

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Água nova e fervente: A luta por uma Educação do Campo

 Rayssa Aguiar Borges *

Resumo: A modalidade Educação do Campo foi conquistada por meio da luta social e possui especificidades que devem ser respeitadas. A conquista de uma Meta dentro do Plano Distrital de Educação 2015/2024 (PDE), exclusiva para a Educação do Campo, contribui para que essas especificidades sejam consideradas. A Meta 8, elaborada pelo Fórum Distrital de Educação (FDE), trata da garantia à Educação Básica a toda população camponesa do DF, em Escolas do Campo. O presente artigo busca colaborar no entendimento da relação entre as estratégias dessa Meta com as matrizes pedagógicas fundamentais para o processo educativo, trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história, matrizes essas construídas nas e pelas lutas dos movimentos sociais do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Meta 8. Luta social.

* Rayssa Aguiar Borges é graduada em Artes Cênicas (2007), e mestrado em Teoria Literária e Literatura (2010), pela Universidade de Brasília, onde é doutoranda. Professora de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: teatro.padf@gmail.com.

Introdução

No Distrito Federal, “Educação do Campo” é considerada uma modalidade de ensino. Escolas de Educação Básica na cidade e na zona rural lidam com realidades distintas, não que alimentar a dicotomia entre campo e cidade seja um dos objetivos, pelo contrário, mas é necessário lançar um olhar sobre a realidade do território onde a escola está inserida, levando em consideração o modo de manutenção da vida no campo e as disputas existentes em torno disso.

O presente artigo parte de minha tese de doutoramento, que se encontra em andamento, e busca articular documentos legais da Educação do Campo no DF às matrizes pedagógicas fundamentais para o processo educativo, elaboradas pelos movimentos sociais e sindicais do campo.

Para isso, é necessário resgatar brevemente a luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à Educação *no* e *do* Campo.

1. A Educação do Campo e os Movimentos Sociais

Vincular as lutas por escola a lutas pelo direito a uma vida justa, por justiça, radicaliza o direito à educação. Radicaliza o pensamento pedagógico, a docência e sua formação. (ARROYO, 2017, p. 8)

As escolas que atendem as populações das zonas rurais contaram, historicamente, com políticas públicas que consideravam os trabalhadores da terra como desprovidos de conhecimentos e de interesses bem definidos, como explica Ribeiro (2013b). Sob influência de entidades estrangeiras, sobretudo estadunidenses, as iniciativas educacionais buscavam integrar as populações rurais ao desenvolvimento capitalista por meio de programas e “pacotes” prontos, sem que fossem ao menos consultadas. Dessa forma, as populações eram excluídas da possibilidade de intervir nos objetivos, conteúdos e metodologias desses programas que sequer sabiam a origem. A autora esclarece que havia

(...) por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarianização dos agricultores, combinado com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra (RIBEIRO, 2013b, p.171 e 172).

Porém, na atualidade, os movimentos camponeses evidenciam “a necessidade de políticas públicas dirigidas aos interesses dos trabalhadores da terra” e “querem ser os sujeitos da formulação e execução de propostas pedagógicas a eles destinadas” (RIBEIRO, 2013b, p. 173). De acordo com a pesquisadora, os movimentos sociais do campo incluem, na década de 1990, a educação como uma de suas prioridades,

Contrapondo-se ao rural como negação histórica dos sujeitos que vivem do trabalho da/com a terra, esses movimentos ressignificam a si mesmos, enquanto sujeitos políticos coletivos, e à sua educação, negando o

rural e assumindo o campo como espaço histórico da disputa pela terra e pela educação. Campo, portanto, não quer significar o perfil do solo em que o agricultor trabalha, mas o projeto histórico de sociedade e de educação que vem sendo forjado nos e pelos movimentos camponeses. O conceito de educação do campo vem sendo construído nos movimentos que lutam pela terra de trabalho, organizados na Via Campesina-Brasil. Campo para esses movimentos tem uma conotação política de continuidade das lutas camponesas internacionais, explicitado nas *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*¹, segundo as quais: A educação do campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolherem-se os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (*apud* RIBEIRO, 2013a, p. 41 e 42).

Tanto Ribeiro (2013) quanto Caldart (2012 e 2016), intelectual orgânica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), apontam que a luta por uma Educação do Campo no Brasil foi/é protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). Caldart (2016) explica que, inicialmente, as famílias sem-terra reivindicavam escolas para os acampamentos ou para os assentamentos por meio de atos e audiências com os governos, mas

(...) como negociar geralmente não era o suficiente, logo a palavra de ordem do conjunto passou a valer também para a questão das escolas: *ocupar é a única solução!* A forma é que até podia ser um pouco diferente: ocupar a escola significava primeiro organizar por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização. Às vezes esse se transformava, então, no momento de ocupação literal: se a legalização tardasse muito, secretarias de educação poderiam ser ocupadas, marchas poderiam ser realizadas, e de preferência de forma massiva, envolvendo todas as pessoas que tivessem alguma relação com a escola em questão: a comunidade, as professoras e as crianças (CALDART, 2016, p. 244-245).

As famílias sem-terra, esclarece a pesquisadora, “*mobilizam-se* (e *mobilizam-se*) *pelo direito à escola* e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos)” (*ibidem*, p. 288, grifos da autora). Portanto, não bastava (e não basta) conquistar apenas escolas *no* campo, ou seja, não é suficiente que haja escola no território, também é necessário “*produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva*” (*ibidem*, p.229, grifos da autora). É preciso que a escola também seja *do* campo:

Na discussão da prática em andamento construiu-se a clareza de que essa luta tinha sentido à medida que se conseguisse mais do que colocar escolas nos assentamentos; era preciso construir uma escola de assentamento, ou seja, com a identidade entrelaçada aos desafios mais

importantes do movimento naquele período histórico (estou me referindo ao final da década de 1980, início dos anos de 1990), e que se referiam prioritariamente às relações que a escola poderia ter com a organização da produção e mais diretamente, com a implementação da proposta de cooperação agrícola, que estava em um momento forte de decisão no MST (*ibidem*, p. 268).

Para ser coerente com o projeto de sociedade almejado pelos movimentos sociais do campo, a escola, de acordo com Caldart (2016), deve fazer “parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária” (*ibidem*, p. 230); dar ênfase na “formação do sujeito de direitos e na consolidação de uma coletividade para conquistá-los” (*ibidem*, p. 230, grifo da autora); trabalhar na perspectiva da *pedagogia da práxis*, ou seja, a relação entre teoria e prática deve ser um princípio pedagógico; deve fomentar uma educação para a cooperatividade, possibilitando que os educandos experimentem a cooperação na prática da gestão da escola; e mais:

(...) importância do *planejamento coletivo* das aulas, do envolvimento dos estudantes em processos de *trabalho produtivo*... As questões de sala de aula voltam-se, então, para o desafio de juntar as diversas experiências consideradas educativas: *Como trazer as questões vivenciadas no trabalho para dentro das aulas? Serão os temas geradores a saída para discutir questões da realidade sem cair no espontaneísmo dos interesses de cada aluno ou de cada momento? Como ensinar Matemática a partir da horta que as crianças estão cuidando?* Esses são exemplos de questões discutidas especialmente nos cursos de Magistério nas oficinas pedagógicas desse período (*ibidem*, p. 293, grifos da autora).

E para que isso seja possível, é necessário “se preocupar também com a escolarização das professoras sem-terra” (CALDART, 2016, p.228). A docência deve estar “a serviço de uma causa social, de um projeto humano e histórico” (*ibidem*, p. 301). Dessa maneira, a luta “não ficaria restrita às escolas de primeira a quarta série, mas acompanharia o próprio avanço da trajetória das famílias sem-terra, o que não parou mais de fazer até hoje” (*ibidem*, p. 251).

Na mesma época em que se iniciava a primeira turma de Magistério surgiu no MST a preocupação com grande número de analfabetos existentes nos assentamentos [...]. Em 1989, foi feita no Coletivo Nacional [de Educação] uma primeira discussão sobre a necessidade de fazer uma *Campanha Nacional de Alfabetização nos Assentamentos*. A partir daí, começaram algumas iniciativas nos estados. [...] Somente a partir de 1995, 96, no entanto, o MST conseguiu *desencadear movimento nacional de educação de jovens e adultos* (CALDART, 2016, p.272-273, grifos da autora).

Assim como a luta do MST por Reforma Agrária faz parte de um projeto de país, a luta por escolas nos acampamentos e assentamentos precisou considerar a necessidade de vinculação dessas escolas às questões da realidade específica de cada acampamento e assentamento, à organização da produção, à mediação dos processos sociais que acontecem no campo, à identidade Sem Terra, tornando-se luta por Escolas do Campo para as trabalhadoras, os trabalhadores do campo e seus filhos. A “educação em sintonia com a opção já feita de participar da

construção de *um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil*” (CALDART, 2016, p.280), pois o “mesmo modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra, também os exclui de outros direitos sociais, entre eles, o de ter acesso à escola” (*ibidem*, p. 231).

Caldart (2016) aponta em seu estudo, pautando-se pelo Censo da Reforma Agrária de 1997, realizado pelo INCRA, em parceria com a UnB e outras universidades brasileiras, que os índices de analfabetismo e de baixa escolarização não diziam respeito apenas à realidade dos camponeses sem-terra, mas ao “conjunto dos povos do campo, dada a inexistência de políticas públicas que visem, de fato, a garantir o acesso a uma educação de qualidade para o conjunto da população brasileira, seja do campo ou da cidade” (*ibidem*, p. 232), sendo necessário “considerar a realidade educacional do país para entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes” (*ibidem*, p. 231). Portanto, de acordo com a pesquisadora, nesse processo de “ocupação da escola”, entendendo que a educação é um direito social e um dever político, a relação do MST com a sociedade projeta

(...) uma nova lógica de participação do Movimento no debate mais amplo sobre a educação no Brasil. Isso quer dizer ir avançando do respeito construído em torno de uma experiência educacional específica à interlocução nas discussões pedagógicas de nosso tempo, e na própria formulação de políticas públicas para a educação (*ibidem*, p. 282).

(...) esse é um olhar que já estava em processo desde o momento que o MST decidiu que sua luta seria por escolas públicas, projetando um vínculo necessário com esse universo. (*ibidem*, p. 290).

Com isso, o MST, nessa relação com o conjunto da sociedade, cria e dissemina uma “*cultura do direito à educação no e do campo*”:

À medida que lutar por escolas nos assentamentos e acampamentos passa a ser uma ação do cotidiano da luta pela Reforma Agrária e receber o apoio da sociedade (é difícil um segmento social que atualmente não reconheça o acesso à escola como um direito universal), o MST ajuda a criar um *fato cultural* com duplo significado: ajuda a disseminar o valor da escolarização em locais onde ele ainda é muito frágil, e também contraria a tendência predominante, na política educacional e na visão de muitas famílias do meio rural, de considerar que, para estudar é preciso *sair do campo*, especialmente quando se trata de buscar os níveis mais elevados de escolarização. (CALDART, 2016, p. 313, grifos da autora).

2. A Educação do Campo no Distrito Federal

Aqui no Distrito Federal, a “Meta 8” do Plano Distrital de Educação (PDE) 2015/2024², elaborada pelo Fórum Distrital de Educação (FDE)³, trata da garantia à Educação Básica a toda população camponesa do DF, segundo os princípios das Escolas do Campo. A elaboração dessa meta e de suas estratégias nasce das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo e de sua relação com o conjunto da sociedade⁴.

A concepção, assumida pelo MST, de *trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história* como matrizes

pedagógicas fundamentais para o processo educativo, em alguma medida, está presente nas estratégias da Meta 8 do PDE.

De acordo com o PDE, o conjunto de estratégias da Educação do Campo no DF, entre outras questões, aponta que o currículo das Escolas do Campo deve voltar-se à realidade do campo. O trabalho pedagógico deve ser organizado “segundo os princípios e as matrizes da educação do campo, incluindo currículos diferenciados e apropriados aos sujeitos da educação de jovens e adultos – EJA” (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 29), reconhecendo os saberes adquiridos pelos estudantes trabalhadores ao longo de suas histórias de vida e em suas atividades laborais. Neste contexto, é necessário, portanto, garantir que os profissionais da educação tenham formação inicial e/ou continuada em Educação do Campo.

Esse reconhecimento dos saberes, das práticas laborais e das histórias de vida de nossos estudantes, presente na Meta 8, por exemplo, vai ao encontro da matriz pedagógica da cultura assumida pelo MST, que, explica Caldart (2012), é entendida

(...) como experiência humana de participação em processos de trabalho, de luta, de organização coletiva que se traduz em um modo de vida [...] que produz e reproduz conhecimentos, visão de mundo e que passa a ser herança compartilhada de valores, objetos, ciências, artes, tecnologias, símbolos (2012, p. 42).

Está previsto na Meta 8 que as escolas precisam ter infraestrutura apropriada, com áreas para práticas agrícolas agroecológicas e para oficinas de trabalho, no terreno próprio da escola (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 30). Além disso, a Meta 8 recomenda que as comunidades do campo tenham escolas em seus territórios e transporte escolar exclusivo, assegurando o direito de estudarem na comunidade em que vivem (*ibidem*, p. 31-32).

Aqui encontramos a possibilidade de desenvolvimento da matriz pedagógica do trabalho, entendido “como atividade humana criadora” e sendo a “base principal do projeto educativo da escola”. De acordo com Caldart (2012, p. 37), é necessário “que se vinculem os conhecimentos escolares ao mundo do trabalho e da cultura por ele produzida, participando das lutas de superação da forma histórica que o trabalho assume na sociedade capitalista”.

Para Ribeiro (2013b, p. 182), existe uma concomitância entre escola e trabalho “característica da vida de quem é criado na roça”, pois faz parte das condições de existência do modo de vida no campo.

Em relação às práticas artísticas, a estratégia 8.18 recomenda que sejam

(...) baseadas na ética e na solidariedade, tal como o Teatro do Oprimido, em que sejam valorizadas a capacidade criadora e criativa das pessoas [...] e que suscitem proposições para a transformação da realidade, por meio da organização e do debate dos problemas, empoderando sujeitos-atores-estudantes na defesa dos seus direitos e incentivando a cidadania (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 31).

Arroyo (2017, p. 18) defende que “as artes são formas de pensamento sobre o real, a sociedade, o humano-inumano” e que incorporá-las “no direito ao conhecimento enriquece o conhecimento”. Para ele, “as artes, em sua diversidade, têm

tido sensíveis a dimensões do humano-inumano que os jovens e adultos vivenciam desde crianças e adolescentes”.

O teatro é essencialmente uma atividade coletiva e o Teatro do Oprimido, sistematizado por Augusto Boal, trazido como exemplo da estratégia 8.18, tem, entre outros, o objetivo de possibilitar a análise da realidade por meio do teatro, buscando ações para enfrentar situações de opressão, compreendendo que o mundo é transformável. Boal (1998) dizia que o teatro é uma arma e que deve ser manejada pelo povo, ou seja, sua proposta teatral se coloca como ferramenta de luta. Ele chegou a elaborar uma forma teatral voltada para a formulação de projetos de lei de interesse popular, o Teatro Legislativo.

O Teatro do Oprimido vai ao encontro de uma das premissas fortemente defendidas por Paulo Freire, de que a educação, sobretudo de jovens e adultos, deve partir dos saberes e vivências dos educandos, dos “saberes da opressão, mas também da libertação” (ARROYO, *idem*, p. 59). A partir de sua prática, o Teatro do Oprimido valoriza a organização coletiva, a luta por direitos, a luta pela libertação dos oprimidos.

Também nesse sentido de luta coletiva, a estratégia 8.35 aponta a necessidade de:

Garantir ampla participação dos povos do campo, incluindo o fórum permanente de educação do campo, na proposição, no acompanhamento e na avaliação das políticas educacionais do campo, reconhecendo suas formas de organização popular e sindical (DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 32).

Caldart (2012, p. 41) defende que o sujeito “que participa de uma organização, seja ela simples ou complexa, vai cultivando um modo de vida coletivo e aprende hábitos e habilidades que lhe permitem trabalhar coletivamente e agir de forma organizada no cumprimento de suas tarefas”. Daí a importância da matriz pedagógica da organização coletiva, que se realiza articulada à matriz da luta social e à matriz do trabalho.

Para ela, a luta social como matriz pedagógica implica compreender que o ser humano se forma também pelas “atitudes de inconformismo e contestação social, e nas iniciativas concretas de lutar pela transformação do ‘atual estado das coisas’” (2012, p. 40). Portanto, é importante

(...) desenvolver uma postura cotidiana que inclua como aprendizados: pressionar as circunstâncias para que sejam diferentes do que são, construindo a convicção de que nada é impossível de mudar; projetar o futuro (dimensão de projeto, de utopia); construir parâmetros coletivos que orientem cada ação na direção do projeto; desenvolver o sentimento de indignação diante das injustiças e de buscar contestar e enfrentar as situações que desumanizam; capacitar-se para tomada de posição e de decisões, para fazer análise da realidade, para querer construir e para agir de forma organizada (aprendizado necessariamente produzidos na relação com as outras matrizes) (CALDART, 2012, p. 40).

No que diz respeito à luta por reforma agrária, Ribeiro defende que nessa luta

(...) se vai formando um novo homem e uma nova mulher. Esses novos sujeitos produzidos no sofrimento das lutas comuns e na alegria do compartilhamento de experiências se autorreconhecem como

produtores de riqueza e de conhecimentos que emergem por dentro do tradicional agricultor e agricultora isolados e alienados da sua condição de trabalhadores e de uma classe social que vive do seu trabalho (RIBEIRO, 2013b, p. 194).

Por fim, para se compreender, analisar e transformar a realidade é necessário conhecer o passado e aprender com ele, sendo assim, a perspectiva histórica é essencial. “O ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo, ou seja, no movimento que faz a história” (CALDART, 2012, p. 44), estando aí a importância da matriz pedagógica da história.

A própria luta por escolas do campo, explica Ribeiro (2013a), é parte integrante do movimento histórico das lutas sociais pela superação da “separação campo/cidade, criada e mantida pela separação entre trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial”. Segundo a pesquisadora, essa luta “pressupõe a negação da propriedade privada da terra, do produto do trabalho e da ciência, na perspectiva de um projeto popular de sociedade e de educação, dos trabalhadores do campo e da cidade, que [...] é histórico” (RIBEIRO, 2013a, p. 43).

A pesquisadora Ghedini (2017) explica que o descompasso entre legislação e escolas do campo é um problema de âmbito nacional:

A realidade das Escolas Públicas do Campo no país ainda é muito precária, sem falar da iminência de um fechamento em massa por não se efetivar um projeto que lhes garanta a diferença. Muito pouco das referências, ainda que incorporadas como conteúdo da lei e garantidas no aparelho do Estado, são efetivas em Escolas Públicas Convencionais do Campo. Há um vazio entre a legislação, os sistemas de ensino e as escolas, distanciamento dado pela maneira como se materializa a escola, a prática social dos professores, as relações com o Estado, a distância entre o conteúdo da política e a forma jurídica do aparelho do Estado. Esse último aspecto talvez seja o mais desafiador, pois a aplicação das políticas depende de mudanças legais em outros espaços, como por exemplo, aprovações no legislativo municipal ou estadual (GHEDINI, 2017, p. 337 e 338)

Refletindo especificamente sobre o Distrito Federal, em agosto de 2018, a Comissão de Monitoramento do PDE realizou a apreciação do Relatório apresentado pela equipe técnica de controle das estratégias do PDE em 2015 e 2016, concluindo que as Metas 8, 9, 10 e 11 não foram atingidas⁵, encontrando-se em pior situação dentre as 21 metas do Plano Distrital de Educação.

No que diz respeito à Meta da Educação do Campo (Meta 8), apenas 5 das 41 estratégias foram consideradas realizadas e outras 15, apenas iniciadas⁶. O que mostra o longo caminho de luta que teremos para conquistar sua implementação.

Das estratégias realizadas, duas⁷ são referentes à formação específica para os profissionais da Educação do Campo. Além dos cursos ofertados no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), as Escolas do Campo da CRE Paranoá receberam, em 2018, uma formação, realizada pela CRE em parceria com a EAPE, dentro do próprio território, sediada pelo CED PAD-DF. O que viabiliza a participação de um maior número de profissionais dessas escolas, posto que elas se encontram a cerca de 70 Km da EAPE.

Ao longo desses anos, outros espaços formativos foram construídos nessas e para essas escolas da zona rural do Paranoá: A Semana Camponesa, que teve início no turno diurno, acontecendo sua primeira edição nos três turnos⁸, a segunda, no matutino e no noturno e as demais apenas no noturno. Há, porém, o indicativo de voltar a contemplar toda a escola, estudantes e profissionais dos turnos matutino, vespertino e noturno, e sempre convidando outras escolas da região. Outro espaço formativo surgiu com a realização do Dia do Campo e Da Noite do Campo, realizados pela CRE, contemplando os profissionais dos três turnos.

Quando cheguei ao CED PAD-DF, a escola ainda não havia iniciado seu processo de transição de Escola Rural para Escola do Campo – no cerne da questão está a compreensão da diferença entre uma escola *no* campo (na zona rural) e uma escola *do* campo (com princípios ligados ao modo de produção de vida no campo). O pontapé inicial foi a elaboração e a realização da *1ª Semana Camponesa do CED PAD-DF*, que chegou a sexta edição no ano de 2018. A busca pela implementação da Educação do Campo, na Secretaria de Educação do DF é anterior a isso, sendo a Meta 8 do Plano Distrital de Educação (PDE), com suas 41 estratégias, uma das conquistas que visa garantir esse direito.

O *Projeto Semana Camponesa* consiste na realização, dentro do Centro Educacional PAD-DF, de um ciclo de palestras e oficinas com temáticas relacionadas à questão do campo, segundo a perspectiva dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e dos movimentos sociais. O projeto surgiu em contrapartida à *Agrobrasil*, a grande feira do agronegócio que acontece às portas da escola. E é geralmente realizado na mesma semana em que ocorre a feira.

A *Semana Camponesa* tem como objetivo trazer os movimentos sociais do campo e os movimentos ambientalistas, a Universidade, professores e estudantes de outras instituições de ensino para dentro da escola, em uma perspectiva de intercâmbio, de troca de conhecimentos acerca da realidade agrária brasileira, por meio de palestras, debates, oficinas, apresentações artísticas e culturais, elaboração e apresentação de trabalhos dos estudantes. E, a partir de discussões sobre Educação do Campo, trabalho no campo, agroecologia, agrofloresta, transgênicos, agrotóxicos, segurança alimentar, conflito fundiário e etc., estabelecer o campo e a realidade dos estudantes-trabalhadores enquanto centralidade no processo educativo.

A cada ano, a organização e a realização do projeto têm se tornado mais coletiva, contando com uma maior participação dos trabalhadores da educação e dos estudantes, envolvendo a Coordenação Regional de Ensino (CRE) do Paranoá, o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e outras escolas rurais do Paranoá.

Nesse ano de 2018, as professoras e os professores do CED PAD-DF solicitaram à CRE Paranoá uma formação em Educação do Campo, que teve início recentemente com a Professora Gabriela Azevedo.

A Educação do Campo é um direito conquistado pelas lutas dos movimentos sociais do campo e, dentro da Secretaria de Educação, há pessoas empenhadas em fazer com que esse direito seja garantido, que haja escolas situadas na zona rural e que elas não sejam apenas escolas *no* campo, mas escolas *do*

campo, levando em consideração as especificidades do modo de produção de vida no campo, dialogando com a realidade das comunidades rurais atendidas e com seus diversos saberes.

Considerações finais

Embora seja possível traçar paralelos entre as estratégias da Meta 8 e as matrizes pedagógicas da Educação do Campo, nenhuma das matrizes é abordada de forma aprofundada na Meta 8, o que caberá aos processos de formação inicial e/ou continuada dos trabalhadores da educação, que devem ser garantidos pelo Estado até fim da vigência desse PDE, em 2024. Tendo clareza de que apenas o documento, com metas e estratégias aprovadas, não garante a realização prática desses princípios e matrizes, sendo necessário lutar por sua implementação. Para Ghedini (2017), o

(...) descompasso entre as disposições legais e a efetivação dessa legislação nas escolas, há um abismo nesses campos e têm razões e motivações que remetem a um novo momento de luta, ou seja, uma nova síntese entre o que se produziu enquanto legislação e as formas com que se executam as leis no regime de colaboração e os sistemas de ensino nas três esferas do governo. A isso se soma o desconhecimento da realidade do campo ou de outros espaços sociais, haja vista que a legislação é tratada e aplicada na lógica do “universal”, a especificidade não é considerada (*ibidem*, p. 343).

Ainda que apenas 5 estratégias tenham sido realizadas, a conquista de políticas públicas para Educação do Campo é um avanço e, mesmo que a batalha pela implementação dos direitos conquistados seja longa, a existência de uma meta específica para Educação do Campo, dentro do Plano Distrital de Educação, por exemplo, nos arma contra investidas do agronegócio e do capital na cooptação de nossas escolas.

Com a introdução de empresas agropecuárias no país, estas trazem consigo a necessidade de trabalhadores que se adaptem aos seus processos produtivos agrícolas; por isso, precisam apoiar-se em novos programas educacionais que ofereçam uma formação necessária ao desempenho de novas funções. Ao mesmo tempo, as populações rurais devem ser educadas para utilização dos produtos produzidos por essas empresas, destinados ao cultivo do solo e ao manejo, na criação de animais. (RIBEIRO, 2013b, p. 167).

Ribeiro (2013b, p. 171 e 172) nos explica que os “sujeitos do capital” tinham e têm “interesses ligados à expropriação da terra e à consequente proletarianização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo”. Dessa maneira, é também de seus interesses que as escolas para os trabalhadores do campo e seus filhos os formem tanto “como uma força de trabalho disciplinada” quanto como “consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra”.

Recentemente, a Syngenta, empresa do agronegócio, propôs parceria à Secretaria de Educação do DF, oferecendo materiais didáticos voltados para professores e para

estudantes. A empresa apresentou a proposta alegando que o interesse partiu de duas escolas rurais da SEDF. Munidos da Meta 8 do PDE, os profissionais da SEDF responsáveis por aprovar ou não tais propostas, mostraram a incoerência em se firmar uma parceria com uma empresa do agronegócio.

Uma Educação do Campo com os princípios propostos pelos movimentos sociais do campo e a conquista, não apenas da Educação Básica, mas também da Educação de Jovens e Adultos e da Educação de Nível Superior, como as diversas Licenciaturas em Educação do Campo, construídas dentro da pedagogia da alternância⁹, contribuem para a permanência de seus sujeitos no campo, fazendo com que ir ou não para a cidade estudar seja uma escolha, não uma necessidade. Porém “um projeto de escola, mesmo que seja uma proposta pedagógica saída de dentro dos movimentos sociais populares rurais/do campo, não resolve a questão da terra” (RIBEIRO, 2013b, p. 195), e é o acesso à terra um dos maiores desafios para a permanência dos jovens, como explica Fanck (2007): “Se a família não é proprietária da terra em que trabalha, o filho encontra dificuldades para colocar em prática o que aprendeu ou mesmo para estabelecer-se, depois de formado, como um agricultor familiar” (FANCK *apud* RIBEIRO, 2013b, p. 195).

A terra, segue nos elucidando Ribeiro,

“(...) é meio essencial de sobrevivência do humano agricultor ou camponês, na sua tridimensionalidade, por que natureza, indivíduo e sociedade” (FRIGOTTO, 2002). Se, ao contrário, a terra é propriedade privada e reserva de capital, que não pertence a uma comunidade, mas a um indivíduo, sendo transmitida por herança, como garantir que os trabalhadores que não a possuem possam realizar-se como trabalhadores da/na terra? Como propor uma educação rural/do campo para jovens cujos pais não têm terra ou mesmo dispõem apenas de uma pequena parcela? (RIBEIRO, 2013b, p. 197)

Respostas a essas indagações nos permitem pensar que nem mesmo o melhor projeto de escola do campo soluciona o problema da democratização das relações sociais de produção às quais estão amarrados a propriedade privada e o uso da terra enquanto mercadoria. [...] nenhuma nem outra - reforma agrária e educação - isoladas e/ou dissociadas de um projeto popular de sociedade atacam o problema na sua raiz (*ibidem*, p. 198).

Nós, educadoras e educadores da rede pública de ensino que desejamos e lutamos pela implementação da Educação do Campo em escolas que atendem a trabalhadores e trabalhadoras do campo e seus filhos e filhas, mas que não estão em territórios de reforma agrária, necessitamos tecer profundas reflexões sobre essas questões, encarando as contradições que o território onde atuamos apresenta e nos questionando sobre nossa prática pedagógica em todos os tempos/espacos da escola.

De antemão, advirto que não tenho respostas para esses questionamentos. Busco desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com os anseios de uma educação do campo, contudo, tenho clareza de que eu e meus colegas de trabalho, na escola em que atuei nos últimos seis anos, estamos apenas no início da caminhada.

Notas

- ¹ Essas diretrizes foram aprovadas tornando-se Resolução nº1, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de sua Câmara de Educação Básica (CEB), de 3 de abril de 2002 (Resolução CNE/CEB 1, de 03/04/2002). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid=
- ² Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (DODF nº 135, de 15/7/2015). O documento pode ser acessado por meio do endereço: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf
- ³ O Fórum Distrital de Educação é constituído por organizações e entidades da sociedade civil envolvidas com a Educação Pública, garantindo a participação de profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local, e pela Secretaria de Estado de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDF).
- ⁴ “Em 15 anos de luta, a mobilização dos movimentos sociais em torno da Educação do Campo gerou importantes conquistas. (vide DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 78).
- ⁵ Dentre essas metas encontra-se também a que se refere à Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (Meta 9).
- ⁶ Não tive acesso ao relatório nem ao debate de apreciação do mesmo, não sabendo que critérios foram utilizados para determinar o que configura o ponto em que as metas já podem ser consideradas realizadas. Ao que me parece, mesmo as metas consideradas por esse relatório já realizadas estão, na verdade, em processo de realização, processo esse que não deve ser homogêneo em todas as escolas e/ou regionais de ensino.
- ⁷ Vide DISTRITO FEDERAL, 2015, p. 31.
- ⁸ A I Semana Camponesa foi realizada no mês de maio de 2013, durante a gestão da Diretora Neucyara Sanchez, Vice-Diretora Sylvania Paulino e Supervisora Pedagógica Tânia Sousa Lima (diurno) e Aricelma Assunção Pedra Vales (noturno/EJA). O Projeto foi elaborado e coordenado pelas professoras Rayssa Aguiar Borges (Artes) e Sávnia Bona (Geografia), contando com aval, apoio e participação da Direção, Supervisão Pedagógica e Corpo Docente, sendo incorporada ao Projeto Político Pedagógico da Escola.
- ⁹ A Pedagogia da Alternância consiste, resumidamente, na ampliação dos tempos-espacos educativos para além da escola, ligando-a com a vida. Para tanto, organiza o trabalho pedagógico em Tempo Escola e Tempo Comunidade, ou seja, os tempos-espacos educativos se dividem de forma alternada entre períodos de aulas e demais atividades na escola (ou universidade) e períodos formativos nas comunidades dos educandos.

Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB**: do projeto às emergências e tramas do caminhar. 2012. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- CALDART, Roseli Salete. O MST e a ocupação da Escola. In: **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2016, p. 225 a 317.
- _____. Caminhos para a transformação da Escola. In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (org). **Temas e problemas no ensino em Escolas do Campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012, p. 23 a 57.
- DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação 2015/2024**. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal nº 135, Brasília, DF, 15 de julho de 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em 17 de junho de 2018.
- GHEDINI, Cecília Maria. Descompassos entre a legislação e a escola do campo. In: **A Produção da Educação do Campo no Brasil**: das Referências Históricas à Institucionalização. Jundiá: Paco Editorial: 2017, pp. 337-344.
- RIBEIRO, Marlene. Sujeitos Sociais e Educação Popular - Educação rural/do campo. In: **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013a, p. 39 a 43.
- _____. Educação rural/do campo: Contradições. In: **Movimento Camponês, Trabalho e Educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013b, p. 165 a 193.