these students gain autonomy and place of speech in the urban area.

Keywords: Basic Education. Rural Education. Sequential Rural School. Teacher education. Welcoming Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Indicação das glebas rurais existentes no Distrito Federal13

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DF - Distrito Federal

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEE-DF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

ZEE - Zoneamento Ecológico-Econômico

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	BREVE HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO	8
3	COMPREENSÃO SOBRE AS PECULIARIDADES DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL	11
4	ABORDAGENS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ATUANTES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO OU EM ESCOLAS SEQUENCIAIS DO CAMPO	14
4.1	CONCEITOS E POSSIBILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO	15
4.2	DA FORMAÇÃO DOCENTE	18
4.3	CONCEITOS E POSSIBILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO SEQUENCIAL DO CAMPO	20
5	CONCLUSÃO	23
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25

1 INTRODUÇÃO

Para Paulo Freire, a educação é uma forma de intervenção no mundo que é capaz de modificar o homem, o meio onde ele vive e a comunidade de que faz parte. Além disso, para Freire (1996, p.38), a prática educacional é uma ferramenta ora de reprodução da ideologia dominante, ora do desmascaramento da mesma.

Focalizando a educação significativa, transformadora e desmascaradora, este estudo discute, a partir dos princípios históricos e políticos da formação da educação brasileira, o percurso da Educação do Campo como instrumento político, quanto como meio de acesso, de livre escolha e de formação respeitosa de camponeses e novos cidadãos.

Trata-se de um trabalho descritivo, elucidador e norteador para a orientação de professores e professoras regentes em Escolas do Campo e Sequenciais do Campo quanto à historicidade, legalidade e abordagens que acolham os estudantes de zonas rurais, integrando-os ao meio urbano de forma adequada. Sob essa perspectiva, defende-se a importância de que os professores e professoras se apropriem dos princípios norteadores da Educação do Campo, para agregar valores compatíveis com a realidade de seu alunado.

Ainda, no ano de 2010, com a publicação da Resolução de número quatro, editada no mês de julho, há o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino em educação básica. Isso configura, com o Decreto 7.352/2010, a Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tal política viabilizou, com o suporte material do MEC, a qualificação e a ampliação da educação básica voltada especificamente para a população residente em zonas rurais.

Mesmo com diretrizes legais relativamente bem consolidadas, a produção acadêmica aplicada e voltada para a temática da adequação curricular e orientação dos docentes em Educação do Campo e Educação Sequencial do Campo é escassa. Portanto, urge a discussão – tanto no meio acadêmico, quanto nas comunidades afetadas ao campo – acerca das adaptações necessárias e abordagens adequadas para fazer a Educação do Campo e a Educação Sequencial do Campo receptivas aos alunos provenientes de zonas rurais.

2 BREVE HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação no Brasil, diacronicamente, foi pautada pelos interesses dos grupos dominantes de cada momento histórico, de forma que o início de sua prática, a sua institucionalização legal e as suas mudanças institucionais, em geral, se destinaram à interpretação da educação como ferramenta de adequação e capacitação do povo para servir melhor às elites –brasileiras de cada período histórico. À época do início da colonização por Portugal, por exemplo, a educação jesuítica visava a catequizar os nativos brasileiros, para que o domínio europeu se disseminasse integralmente.

A evangelização dos índios pretendia a propagação da fé, formando-os bons cristãos, visando conseguir mais adeptos ao catolicismo. No entanto, essa prática com os índios adultos não prosperou devido a aspectos culturais, pois ao seu cotidiano estavam incorporados atos considerados pelos colonos adversos aos preceitos cristãos: antropofagia, poligamia, nudez, pajelança, guerra e nomadismo. Em razão disso os missionários adotaram outra estratégia, direcionando o foco para as crianças (os meninos), pois ainda não estavam impregnadas por práticas pecaminosas e seriam aliados em potencial para converter os vícios culturais dos adultos. (FERREIRA JR., 2010).

Com o passar do tempo, esse padrão estagnou, de modo que a demanda por apropriação de parte da produção acadêmica e intelectual importar substancialmente à divisão do trabalho, do ponto de vista social. Foi compreendido, por parte da sociedade dominante, ao longo dos anos, que a educação seria o principal elemento da manutenção da divisão de classes e conseqüente desigualdade social.

A necessidade de se apropriar da atividade intelectual e das técnicas refinadas de produção passou a compor o rol da divisão social do trabalho e, neste sentido, a classe dominante passou a compreender a Educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social, uma vez que os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como, cada vez mais necessários para o desenvolvimento do sistema produtivo (SOARES, 2004; TONET, 2005 apud GUIZO; EUSÉBIOS FILHO 2005).

No Brasil, apesar da importância de uma educação que valoriza os saberes e fazeres do campo, somente a partir da década de 1940, medidas pontuais foram tomadas considerando a educação rural ou *no campo*¹.

Devido às demandas do Brasil agrário, que começava a deslançar como potência agrícola mundial, houve a necessidade de "fixar o homem no campo", uma vez que, por conta da industrialização também acelerada nas capitais principais – Rio de Janeiro e São Paulo –, o êxodo rural seguia crescente.

Em primeira instância, sem embargo de ter-se reconhecido a necessidade pujante da educação formal em zonas rurais, houve a tentativa de fundir a educação do campo à educação da cidade, implicando que a ordem urbanocêntrica se tornasse hegemônica (CARNEIRO, 1998). Nessa perspectiva, a desvalorização da cultura camponesa era evidente, haja vista que a educação formal era interpretada como fator de mudança social. Dito de outra forma, viver no campo seria condicionado a não ter educação o suficiente para ir para os centros urbanos e "ser alguém".

A Lei 4.024/61, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional no início da década de 1960, amplia o número de escolas com turmas multisseriadas² e fixa localizações geográficas para elas, que, segundo SILVA 2018, ao invés de atender as comunidades mais populosas, privilegiava mais aos interesses políticos e eleitores dos oligarcas agrários da época. Segundo especialistas, essas turmas multisseriadas foram tratadas "como uma rede de segunda categoria, passando a deslegitimá-las como forma adequada de ensinar (...) as suas formas de organizar a sala, o horário de utilizar os recursos existentes." (FARIA FILHO, 1996).

Não surpreendentemente, para essas escolas, à margem do prestígio e publicidade das escolas em centros urbanos, eram enviados móveis, equipamentos e materiais usados e de baixa qualidade. Sobre o corpo docente, este era composto de professores e professoras que não eram considerados bons o suficiente pelos representantes governamentais dos municípios – os quais, legalmente, constituíam

¹ No tópico 6.2, há o esclarecimento acerca das diferenças entre a educação rural (ou *no campo*) e a educação *do* campo.

² Segundo Silva e Souza (2014): "Consiste em alunos de diversas séries com distorção de idades tendo aula com um único professor, que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino no único espaço."

os entes federativos competentes para financiar e gerenciar os recursos das escolas em zonas rurais.

Sabe-se que as políticas públicas aplicadas à Educação do Campo têm, atualmente, marcos legais desde 1996, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), que dispõe, entre outros temas, sobre a organização da educação Básica do Campo, instituindo, por exemplo, que essa modalidade de ensino deva contar com bases diversificadas de abordagens, métodos, conteúdos e técnicas, consoante as características de cada região. Tão importante é a necessidade de adaptação, que está previsto no Artigo 28 da LDB o estabelecimento das seguintes orientações para a Educação do Campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Ainda, no ano de 2010, com a publicação da Resolução nº 04/2010/CEB/CNE, que homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, houve o reconhecimento da Educação do Campo como modalidade de ensino na educação básica. No mesmo ano, instituiu-se, com o Decreto nº 7.352/2010, a Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tal política viabilizou, com o suporte material do MEC, a qualificação e ampliação da educação básica voltada especificamente para a população residente em zonas rurais.

A partir de então, diversas portarias, pareceres e resoluções do Ministério da Educação foram editados e publicados a fim de especificar e fixar ambientes, saberes e fazeres tradicionais de zonas rurais diversas, a fim de estabelecer, de forma cada vez mais clara e pontual, os objetos passíveis de incorporar à Educação do Campo. Ademais, tais textos legais têm tido importância no sentido de regulamentar e proteger a Educação do Campo como uma modalidade da educação

básica, prevendo as adaptações necessárias para que as comunidades campesinas possam alcançar autonomia para mudanças necessárias à educação básica em ambiente rural.

3 COMPREENSÃO SOBRE AS PECULIARIDADES DO CAMPO DO DISTRITO FEDERAL

Dentre os conceitos mais importantes da Educação do Campo, está o de "Campo". A definição de campo, segundo o IBGE, pode ser observada pela análise de vários parâmetros como população, densidade demográfica, ocupação da população economicamente ativa, tipo de produção e outros fatores que traçam claramente as diferenças entre a zona rural e a zona urbana. Segundo o Manual da Base Territorial do IBGE (2014), a área rural é caracterizada pelo uso rústico do solo, com grandes extensões de terra e baixa densidade habitacional. Incluem campos, florestas, lavouras, pastos e etc.

No Distrito Federal, no entanto, esse conceito diverge parcialmente do observado em outras unidades federativas. Essas diferenças são relevantes para compreender quais adequações curriculares e abordagens devem ser adotadas nas escolas de zona rural do DF.

Para o escopo deste trabalho, devemos levar em consideração que a população das cidades do entorno do Distrito Federal, apesar de pertencerem ao estado de Goiás, representam uma espécie de extensão do DF (a RIDE). Isso porque a análise desses dados populacionais aponta que, diferentemente de zonas rurais em outras unidades federativas, a zona rural do DF fica, na verdade, muito próxima às divisas estaduais, possibilitando, assim, o acesso simplificado de seus moradores às zonas urbanas – do estado de Goiás e do Distrito Federal.

Em sua obra *Seria o Brasil “menos urbano do que se calcula”?* (2004), Ana Carlos suscita a inexorável consolidação da sociedade com predominância urbana, redefinindo a contradição entre cidade e campo. Dessa forma, a autora sugere que o elemento primário para delimitar a diferença entre urbano e rural são os diferentes conteúdos e repertórios das relações entre as pessoas e a natureza.. Dessa

maneira, necessita-se de uma articulação entre o campo e sua interação com o que pertence socialmente ao urbano. No que tange a esse conceito, no Distrito Federal, há, nas zonas não urbanas, uma articulação muito clara e pujante da cultura urbana dentro da cultura das zonas rurais.

No Distrito Federal, as Regiões Administrativas mais afastadas do Plano Piloto foram instituídas como áreas dedicadas a suprir a produção de alimentos e insumos necessários à unidade federativa, já que o DF se encontrava longe da produção agrícola de larga escala do restante do País. Além disso, esse espaço dedicado à construção apenas de propriedades rurais, com extensos terrenos, tinha a função essencial de proteger a Bacia Hidrográfica do Paranoá.

Nas décadas de 60 e 70, poucos anos após a mudança da capital federal para o Distrito Federal, foi estabelecido legalmente que as terras em regiões rurais seriam arrendadas para que cumprissem um papel funcional de ocupação rural, com fins de atividade agrícola sistemática e visava, principalmente, prevenir as terras subjacentes a Brasília de serem ocupadas irregular e desordenadamente (ROCHA, 1992). Podemos observar no trabalho de Luiz Augusto Rocha, de 1992, uma descrição bastante objetiva e sucinta sobre como ocorreu o prosseguimento do assentamento e distribuição de posse das terras nos anos que seguiram a inauguração de Brasília.

Até 1970, foram criados nas áreas desapropriadas 11 Núcleos rurais com um total de 856 lotes ocupando cerca de 38200 ha, uma Colônia Agrícola com 173 lotes alcançando 1802 ha e quatro Áreas Isoladas que somavam 163 ha. Mas como não foi alcançada a desapropriação de toda a área rural o resultado foi uma estrutura fundiária composta de invasões, posses, propriedades com título, e arrendamentos que permeavam todo o Distrito Federal, inclusive nos loteamentos dos Núcleos Rurais e Colônias Agrícolas. (BERTOLINI, 2015)

Com o passar dos anos e a ocupação desordenada e irregular desses terrenos, a área dedicada ao uso rústico do solo e à produção agrícola foi ocupada e, contrariamente ao previsto no início do plano de assentamentos de famílias e

concessões de terra, trouxe elementos estranhos às estruturas essencialmente rurais, provocando “numerosas instalações ilícitas [que] vieram complicar a distribuição dos títulos oficiais de concessão” (BERTOLINI, 2015, p. 76).

Em 2009, como se pode observar abaixo, as regiões administrativas do DF cresceram em tamanho, chegando às divisas com os municípios do estado de Goiás.

Figura 1: Indicação das glebas rurais existentes no Distrito Federal (em vermelho).

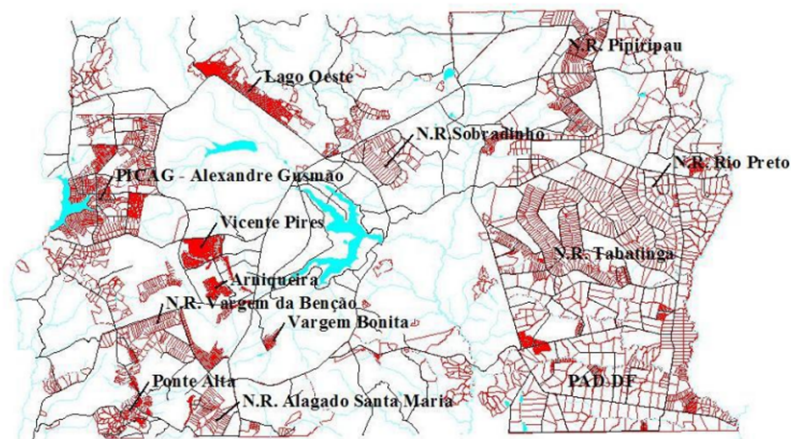


Figura 50: Indicação das glebas rurais existentes no Distrito Federal (em vermelho) fonte: ZEE, 2009

Fonte: ZEE, 2009.

Após toda essa modificação nos territórios das Regiões Administrativas do DF, em virtude do aumento da população e demanda de novos espaços destinados a moradias, as características típicas de zona rural – função para qual essas localidades foram dedicadas – foram desnaturadas em grande parte.

Como a região de Campo de Brasília já era relativamente próxima da zona central da cidade, o crescimento populacional, ao longo dos anos, levou a população mais pobre a afastar-se cada vez mais, migrando para o que antes era Zona Rural. Nota-se, portanto, a peculiaridade do Campo do Distrito Federal, uma vez que ele não carrega mais características muito básicas de uso do solo, densidade populacional e ocupação da população economicamente ativa. Pode-se relacionar o perfil do morador dessas áreas, ao dos moradores de áreas como Aglomerados

Subnormais ou periferia pelo IBGE:

São formas de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia (públicos ou privados) para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas que apresentam restrições à ocupação. (IBGE, 2020)

Estatisticamente, segundo o Censo Demográfico mais atualizado, realizado em 2022, a população de Brasília é a maior do Centro-Oeste e a terceira maior do Brasil, com 2,8 milhões de habitantes. A população dos municípios goianos no entorno – que agrega, aproximadamente, mais um milhão e quinhentas mil pessoas com acesso aos serviços oferecidos no DF – é parte essencial na análise da formação da zona rural do DF, uma vez que seus territórios se encontram continuamente ligados, configurando conurbação (especialmente na direção da saída sul do Distrito Federal) e suas populações se valem amplamente dos serviços públicos no Distrito Federal, devido a falta de estrutura de assistência e prestação de serviços públicos de qualidade de tais municípios e à facilidade de acesso às cidades do DF.

4 ABORDAGENS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ATUANTES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO NO CAMPO OU EM ESCOLAS SEQUENCIAIS DO CAMPO

Quando os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de educação Básica do Distrito Federal chegam ao fim do nono ano, são automaticamente transferidos para escolas referenciadas para cursarem o Ensino Médio. Se os estudantes finalizarem o ciclo do Ensino Fundamental em Escolas do Campo, no Distrito Federal, esse processo acontece de forma que esses alunos sejam promovidos para as Escolas Sequenciais do Campo.

Observa-se que essas escolas, que têm a importante tarefa de introduzir as crianças e jovens advindos das zonas rurais à cultura urbana, nem sempre oferecem a adequação mínima necessária para o acolhimento de alunos que, muitas vezes, só tiveram contato com as Escolas do Campo.

Sabe-se, como será exposto neste capítulo, que a legislação brasileira prevê adequações diversas nas Escolas do Campo – de estrutura predial à adequação curricular, por exemplo – a fim de que a escola forneça às comunidades campesinas ensino de qualidade e adequado aos saberes e fazeres do campo. Nas Escolas Sequenciais do Campo, contudo, nem sempre essas adequações tão importantes são consideradas. Parte dessas inadequações pode ser apontada como consequência da negligência em informar os gestores, professores e apoio pedagógico das peculiaridades inerentes aos alunos provenientes de escola do campo. Ainda, pode-se salientar a ignorância generalizada das comunidades urbanas acerca da diversidade de fatores que diferenciam a educação regular, urbana, da educação do campo.

4.1 CONCEITOS E POSSIBILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Práticas pedagógicas, políticas educacionais e gestão da educação estão entre as diferenças básicas entre os conceitos de Escola *no* Campo - ou escola *rural* - e o de Escola *do* Campo. Para Ramos (2013), a discussão sistêmica sobre a nomenclatura dada à educação fora das zonas urbanas é um dos desafios primários a serem enfrentados e compreendidos. Objetivamente, compreende-se que a Educação do Campo não é somente a localidade onde se encontram as escolas, mas sim o resultado de demandas de movimentos sociais e de trabalhadores do campo.

Para Caldart e Molina (2012, p.259), a Educação do Campo concatena conceitos relacionados às organizações promovidas pelos trabalhadores do campo, agindo de forma política na educação e nos marcos legais educacionais a fim de colocar em lugar de protagonismo e representar os interesses dos camponeses. Dessa forma, essa modalidade de educação, que é dedicada às comunidades que

moram em zonas rurais priorizam, em suas políticas e abordagens educacionais, elementos relacionados à cultura, ao conhecimento e às lutas dos camponeses, tornando o projeto educacional coerente com a realidade do trabalho com a terra e se projetando institucionalmente em políticas públicas de formação individual e comunitária.

Já a Educação no campo – ou educação rural – se baseia na ideia de transferir a educação nos modelos urbanos – com bases capitalistas de políticas educacionais e práticas pedagógicas – para os ambientes afastados das cidades, no campo. Ainda segundo Para Caldart e Molina (2012 p.259), é interessante ao modelo econômico capitalista dominante que a Educação no Campo volte-se à pauta do Estado brasileiro. Dessa forma, a escola em zonas rurais voltaria a pertencer somente às elites para qualificar mão de obra exclusivamente para os processos de modernização da exploração agrícola. Discute-se que um currículo que atenda à agenda do agronegócio, descontextualizado das questões sociais do campo, se soma a políticas públicas pouco consistentes para comunidades não urbanas, implicando, assim, que a noção de cidadania e democracia se distanciem do camponês, levando a opinião pública a ter uma visão negativa do campo, ratificando a ideia – errônea, porém ainda persistente – de que o campo está em um nível de desenvolvimento social e humano atrasado em contraste com os do meio urbano. Por fim, reflete-se que esse tipo de qualificação não deva ser função do Estado, já que trará benefícios aos grandes exploradores da terra e sem desenvolver necessariamente aspectos culturais e ocupacionais típicos das comunidades camponesas.

A qualificação, cultura e conteúdo apropriados por cada comunidade podem ser trabalhados a partir de várias perspectivas nas atividades escolares. Com certeza, uma dessas atividades é na docência, ou seja, em sala de aula, a partir do professor regente. Podemos observar que, nessa perspectiva, o *currículo* é um dos instrumentos mais influentes na educação. Essa ferramenta, na Educação do Campo, é especialmente expressiva, uma vez que, de acordo com a LDB, ela é uma das formas de adequação que podem ser instituídas nas escolas localizadas em zonas não urbanas, visando a agregar os saberes e fazeres camponeses ao escopo de sala de aula. Ademais, o currículo é responsável pela propagação da cultura e história específicas de cada comunidade do campo.

Podemos conceituar o termo “currículo” pela análise de uma gama de teóricos. Esses conceitos evidenciam, em suma, a ideia de que o currículo deve ser uma ferramenta do sistema educacional que visa a nortear as intenções e práticas econômicas, sociais, culturais, aproximando-as para a compreensão dos estudantes e, posteriormente, facilitando a materialização delas. Ainda, ressalta-se a importância de que o docente tenha atenção para a forma como o currículo funciona, a fim de priorizar sua aplicação de forma adequada a cada grupo de estudantes.

Para Sacristán (2000), a concepção de currículo, dentro de uma teoria crítica, concentra a função de pautar as relações sociais que estabelecem vínculo com o grupo dominante no poder comunitário e social. Observa, ainda, que é um elemento que conduz a liberdade nos espaços vivenciais dos estudantes, evidenciando a trajetória das lutas do passado, que se materializam nas instituições do Estado e nas escolas por meio das disciplinas, reproduzindo a igualdade ou desigualdade social da comunidade. Dessa maneira, os estudantes, ao longo do processo de aprendizagem, enfatizam se conseguem ou não dominar as habilidades desejadas pela classe dominante.

Sob essa perspectiva, a Educação do Campo precisa de adaptações curriculares, uma vez que a comunidade campesina tradicional não corresponde à classe dominante e, portanto, a educação *no* campo – aquela urbanocêntrica mas praticada em zonas não urbanas – não abarca as necessidades do campesinato.

As adaptações curriculares aspirando ao reflexo da sociedade campesina dentro das propostas pedagógicas podem constituir diferentes naturezas. Levando em conta os saberes historicamente produzidos pela comunidade do campo e observando as especificidades e condições específicas de trabalho de cada área, é importante que as adaptações abarquem temas basilares para a constituição identitária do camponês. Nesse sentido, elencam-se algumas propostas:

i. aplicação dos conteúdos curriculares: levar em conta os valores basilares - sociais, econômicos, formas de trabalho - para a comunidade onde se trabalha quando se for propor o conteúdo a ser trabalhado. É importante que haja pesquisa e exploração por parte dos docentes acerca das demandas da comunidade escolar

para que a seleção do conteúdo seja elaborada de forma a atender às expectativas para a formação do corpo discente.

ii. relações entre o ser humano e o mundo: a compreensão do homem como sujeito na história do mundo é extremamente importante. Nesse sentido, observa-se a demanda de que os estudantes se percebam não como seres coadjuvantes, mas sim como os construtores do mundo e de sua cultura. Dentro dessa seara, interpreta-se o homem e a mulher camponesa como os observadores do tempo e movimento da Terra, fazendo e produzindo não só o que se demanda pelas classes dominantes, mas também o que é da natureza. Dessa forma, pode-se organizar em associações comunitárias ou agir isoladamente, mas deve, inexoravelmente, preservar seu vínculo com a terra, estabelecendo relações culturais e econômicas para que o campesinato sobreviva ao Capitalismo exploratório.

iii. avaliação como processo contínuo: preconiza-se a realização de avaliações de acordo com os princípios básicos propostos para diferentes momentos do processo educacional. Nesse sentido, é importante haver objetivos que devem ser alcançados bimestralmente, semestralmente e anualmente, por exemplo. É importante ainda que se observe a diversidade de abordagens de avaliação, considerando que as práticas camponesas ultrapassam a teoria, para a prática manual. Logo, trabalhos – em grupo e individuais – com práticas agrícolas, de cuidados com animais e de auto-organização, devem ser levados em consideração, bem como as atividades acadêmicas de produção de textos ou provas, por exemplo.

4.2 DA FORMAÇÃO DOCENTE

A situação atual da docência no Brasil pode ser analisada como reflexo histórico. As ocupações relacionadas a cuidados com pessoas – de maneira geral, de crianças, jovens ou idosos – são tradicionalmente associadas a pessoas de gênero feminino. Esse fato, segundo Michael Apple (1999, p.19), se deve à ideia de que as características necessárias para o "cuidar" são relacionadas às características femininas, uma vez que as mulheres são socialmente encarregadas de educar e cuidar dos filhos. Conforme a mulher se alocou no mercado de trabalho,

sua entrada foi associada a funções que se relacionam com as que ela já executava no lar.

Apple (1988, p.19) afirma, ainda, que a mulher se colocou no magistério não por aspirações profissionais ou necessariamente por amor a essa ocupação, sim porque precisava trabalhar e o magistério era uma das funções de segunda categoria que aceitava bem mulheres. Como nossa sociedade é edificada em bases patriarcais, as licenciaturas foram sendo socialmente desvalorizadas e desprovidas de reconhecimento popular, uma vez que a classe tinha como maior parte de seus integrantes mulheres. Se comparadas a profissões comumente associadas ao gênero masculino – engenharia, por exemplo –, observa-se não somente uma diferença salarial, mas também uma diferença do prestígio alcançado pelos representantes da classe.

Dessa forma, deve-se observar que a atual falta de prestígio dos professores dentro dos vários estamentos sociais e camadas socioeconômicas pode ser corretamente associada à visão do profissional da educação como um mero cuidador de pessoas, em vez de ser observada como uma profissão calcada em técnica, que é edificante e formadora de caráter, educação e academicismo. Ademais, academicamente, cabe notar a importância da formação universitária e especializada dos professores.

Observando essa questão por meio de uma ótica sociológica, percebe-se um desestímulo extremamente forte ao jovem de ingressar na carreira de regência de classe. Tal fato se deve, entre outros fatores, à constante desvalorização do profissional da educação. Tartuce et al. (2010, p.455, *apud* DEIMLING, 2014), concluem que, para muitos estudantes de Ensino Médio, a profissão de docente carrega muito valor, porém a maioria dos secundaristas não se interessam pela carreira da docência. Citaram-se as condições precárias de trabalho, o *status* social diminuído e a baixa remuneração como sendo razões pelas quais os egressos do ensino médio dificilmente optem por cursos de licenciatura no ensino superior.

Embora a LDB não institucionalize elementos basilares para políticas e abordagens específicas para as populações não urbanas, ela desvincula as dinâmicas rural e urbana no panorama educacional. Ao longo de seu texto, não há preconização de políticas especiais de formação – básica ou continuada – docente, deixando clara apenas a autorização legal para que o professor que atua no campo

faça “adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, 1996).

Lima (2020, p.153) sugere que a formação continuada dos professores atuantes em Escolas do Campo – pode-se aplicar aqui para os professores em regência em Escolas Sequenciais do Campo – deve estar envolvida com o contexto cultural e social campo, onde o processo de educação se desenvolve, a fim de buscar os referenciais para modificar o que ainda está em desacordo com a prática docente *no* campo e *para* o povo do campo.

Observando as informações supracitadas, que nos levam a refletir sobre a importância fática do professor na sociedade, podemos observar um problema ainda mais grandioso quando tratamos da formação continuada de professores do campo ou de Escolas Sequenciais do Campo. Grande parte dos profissionais da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do DF sequer sabe da existência de escolas do campo; menos ainda, sabem que, legalmente, há espaço para adaptação curricular dos conteúdos. Essa adaptação serve para, de forma muito coerente, acolher e trabalhar os saberes e fazeres campestres, de forma a tornar os estudantes formalmente capacitados tanto para lidar com a terra, a produção e as formas de trabalhos típicas de zonas rurais, como também para se tornarem competentes na convivência capacitada e harmônica em ambientes urbanos.

4.3 CONCEITOS E POSSIBILIDADES RELACIONADAS À EDUCAÇÃO SEQUENCIAL DO CAMPO

Considerando a experiência com regência de classe para estudantes que moram em zonas rurais, observa-se que há uma lacuna entre as práticas educacionais na Escola do Campo, na zona rural, e a realidade – abruptamente apresentada aos secundaristas oriundos do campo – na Escola Sequencial do Campo, na zona urbana. Essa lacuna se deve à percepção de que há, no Ensino Fundamental, na Escola do Campo, todo um arcabouço teórico e legal que embasa práticas que são efetivamente aplicadas nessa modalidade.

Já na escola Sequencial, para onde esses alunos, egressos do Ensino Fundamental, são automaticamente direcionados, observa-se a total negligência em relação a esse fato, acarretando uma falta de consideração não somente às adequações preconizadas legalmente, mas também ao reconhecimento de que naquela escola há alunos de uma cultura e formação muito diversa do alunado proveniente de outras escolas em zonas urbanas.

A análise e reflexão sobre esse fato, observado empiricamente, vai no sentido de discutir alguns conceitos basilares acerca de acolhimento e educação acolhedora, aplicando-os às adequações possíveis no currículo e nas abordagens possíveis de execução em Escolas Sequenciais do Campo.

Sabe-se que o profissional responsável, em uma instituição de ensino, pela regência das turmas é o professor. Os *saberes* do indivíduo professor podem ser considerados uma base de dados individual de cada docente. Para o ensino, essa base de saberes pode ser compreendida, em sentido estrito, como o conteúdo mobilizado pelo professor durante a regência de classe. Esses saberes foram validados técnica e academicamente e, via de regra, são incorporados aos currículos formadores das licenciaturas (Gauthier et al., 1998). Já na observação de Tardif e Lessard (2005), por um ponto de vista mais amplo, esses conhecimentos são a base que fundamenta a atividade de docência dentro do ambiente escolar, seja essa base de saberes advinda de formação inicial, continuada, aprendizagem com seus pares, socialização escolar ou experiência profissional. Analisando o viés mais amplo da definição de Tardif podemos afirmar que, para os professores que efetivamente trabalham com a docência, a fonte mais abundante de conhecimento é a própria experiência de trabalho.

Nas Escolas do Campo, por estarem situadas em regiões mais afastadas dos centros urbanos, a construção da base de conhecimento de seus professores regentes perpassa por uma vivência *in loco* da realidade do campo. O professor da zona rural, em geral, começa a regência nessas escolas consciente de que vai enfrentar uma realidade cultural e uma diversidade de conceitos e abordagens diferentes das que existem na cidade. Com o passar do tempo, inserido nesse contexto camponês, o profissional tende a ampliar sua base de conhecimento, agregando valores históricos acerca da constituição, das lutas e do trabalho daquela

comunidade específica. Além disso, passa a compor sua base também, acrescenta o conhecimento pessoal acerca das situações mais diversas nas quais se encontram os alunos e suas famílias, quais produções agrícolas compõem a economia local, quando começa cada fase do plantio da região. Ao fim de um ano, o professor vive plenamente a realidade da comunidade rural na qual a escola está inserida e sente-se parte dela, por compartilhar não só conhecimento sobre as lutas e desafios, mas também trabalho na terra de seu alunado.

Já no caso das Escolas Sequenciais do Campo, a realidade da formação dessa base de conhecimentos é bastante diferente, uma vez que a escola não se encontra no campo. A adaptação, nesses casos, passa a ser do alunado proveniente de zonas rurais. Enquanto, nas escolas do campo, os professores se adaptam à realidade camponesa, na Escola Sequencial do Campo, o professor tende a demandar dos alunos camponeses uma adequação à realidade urbana. Essa questão, portanto, nos conduz a uma linha reversa de pensamento, na qual o estudante é o protagonista do desenvolvimento de uma base de conhecimento diversa da sua realidade natural.

Dessa maneira, urge que a formação da base de conhecimento dos professores regentes em Escolas Sequenciais do Campo seja formada previamente à chegada dos alunos, como ocorre com os discentes que vão para as escolas que se encontram em zonas rurais. Tal adaptação, de formação continuada, seria bem-vinda nas semanas pedagógicas, no início de cada ano, a fim de situar os professores que devem lidar com turmas heterogêneas – compostas de alunos advindos de escolas em zonas urbanas e alunos advindos de escolas em zonas rurais – acerca da realidade, das concepções de mundo, escola e trabalho que já são estabelecidas na formação inicial de seus alunos camponeses.

Tal adaptação na capacitação dos professores de escolas sequenciais do campo seria extremamente benéfica e positiva no sentido de uma acolhida respeitosa dos estudantes provenientes de Escolas do Campo. Ademais, um professor com conhecimentos específicos acerca da realidade camponesa, poderia usar essa base de conhecimento não como estratégia de integração entre os alunos, mas também como forma de ampliação das abordagens metodológicas dentro de sala de aula, o que acrescentaria um contexto mais amplo para os estudantes

originariamente de zonas urbanas acerca das práticas rurais e, concomitantemente, daria protagonismo aos estudantes de zonas rurais.

Partindo dos conceitos trabalhados acerca da Educação do Campo e do currículo e levando em consideração também as análises de adaptações possíveis e recomendáveis para o processo de aprendizagem nessa seara, observa-se quão emergente é a produção de material dedicado à Educação Sequencial do Campo. Os preceitos utilizados neste capítulo para orientar a docência na zona rural podem servir como base para que o professor de escolas sequenciais, mesmo lecionando em zona urbana, compreendam a importância de um trabalho de acolhimento adequado dos alunos que, muitas vezes, não conheceram a realidade urbana cotidianamente ao longo de suas vidas. Esse acolhimento demanda do professor regente tato e, além: habilidades técnicas e base de conhecimentos específicos sobre a Educação do Campo que possibilitem, mesmo em turmas heterogêneas, a adaptação de conteúdos, métodos e avaliações que coloquem o sujeito do campo como protagonista de sua própria trajetória acadêmica.

5 CONCLUSÃO

Por meio de metodologia exploratória baseada em revisão bibliográfica e experiência com docência em Escolas do Campo e Sequencial do Campo, esse trabalho buscou destacar que a educação aplicada às zonas não urbanas demanda adequações diversas, principalmente no sentido de currículo e dinâmica de abordagens e métodos de condução do processo pedagógico.

De forma similar, na Educação Sequencial do Campo, a adequação do currículo escolar – que valoriza a articulação entre a *visão de mundo*, *aplicação de conteúdo* e *adequação das abordagens avaliativas* – é de suma importância para o acolhimento e reconhecimento dos sujeitos do campo como partícipes da sociedade democraticamente estabelecida no Brasil.

Como evidenciado ao longo deste trabalho, apesar de marcos legais consistentemente estabelecidos desde a redemocratização política no Brasil, o

sistema educacional e o corpo docente de professores regentes em Escolas Sequenciais do Campo ainda carecem de estrutura de formação continuada e orientação visando a um acolhimento mais eficiente dos alunos de zonas rurais. Tal acolhimento deve trazer segurança e valorizar os conhecimentos – nem sempre acadêmicos e técnicos, mas sempre de valor coletivo da comunidade – e o histórico da construção identitária do estudante camponês.

Ainda, perpassando pela diversidade do espaço rural do Distrito Federal, observamos que, dentro de suas peculiaridades, essa unidade federativa carrega consigo um campo misto, próximo às regiões administrativas e permeado por influências da cultura urbana. Por conta disso, entende-se que o respeito às construções e lutas campesinas deve ser o cerne das adequações de currículo, de abordagens e das avaliações de estudantes de Escolas Sequenciais do Campo.

Conclui-se, portanto, que faz-se necessária a execução das políticas públicas já existentes e a regulamentação mais específica e direcionada à orientação da comunidade escolar acerca de suas particularidades para que haja demanda coletiva pela melhor formação e qualificação dos professores e professoras que trabalham com o público camponês nas Escolas Sequências do Campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, PETER. **Pedagogia da autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa, Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida, Université de Göttingen Bettina Dausien Université de Bielefeld, 2006.

ALMEIDA E SILVA, ALESSANDRA. **Pistrak e a proposta de educação do MST**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2016.

ALMEIDA, ANTÔNIA. **A educação jesuítica no brasil e o seu legado para a educação da atualidade**. Grifos. 2014;23(36/37):117-126. [fecha de Consulta 11 de Mayo de 2023]. ISSN: Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572967127009>

Apple, M. W. (1988). Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos De Pesquisa, (64), 14–23.

BECKER, DIEGO. **O narkompros e a escola única do trabalho: a organização do ensino na URSS**, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

BERTOLINI, V. A. **Para onde vai o rural no DF? Análise de processos sócio espaciais ocorridos nas áreas rurais do Distrito Federal - de 1960 à 2000**. 192 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 27 de dezembro de 1961. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988

CALDART, R. S. **Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: Convicções**

e Desafios de Luta e Construção. II Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, setembro de 2015. (mimeo).

CARLOS, A.F.A. Seria o Brasil “menos urbano do que se calcula”? In: CARLOS, A.F.A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade.** São Paulo, Contexto, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Conhecimento e cultura na escola: uma abordagem histórica.** In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS. **A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito.** In: PISTRAK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna.** São Paulo: Expressão Popular, 2009a.

FREITAS SOUZA, YVELISE. **Diretrizes curriculares da educação do campo.** Curitiba, 2006.

GALEANO, Eduardo H. **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.

GUZZO, R. S. L; LACERDA JÚNIOR, F; EUZÉBIOS FILHO, A; SANT´ANA, I. M; MARIOTE, L; WEBER, M. L; COSTA, A; CAMPOS e A. P d S. **Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições.** In I Mostra de Práticas de Psicologia em Educação e VI Encontro de Psicólogos na área da Educação, 2005.

IBGE. **Aglomerados Subnormais 2019:** Classificação preliminar e informações de saúde para o enfrentamento à COVID-19. Rio de Janeiro. 2020

LIMA, Vanderlei Rocha . **Reflexões sobre educação do campo e a formação de professores do meio rural**. In: Arlete Ramos dos Santos; Geovani de Jesus Silva; Julia Maria da Silva Oliveira; Livia Andrade Coelho. (Org.). Educação do campo: políticas e práticas. 1ed.Ilhéus: EDITUS, 2020, v. 2, p. 145-158.

Manual da base territorial 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. 157 p.

MEDEIROS, E. A. DE; AGUIAR, A. L. O. **Educação do/no campo: história, memória e formação**. *Educação: Teoria e Prática*, v. 25, n. 48, p. 06-18, 29 abr. 2015.

Quaresma, A. G. (2018). **Trabalho e educação na perspectiva socialista: a experiência de pistrak na escola comuna**. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 10(2), 12–25.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, M. S. **Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da Educação Rural à Escola do Campo**. In: George Leonardo Seabra Coelho e Gilberto Paulino de Araújo. (Org.). Educação do Campo e Cidadania no Brasil Contemporâneo. 01ed.Palmas - Tocantins: EDUFT, 2018, v. 01, p. 35-69.

SANTOS, A. R., SILVA, G. J., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., eds. **Discussões sobre a formação de professores e identidade dos sujeitos do campo**. In: *Educação do campo: políticas e práticas* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2020, pp. 127-141. Movimentos sociais e educação séries, vol. 2. ISBN: 978-65-86213-20-1. <https://doi.org/10.7476/9786586213201>.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2010.