

---

## ESCOLA DO CAMPO, JUVENTUDE E EDUCAÇÃO POPULAR: O NÚCLEO TERRITORIAL DO DF SUL, IBIPORÃ, EM PERSPECTIVA

---

Soraya Vitor de ANDRADE<sup>1</sup>, Eliete Ávila WOLFF<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Especialista em Educação do Campo. E-mail: soraiavandrade@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade de Brasília. Doutora em Educação do Campo.  
E-mail: elieteawol@gmail.com.

---

### Resumo

A educação no Brasil, desde a década de 1990, se desenvolve num cenário que, em detrimento dos desafios emergentes, consolida-se dialeticamente diante de novos e velhos paradigmas. Gravitando em torno de tudo isso destacamos a Educação do Campo, vista como um processo em andamento. É, ademais, uma categoria educacional que se destaca por sua própria dinâmica de consolidação, promotora e proveniente do protagonismo e das lutas dos movimentos sociais. Nesse sentido, agregados ao termo "Educação do Campo", identificamos outras categorias, por exemplo, Escola do Campo, Juventude Campesina e Educação Popular, protagonistas de um paradigma educacional que se manifesta, dentre outros espaços acadêmicos, por exemplo, o Curso de Residência Agrária da UnB e o seu Núcleo Territorial do DF Sul com suas Matrizes Produtivas da Vida no Campo, objeto desse estudo. O intuito foi, mediante aspectos da pesquisa qualitativa, discorrer teórica e empiricamente acerca de Educação do Campo; Educação Popular; Juventude do Campo e a educação como processo emancipatório.

**Palavras chave:** Escola do Campo. Educação Popular. Juventude do campo.

### Abstract

Education in Brazil, since the 1990s, is developing in a scenario that, in detriment of the emerging challenges, consolidates dialectically in the face of new and old paradigms. Gravitating around all this we highlight the Education of the Field, seen as an ongoing process. It is, in addition, an educational category that stands out by its own dynamics of consolidation, promoter and coming from the protagonism and the struggles of the social movements. In this sense, added to the term "Field Education", we identify other categories, for example, Field School, Peasant Youth and Popular Education, protagonists of an educational paradigm that is manifested, among other academic spaces, for example, the Course of Residence Agrarian of UnB and its Territorial Nucleus of the South DF with its Matrix Productive of the Life in the Field, object of this study. The intention was, through aspects of qualitative research, to discuss theoretically and empirically about Field Education; Popular Education; Youth of the field and education as an emancipatory process.

**Keywords:** School of the Field. Popular Education. Youth of the field.

---

## 1. INTRODUÇÃO:

Sendo o tema Educação do Campo, Juventude e Educação Popular recorrente na atualidade, o qual, além de despertar interesse da sociedade acadêmica em geral, se apresenta como aspecto de muita relevância, quando se trata de estudar a escola do campo e seus protagonistas mais imediatos os jovens, justificamos a pesquisa que aqui relatamos.

Com efeito, a proposta de pesquisar a Educação do Campo, não é meramente pedagógica, antes, esta se insere na imperiosa necessidade de se buscar relacionar escola e vida, além da veiculação de uma determinada concepção de campo, na qual esse seja um lugar de vida. Essa compreensão de distingue da concepção de campo hegemônico, na qual o campo é apenas um espaço de produção, na qual não os meios para socialização, cultura, educação para os moradores da zona rural, não estão inseridos (MARTINS, 2012).

Assim, compreender o processo de Educação do Campo, e não no campo, é, também, perceber esse como um espaço de existência, com todos os elementos disponíveis em outros espaços, como as cidades. Ao evidenciar tais características e perspectivas, cumpre assinalar que a Educação do Campo não encontra-se somente em torno de aspirações. Ademais, as práticas construídas coletivamente, notadamente em relação aos jovens que vivem em comunidades rurais, já ganham espaços consideráveis na realidade escolar brasileira (MARTINS, 2012).

Nesse sentido, elencamos como objetivo geral Identificar, descrever e analisar a contribuição do projeto de inserção comunitária desenvolvido pelo

NT DF- sul, para o fortalecimento da vinculação dos jovens da escola do campo à sua comunidade. Nossos objetivos específicos São: 1) Promover oficinas de interesses dos jovens; 2) Conhecer a concepção dos profissionais sobre a educação e a juventude da comunidade; 3) Realizar oficinas de interesses dos jovens; 4) Perceber a concepção dos profissionais sobre a educação e a juventude da comunidade.

## 2. METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida na pesquisa refere-se, em suma, ao percurso delineado na busca científica que conduz ao objetivo final e à resposta ao problema a ser pesquisado. Inicialmente acreditamos ser pertinente diferenciar metodologia de método, uma vez que esses podem vir a ser vistos como sinônimos. Segundo Hegengerg *apud* Lakatos (2001), método é o caminho que permite se chegar a determinado resultado, ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado. Já a metodologia é uma palavra derivada da palavra método, originária do Latim "*methdus*" cujo significado é caminho ou via para a realização de algo. Para Almeida, Albuquerque e Aoki (2011), método é o caminho pelo qual se envereda para atingir um determinado fim, enquanto metodologia é o procedimento de "como" fazer essa caminhada.

Para realização deste trabalho, utilizamos o método qualitativo. Minayo (1996), citada por Campos (2003), concebe o método qualitativo como aquele capaz de incorporar a questão do significado e, também, da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no

seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

Dentro desta concepção, o autor revela que, voltada à estrutura social do fenômeno, o método qualitativo se preocupa com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é, segundo Bogdan e Biklen *apud* Ludke e André (1986, p, 11) aquela onde ocorre "o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo".

Esta pesquisa é um estudo de caso, logo não permite generalizações. Segundo André (2005), a metodologia do estudo de caso tem seus indícios, na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. Para essa autora, o principal propósito, nestas áreas, era realçar características e atributos da vida social. Na Educação, o estudo de caso surge nas décadas 1960 e 1970 apenas como estudo descritivo de uma unidade: uma escola, um professor, uma sala de aula. O marco principal deste tipo de pesquisa, na área educacional, foi a Conferência internacional realizada em Cambridge, Inglaterra, em 1972 (ANDRÉ, 2005).

Para Yin (2005), o estudo de caso é uma pesquisa empírica que abrange todo o processo da investigação, desde planejamento, técnicas de coleta de dados e até análise dos mesmos. André (2005), recorre a Merriam (1988), argumentando que o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor. Além disso, a autora explica que o estudo de caso qualitativo atende a quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística<sup>3</sup> e indução.

Foi realizado, também um amplo estudo teórico, a partir de uma criteriosa revisão da bibliografia disponível. Esse foi um momento de busca incessante, notadamente na *internet*, que nos forneceu a maior parte da literatura estudada.

### **1.3.1. Procedimentos, Técnicas e Abordagens**

A pesquisa qualitativa é definida como aquela que privilegia a análise de processos, através da observação e registro das ações sociais individuais e grupais. Busca-se, sobre um mesmo objeto, obter mais de uma forma de coleta de dados que permitam sua compreensão e estudo de suas características. Contém elementos interpretativos e depende, em grande medida do conhecimento que o pesquisador possa ter sobre o objeto em estudo. Não é objetivo da pesquisa qualitativa ser

---

<sup>3</sup> Segundo Nassim (2012), heurística é um método ou processo criado com o objetivo de encontrar soluções para um problema. É um procedimento simplificador (embora não simplista) que, em face de questões difíceis envolve a substituição destas por outras de resolução mais fácil a fim de encontrar respostas viáveis, ainda que imperfeitas.

Tal procedimento pode ser tanto uma técnica deliberada de resolução de problemas, como uma operação de comportamento automática, intuitiva e inconsciente. Fonte: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 28-Fev-2015. 18:08h.

representativa de outras realidades (LAKATOS, 1976).

Desde que a pesquisa qualitativa permite um maior detalhamento dos elementos integrantes do cenário estudado, como procedimentos foram utilizadas a observação, aplicação de questionários e entrevistas, além de registro de história de vida. A observação foi feita no horário de atividades de educação popular desenvolvidas na escola.

### **3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICA**

Aqui o foco é a Educação do Campo no Brasil, seus marcos históricos e desdobramentos no âmbito das políticas públicas. O intuito é situar o momento histórico que vivenciamos quando novos paradigmas se evidenciam, como é o caso de uma educação que esteja em consonância com as necessidades de homens e mulheres camponesas, respeitando sua cultura e valores tradicionais.

#### **3.1. Contextualizando o campo histórico da Educação do Campo no Brasil**

O cenário atual do campo da educação no Brasil se apresenta não desprovido de lutas e desafios. Sendo assim, compreender a história e os fatos que marcaram as épocas em que a educação se desenvolveu é fundamental para entender o presente com maior precisão. No âmbito da educação não é diferente. Ela se constitui como uma prática social e histórica, construída pelas pessoas com as ideologias e características próprias de cada época. Estas características estão fortemente marcadas na trajetória de lutas e conquistas da educação do campo (BAVARESCO

E RAUBER, 2014).

Os autores acreditam que o direito à educação para a população do campo sobreveio aos poucos e, não obstante, tem se democratizado. Para eles, cada passo da história, desde o século XVI, marco do descobrimento do Brasil, durante a colonização, depois a independência e os demais acontecimentos históricos, marcaram a trajetória da educação do campo. Educação essa que historicamente esteve ligada às demandas agrícolas de cada época, conforme a necessidade e o processo de produção e de industrialização do país. "No início, a educação do campo fundamentava-se nas grandes propriedades de terra. Geralmente, existia uma escola na fazenda que servia para alfabetizar as crianças dos empregados" (BAVARESCO E RAUBER, 2014, p. 86).

Os autores recorrem a Calazans (1993), afirmando que:

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no fim do segundo império e implantou-se amplamente na primeira metade deste século (XX). O seu desenvolvimento através da história reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio agrárias do país (CALAZANS, 1993, p. 15) *apud* (BAVARESCO E RAUBER, 2014, p. 86).

A educação no campo surgiu realmente em determinado momento da história do Brasil, em que se necessitavam de escolas para ensinar as crianças e suprir às necessidades básicas de educação da própria sociedade. Seguiu conforme as vontades e ideologias que iriam beneficiar as elites brasileiras e o Governo. A educação para as crianças significa um grande meio para progredir

na vida e deixar a vida sofrida do campo, contrariando a vontade das elites que deixariam de explorar a mão de obra barata e o trabalho braçal (BAVARESCO E RAUBER, 2014).

### **3.1.1. Educação do/no Campo (Rural) na Primeira República**

Historicamente a educação para os povos do campo no Brasil nunca foi uma prioridade. Ademais, esta sempre foi uma educação na qual a formação dos professores nem sequer era cogitada. Bastava saber ler, escrever e ter um mínimo de conhecimentos na área da matemática.

Segundo Bavaresco e Rauber (2014), no período da Primeira República, por volta de 1889, a educação do campo no Brasil era muito inferior à educação das escolas urbanas. Os autores citam Demartini (2011), afirmando que a análise das fontes escritas relativas ao período da Primeira república evidenciaram que:

[...] a política educacional adotada durante este período foi a do atendimento restrito e preferencial às populações urbanas, em detrimentos das populações residentes nas áreas rurais, que eram justamente aquelas consideradas, na época, como as mais avessas à educação escolar [...] recebendo uma educação diferenciada e inferior à que se propunha para as áreas urbanas (BAVARESCO E RAUBER, 2014, p. 87).

Esse era um aspecto da Educação Rural, que, na concepção de Almeida e Sousa (2015), têm suas raízes no ruralismo pedagógico dos anos que compõem a República Velha (1889/1930).

[...] Retrocedendo um pouco mais na história do Brasil, fazemos uma parada rápida na estação “Brasil Colonial” e as políticas de distribuição de terras naquilo que ficou conhecido como “Capitanias Hereditárias”.

Assim será possível clarear nossa mente acerca dos acontecimentos que ainda hoje, queiramos ou não, estão presentes de modo insofismável, uma vez que a cultura do latifúndio, da monocultura, da prioridade aos mercados externos e da exploração de um solo que é esgotável, ameaçam a vida em todas as suas possibilidades (ALMEIDA E SOUSA, 2015, p. 3) (aspas das autoras).

Não obstante, as autoras identificam uma ideologia do colonialismo que, ao defender as virtudes da vida campesina e bucólica, mascarava sua preocupação maior: “esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo urbano, isso principalmente por parte dos agro-exportadores” (LEITE, 2002, p. 28) *apud* (ALMEIDA E SOUSA, 2015, p. 3).

Para Bavaresco e Rauber (2014), por volta de 1892, foram elaboradas algumas leis que consolidaram o ensino normal e reformaram o sistema de ensino, com a criação das “escolas ambulantes” (p. 4). Porém, a luta por condições dignas para as escolas do campo continuava. Essa realidade se estendeu cronologicamente na história da Educação Rural, conforme apresentamos a seguir.

### **3.1.2. Educação do/no Campo (Rural) no Estado Novo: de 1930 a 1945**

No período após a República, de acordo com Bavaresco e Rauber (2014), durante o Estado Novo, começou a se pensar a educação nas áreas rurais do Brasil, levando mais oportunidades às crianças de ambos os sexos.

Não obstante,

[...] Com a chegada do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, por volta de 1930, novas ideias surgiram. Essas mudanças refletiam tanto para as elites quanto para a

população pobre da área urbana e rural. Este Movimento ganhava espaço embalado de ideias inovadoras recheadas de mudanças, inclusive para a educação do campo. Porém, apesar dos desafios, pela primeira vez as escolas do campo receberam um olhar diferenciado considerando as características peculiares da vida do campo (BAVARESCO E RAUBER, 2014, p. 87).

Com efeito, essa nova concepção buscava uma nova escola, que era, segundo Calanzas (1993) *apud* Bavaresco e Rauber (2014), uma escola rural típica, acomodada nos interesses e necessidades da região a que fosse destinada como aspecto que contribuísse para a felicidade individual e coletiva. "Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional no amanhã nos campos, de alto e profundo sentido ruralista", concluem Bavaresco e Rauber (2014, p. 87).

Como podemos constatar na fala dos autores, esse projeto de educação para o Brasil rural não obteve sucesso. Ademais, essa foi uma prática que se perpetuou ao longo da história da Educação do Campo (Rural), com projetos que não se sustentavam, uma vez que eram elaborados descontextualizados da realidade do campo.

### **3.1.3. Educação do/no Campo (Rural): Período de 1945 a 1964**

Estudos como os de Bavaresco e Rauber (2014) e Almeida e Sousa (2015), mostram que no período que compõe as décadas de 1940 e 1950, os índices de analfabetismo no Brasil eram alarmantes. Não obstante, nos anos 1960, alguns fatos agravaram ainda mais a educação do campo no país.

Contudo,

[...] Destacando, nesse período, a saída do homem do campo para a cidade em busca de novas oportunidades para melhorar suas condições de vida e trabalho. Porém, muitos esbarraram no sonho de uma vida melhor e não encontraram o que esperavam. Sem terra e trabalho, conseqüentemente, começaram a se acumular nas periferias das cidades, formando as favelas (BAVARESCO E RAUBER, 2014, p. 89).

Uma das saídas encontradas pelo Estado para conter esse fluxo migratório e atender ao pedido da elite brasileira preocupada com o crescimento das favelas, foi a instalação de novas escolas e projetos voltados ao campo, para que o campesino encontrasse ali o seu sustento. Mais uma vez, a educação voltada para o campo foi instaurada para evitar futuros problemas ao Estado, porém, não havia a intenção de estabelecer uma educação de qualidade para valorizar as crianças e jovens do campo

### **3.1.4. A Educação do/no Campo (Rural): 1964 a 1985**

Segundo Paulino e Pereira (2003), em 1964, com o Golpe Militar, a educação e o ensino em todas as áreas, no Brasil, passaram a ser rigidamente vigiados pelos comandantes das forças armadas. Ademais, a política educacional militar no período de 1964 a 1985 "deve ser vista como uma forma utilizada pelo Regime para assegurar a dominação necessária para o exercício de uma política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital" (p. 1943), tentando, desta forma, afastar os conflitos e tensões que se disseminavam, atrapalhando a obtenção da hegemonia.

Como muito bem sabemos, a primeira ação do governo militar, em relação à Educação para os

povos rurais, foi banir o educador Paulo Freire que vinha realizando um trabalho de alfabetização na região rural do nordeste do Brasil. Segundo Almeida e Sousa (2015), os militares criaram seus próprios métodos de ensino para a população do campo, o Movimento de Alfabetização MOBRAL<sup>4</sup>.

Em se tratando da Educação Rural no contexto do governo militar constatou-se [...] uma ideologia no campo visando à substituição do professor(a) do ensino formal pelo técnico e extensionista, com total apoio dos Estados Unidos, ávidos em propagar sua função imperialista, ainda sob a indigestão da Revolução cubana em 1958, quando eles tiveram que conviver com o comunismo de Fidel Castro e seus fieis colaboradores. "Centralizada na questão econômica interna e externa, a política social brasileira durante as décadas de 1960/70 teve, na educação, apenas mais um indicador do subdesenvolvimento em que se encontrava o país, e não uma meta a ser alcançada mediante um projeto escolar autônomo" (LEITE, 2002, p. 42-43) *apud* (ALMEIDA E SOUSA, 2015, p. 16). (aspas das autoras).

Como podemos perceber, a educação no Brasil rural historicamente esteve sob a visão e os interesses da classe dominante, contando sempre com o apoio de uma política externa alienante. Nesse contexto a hegemonia dos Estados Unidos se fazia presente, com forte tendência em impor, de forma violenta, os interesses da classe dominante.

### **3.1.5. A Educação do/no Campo (Rural): de 1985 aos dias atuais**

Segundo Almeida e Sousa (2015), a década de 1980 se caracteriza pelo crescente movimento reivindicando a democratização no Brasil. O objetivo era a erradicação do analfabetismo, que dava mostras de problemática "incurável" (p. 16), quando foram implantados novos projetos, com destaque para os Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural PRONASEC e o Educação Rural EDURURAL (RANGEL E DO CARMO, 2011).

Para Leite (2002) *apud* Rangel e Do Carmo (2011), esse quadro da educação do campo permaneceu até o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos PSECD, implementado para o período de 1980-1985, que propôs melhorias na condição de vida, de trabalho e de educação da população do campo, enfatizando a expansão do ensino fundamental e a redução da evasão e repetência escolar. Entretanto, as autoras entendem que algumas medidas cruciais para a implantação e fortalecimento de condições da educação do campo previstas nesse plano foram desconsideradas, como a formação dos professores para atuação no meio rural, a adequação do material didático e as necessárias melhorias das instalações físicas das escolas.

Até o final da década de 1990 a Educação do Campo era, com efeito, uma Educação Rural. De acordo com Caldart (2012, p. 259), o surgimento da expressão "Educação do Campo" nasceu

---

<sup>4</sup> O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um projeto do governo brasileiro, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando "conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida". Criado e mantido pelo regime militar, durante anos, jovens e adultos frequentaram as aulas do MOBRAL, cujo objetivo era proporcionar alfabetização e letramento a pessoas acima da idade escolar convencional. A recessão econômica iniciada nos anos 80 inviabilizou a continuidade do MOBRAL, que demandava altos recursos para se manter. Seus Programas foram assim incorporados pela Fundação Educar em 1985, ano de seu fim. Fonte: <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em: 01-Mar-2015. 10:19h.

primeiro como Educação Básica do Campo, no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Nesse sentido, a Educação do Campo, nos dias atuais, se manifesta como um novo paradigma, quando diferentes Instituições Federais, como a Universidade de Brasília, oferecem curso específicos para formação de professores para atuarem no campo, como é o caso da LEdoC da Faculdade da UnB de Planaltina, DF.

### **3.2. Educação do Campo e Educação Popular**

A Educação do Campo nasce a partir da experiência coletiva dos movimentos sociais camponeses e trabalhadores rurais, organizados na luta pela Reforma Agrária. A luta pela terra e para conquistar melhores as condições de vida, evidencia a importância do papel da educação para os trabalhadores do campo. No campo é possível identificar dois projetos políticos diferenciados que disputam o território brasileiro, disputam a forma de uso da terra, a forma de produção e a função social da terra. o caráter público e coletivo da educação do campo em oposição ao caráter tecnicista e urbano que marcou a educação no Brasil.

Para os movimentos sociais, o campo é um espaço em construção, é sempre resultado da ação dos sujeitos do campo e suas características se transformam sempre, como resultado da luta

entre a força de capital e a força da luta camponesa. É considerado como espaço heterogêneo, rico em diversidade cultural, histórica e econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas. Para Fernandes (2005) a educação do Campo é entendida como um processo em construção que contempla a Educação como parte essencial para o desenvolvimento do Campo.

No entendimento dos movimentos sociais a educação do campo tem caráter solidário, luta pelos direitos humanos, trabalha a questão do gênero, valores e práticas de ensino que enfatizam o princípio da igualdade, apontando as responsabilidades coletivas. Tanto a escola, como a educação popular são conceitos que não se diferenciam muito da realidade, pois as duas dão a mão para impulsionar o coletivo e a juventude para melhorias no futuro.

#### **3.2.1. Concepções de Educação Popular**

Educação do Campo e Educação popular andam juntas. Não podemos falar em educação sem antes falar de Paulo Freire e seu método de alfabetização de adultos. Segundo Maciel (2011), falar em Educação Popular é falar do legado do Educador Paulo Freire (1921-1997) que trouxe importantes reflexões sobre os sujeitos postos à margem da sociedade do capital.

Por entender as classes populares como detentoras de um saber não valorizado e excluídas do conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, nos mostra a relevância de se construir uma educação a partir do conhecimento do povo e com o povo provocando uma leitura da realidade na ótica do oprimido, que ultrapasse as fronteiras das letras e se constitua nas relações históricas e sociais. Nesse sentido, o oprimido deve sair desta condição de opressão a partir

da fomentação da consciência de classe oprimida (MACIEL, 2011, p. 328).

Uma educação que esteja a favor das classes sociais desfavorecidas, é o que entendemos por educação popular. Todavia, esta tem se movimentado num cenário onde a relação opressor x oprimido (FREIRE, 1968), assume relevância assimétrica, uma vez que a situação dos camponeses é de total submissão aos detentores do poder.

Mas o que é uma educação popular? Brandão (2002), citado por Maciel (2011), identifica quatro posturas visíveis quando se trata de refletirmos a respeito da educação popular.

A primeira postura está ligada ao não reconhecimento da educação popular como escolha da educação que queremos, por não ser considerada como uma visão de mundo, de práticas pedagógicas que aconteceram num dado momento histórico. É entendida como práticas não científicas, primitivas, superadas, enfim, distante de um conhecimento científico, o qual é privilegiado em nossa sociedade. A segunda postura está ligada à importância do viés cultural da educação popular. Encontra-se mais associada ao campo dos movimentos sociais do que à própria educação, pelo fato e como o senso comum prega não ser vista como tendo um viés político, militante, mas apenas como prática profissional. A terceira postura está direcionada à educação popular como um fenômeno datado na história da educação de alguns países da América Latina, principalmente no Brasil, tendo como referência principal o educador Paulo Freire. Esta se construiu por meio de experiências de alfabetização popular direcionadas aos jovens e adultos das classes trabalhadoras, e dos Movimentos de Educação de Base, associando projetos de alfabetização à ação comunitária. Configurou-se, assim, como um momento em que esta passou a ser reconhecida e estendida a nível internacional, vista como uma prática educacional relevante. A quarta postura explicita que a educação popular não foi uma experiência única, mas que é algo ainda presente e diversamente participante na atualidade da educação entre

nós (MACIEL, 2011, p. 329).

Corroborando a fala dessa autora, Brandão, (2002, p. 142) afirma que a educação popular "não pode ser considerada como algo realizado como um acontecimento situado e datado, caracterizado por um esforço de ampliação do sentido do trabalho pedagógico a novas dimensões culturais, e a um vínculo entre a ação cultural e a prática política". Não obstante, a educação popular, na concepção desse autor, foi e continua sendo uma sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida – e – volta nas relações pedagógicas.

A educação popular se apresenta, na verdade, como a passagem de um polo ao outro, uma conquista do povo. Uma reapropriação não apenas de um modo de saber, mas do meio e do movimento que, entre outros, tornam possível a produção autônoma deste saber.

#### **4. PELOS CAMPOS DA JUVENTUDE RURAL: EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA**

Como a educação pode contribuir para a emancipação humana, dos jovens do campo? Existe uma notória necessidade de que a escola se revolucione a fim de que possa promover na juventude um fortalecimento de sua capacidade criativa e transformadora. A educação é ainda para maioria da população, o espaço mais importante de formação integral. É a educação que promove a reflexão crítica perante os mais absurdos atos contra seus direitos já conquistados ou por conquistar. Para uma emancipação humana dos jovens sobre sua própria realidade, sobre as

possíveis alternativas para sua formação e ação no mundo.

Segundo Teixeira (2007) aqueles que possuem e vivem da venda da força de trabalho são extremamente importantes no processo produtivo, porém vem da visão ideologia dominante, que atua durante toda a vida dos sujeitos, de forma implícita e explícita uma lógica perversa de desvalorização dos trabalhadores, impedindo-os de lutar contra as injustiças. Essa é a realidade da formação adquirida na educação, como exemplo disso, quando observamos as medidas do governo sobre o ensino profissionalizante, vemos que abandonou a pesquisa e concentrou investimentos na preparação do jovem para trabalhar nas empresas da elite.

Todavia, não visualizamos, nem mesmo em longo prazo, uma política que realmente vise a uma formação adequada, de qualidade para as classes trabalhadoras. Vemos o aprofundamento da formação que esta orientada para a formação de Mão de obra para o “chão de fábrica”. Nosso objetivo é resignificar o conceito de formação humana, voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico, que impulse ações emancipatórias, visando à superação do capitalismo.

E pensando assim, o campo que se encontra como espaço de luta e continuação de vivência do sujeito a escola não torna o único espaço formador de consciência não, e fica para trás, no processo de emancipação do ser na classe hegemônica dentro

do capitalismo, que trava o sujeito, tornando ele passivo aos dominantes que os tornam em seres alienados.

Para Arroyo (2012, p. 12), o processo de dominação sobre as classes populares, ocultou todo processo pedagógico nela existente, como se em todo período de vida da humanidade estes coletivos não existissem como seres de cultura e saberes.

Na medida em que nossa história política, cultural esses coletivos foram decretados a margem da história intelectual e cultural sua condição de sujeito de formação intelectual, cultural, política foi ocultada, ignorada, conseqüentemente sua pedagogia de formação como sujeitos sociais, culturais não foram reconhecidas na história oficial das ideias, concepções e práticas pedagógicas.

É necessário que a escola do campo esteja ligada aos movimentos sociais para que tenha uma formação crítica sobre a cultura, a terra e suas raízes. E sai da alienação impostas por governantes que detém a massa em sua função sem retorno aos saberes e apenas em função de suas necessidades do momento.

#### **4.1. A Educação do Campo como Princípio Pedagógico do papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana<sup>5</sup>**

A educação do campo deve compreender que

---

<sup>5</sup> Texto de referência: EDUCAÇÃO DO CAMPO: ROMPENDO CERCAS, CONSTRUINDO CAMINHOS. Organização Assessoria de Educação Ellen Vieira Santos [ellen@fetaemg.org.br](mailto:ellen@fetaemg.org.br) <http://www.fetaemg.org.br/wp-content/uploads/2011/07/educacao-do-campo-2-edicao.pdf>. Acesso em: 01-Mar-2015. 13:45h.

os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros, raças e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária.. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente (SANTOS, 2011).

O currículo precisa incorporar essa diversidade, assim, como precisa tratar dos antagonismos que envolvem os modelos de agricultura, especialmente no que se refere ao patenteamento das matrizes tecnológicas e à produção de sementes. Incorporar não somente ao currículo, mas ao cotidiano da escola, a cultura da justiça social e da paz é tarefa fundamental para um projeto político de educação do campo que se pretenda emancipatório. Políticas de educação como formação humana pautam-se pela necessidade de estimular os sujeitos da educação em sua capacidade de criar como outros um espaço humano de convivência social desejável (SANTOS, 2011).

Para essa autora, a formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural.

Esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos

no processo educativo devem refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo.

Ainda de acordo com Santos (2011), a educação numa concepção emancipatória, precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculado a realidade dos sujeitos.

Segundo Freire (1998, p. 45) na medida em que a massa popular apreender os conteúdos que lhes são ensinados, ela se liberta – é a concepção fetichista do conteúdo, do objeto – pois o conteúdo sozinho não liberta ninguém e essa é a dimensão política da luta, nem sequer pedagógico – é pedagógico como reflexo, é pedagógico como consequência e não como fundamentação.

A concepção de educação em Paulo Freire no conjunto de sua obra, estabelece um curso de ação em que redes e teias de convivências se desencadeiam em um processo de integração que favorece de forma incontestada a existência de sujeitos autônomos e que se completam pelo reconhecimento da alteridade absoluta do outro, promovendo a emancipação do ser humano em sua totalidade.

#### **4.2. Escola e Juventude do Campo**

Todos nós concordamos que a escola deveria

ser um espaço onde educador e educando trabalhariam valores sociais, ética e cidadania na busca de uma sociedade mais justa e ciente de sua força política. Na prática, confunde-se a escola como um espaço preparatório para vestibulares e para o mercado de trabalho, formando pessoas ambiciosas e descompromissadas socialmente.

Freire (1998) defende a escola como sendo o lugar de ensinar o aluno a “ler o mundo” para poder transformá-lo. Através do domínio do homem sobre o homem nos meios de produção num processo de exploração de mão de obra iniciou-se a chamada escola, um lugar de se obter conhecimentos precisos para atender aos anseios de sujeitos dominantes e dominados.

Nos dias de hoje, com seminários de formação se forma professores mais pensantes e desvinculados de alienação, lutando pelos seus direitos e deveres para com a educação brasileira, fazendo assim com que a escola seja vinculada ao contexto histórico do aluno e do meio onde se vive, fazendo com que o aprendizado supere todas as deficiências e transforme o ser dentro da sua comunidade. Para Caldart (2011, p. 248). “a educação acontece na dialética entre a transformação das circunstâncias e a ato transformação que esse processo provoca e exige.”

Afirmado assim, que a escola é o lugar privilegiado como apropriação formal do conhecimento onde os livros abrem espaço para análise de contribuição de outras instâncias socializadoras: família, religião, diferentes grupos de trabalho e de lazer, meios de comunicação e de todo tipo de produção artística. E a educação pode ser entre outras coisas, descoberta, arte e reflexão, troca e conhecimento. Sendo assim, a educação como

prática social que é, pode responder aos anseios de melhoria da condição de vida dos brasileiros, participando decisivamente dos caminhos da conscientização e exercício da cidadania e democracia.

É preciso que a escola abra um espaço para se interagir com sua comunidade e com a sociedade em geral. analisar a sua volta para que facilite a inserção de toda comunidade no processo educativo. Para Oliveira e Grinspun (2008, p. 30) “A escola é e será sempre a porta aberta para ajudar o aluno a pensar, a progredir e a buscar seu caminho do objetivo que pretende alcançar.”

Nesse sentido, é de suma importância se falar do serviço de orientação educacional de uma escola para acompanhar, servir de bússola para o bom empenho da escola a ser demonstrado apartir da cumplicidade e responsabilidade pelo aluno que será o sujeito do futuro que trás contigo a bagagem do passado e depara com o presente para moldar o futuro.

Lembrando ainda que muitos têm uma visão equivocada da função da orientação educacional, pois tendem a pensar que a orientação educacional de uma escola serve para verificar comportamentos indevidos do sujeito enquanto aluno da escola, o que na verdade vai mais além, a orientação. Segundo Oliveira e Grinspun (2008, p. 30):

[...] A orientação não se preocupa apenas com os desvios de conduta de na escola e com os alunos- problemas; preocupa com todas as questões analisadas, com a própria educação nesse cenário que tem pela frente. A orientação é uma área que auxilia a entender a realidade do sujeito e do contexto e a estimular o sonho e a esperança de que esta esperança de que esta realidade pode

melhorar. Desta forma, por sua proposta e por sua própria filosofia a orientação é a área que pode ajudar substancialmente o projeto educacional da escola.

Os currículos educacionais que são apresentados nas escolas são definidos previamente. O que se pode fazer é melhora-lós aplicando a interdisciplinaridade, que transforme o entendimento dos alunos no espaço onde vivem, e são elaborados conforme as normas e leis de Diretrizes e base das escolas do campo e principalmente das escolas em geral.

#### 4.2.1. Juventude do Campo

Entendemos que a juventude engloba pessoas cuja idade está dentro da faixa etária de 15 aos 29 anos de idade. A juventude do campo é formada por jovens que vivem em áreas rurais, como define Arroyo (1999, p. 73).

Jovens da floresta, agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, lavradores, extrativista, roceiros, agregados, boia-fria, sem terra, povos de luta e resistência que independente de sua localização geográfica tem em comum o vínculo com a terra e suas relações de trabalho com a mesma, são estes sujeitos de diversas etnias, gêneros, raças, culturas, são eles idosos, adultos, Jovens e crianças que vivem no campo, ou viveram no campo e foram desarraigados pelo modelo capitalista de produção de sua vivência com a terra e que de alguma forma lutam para retornar ao campo, às suas raízes, ao seu mundo de trabalho e de vida.

Desde a infância o camponês já tem um sentimento de respeito para com a terra, nela eles nascem e crescem vendo os pais de um jeito ou de outro labutando e muito cedo já os acompanha. Precocemente aprendem o manejo das plantações, das criações, no cotidiano da

família, e assim vão crescendo, entram na escola, começam a entender o universo das letras, dos números, das ideias e hoje das tecnologias. Sentem-se na obrigação de obter maiores conhecimentos que os levem à apropriação dos aparelhos tecnológicos, mas se deparam com a dificuldade de progressão enfrentada pelo mundo capitalista.

A cartilha do MST sobre os desafios e as linhas políticas de atuação do MST, (2013, p. 83) ao discutir o tema juventude em congressos, aponta dificuldade em trabalhar os jovens dos assentamentos e acampamentos pois continua em aberto no movimento e reconhecem que:

Precisamos compreender a juventude camponesa dentro do contexto em que se encontra o desenvolvimento capitalista na agricultura brasileira e os desafios que ela coloca para população que vive nos acampamentos e assentamentos, se comporta no processo de mudança na natureza da luta pela reforma agrária do qual a luta pela terra está inserida hoje (CARTILHA DO MST, 2013, p. 83).

O tema juventude está presente nos movimentos sociais, pois sabe-se que os jovens são reféns de uma realidade onde prevalece a ideologia capitalista, frente aos interesses dos camponeses, com reflexos em toda a família, resultando muitas vezes no êxodo rural. Nesse sentido, Teixeira (2011) cita Brumer (2006), argumentando que ao se focalizar a juventude rural como objeto de estudo, percebe-se claramente a presença de duas questões cruciais, quais sejam:

1) a formação de uma imagem que desvaloriza o trabalho agrícola, e conseqüentemente, o homem do campo, que tende a impulsionar estes jovens rumo à cidade, imagem esta que ganha respaldo nos diversos estudos sobre o campesinato, como uma característica intrínseca à sua reprodução

social; 2) os limites impostos pelo processo de transferência dos estabelecimentos agrícolas às novas gerações, já que em sua grande maioria, os processos de sucessão e herança inviabilizariam a produção agrícola, levando à “expulsão” de boa parcela dos jovens rurais para a cidade (TEIXEIRA, 2011, p. 3).

Tanto a criação desse imaginário que desvaloriza o rural em detrimento a um modo urbano de vida quanto os processos materiais de transmissão da herança que reforçam a ideia de que só restam no campo os mais velhos, findam por reforçar uma ideia de que o campo não seria o lugar do jovem.

Nesse sentido, Brumer e Anjos (2008) citados por Teixeira (2011), reconhecem outras questões de crucial interesse para a delimitação da juventude rural como categoria social e como objeto de análise da reprodução social no campo, tais como a tendência crescente ao envelhecimento e à masculinização do meio rural, ocasionada, em grande medida, pelos limites impostos pela partilha e sucessão do patrimônio familiar.

Esta parece ser uma constante também no nosso universo de estudo, à medida que boa parcela das unidades agrícolas que tivemos oportunidade de conhecer nas comunidades rurais de Valente são sustentadas primordialmente pelos idosos, por meio de suas aposentadorias rurais (SILVA e SILVA, 2003).

Para Teixeira (2011), os jovens, em sua imensa maioria, deixam o convívio de suas comunidades rurais, rumo à cidade, em busca de outras formas de trabalho e, principalmente, em busca da escolarização formal, em nível médio, já que não há, no meio rural, escolas que ofereçam este nível de escolarização. Nestas escolas, é comum a reprodução de um ideal citadino de vida,

reforçando o desenraizamento desses jovens, que raramente se veem incentivados reestabelecer vínculos de sociabilidade com suas comunidades.

Esse desenraizamento é mais fortemente sentido entre as jovens, tal como sugerem Brumer e Anjos (2008) citados por Teixeira (2011), pelo fato de raramente serem reconhecidas como chefes das unidades agrícolas, à medida que historicamente são destituídas deste direito, ao qual apenas se aproximam por meio do casamento. Neste contexto de exclusão, as jovens são ainda mais intensamente incentivadas a abrir mão de sua herança, principalmente por venda a preços módicos aos irmãos e impulsionadas à cidade, para completar seus estudos e inserir-se em atividades urbanas, principalmente como domésticas ou babás, ou, mais raramente, como trabalhadoras no comércio.

Por outro lado, estes jovens ainda percebem a vida no campo como positiva, à medida que é aí que reconhecem seus elos familiares e de vizinhança e amizade. Daí surge a noção do meio rural como convivência, como lugar de morada, no qual os jovens se veem inseridos não mais pelas oportunidades de ocupação agrícola, mas pelo pertencimento nessas redes de sociabilidade que se reproduzem e se fortalecem desde sua infância. Esta parece ser uma realidade compartilhada entre as diversas juventudes rurais no Brasil, conclui Teixeira.

## **5. O NÚCLEO TERRITORIAL DO DF SUL IBIPORÃ E O CURSO DE RESIDÊNCIA AGRÁRIA DA UNB: MATRIZES PRODUTIVAS DA VIDA NO CAMPO**

A UnB em seu campus de Planaltina de Brasília, mantém um Curso de Pós Graduação Lato Senso.

Neste capítulo apresentamos o Núcleo Territorial do DF Sul, Ibiporã, com destaque para as Matrizes Produtivas da Vida no Campo, delineando suas ações, desafios e avanços, considerando a imperiosa necessidade de uma formação de qualidade para os professores que atuam nas escolas do campo na região centro oeste do Brasil.

### 5.1. Pedagogia da Alternância<sup>6</sup>

O curso se realiza mediante os princípios educativos da pedagogia da Alternância, uma proposta pedagógica diferenciada, desenvolvida em cinco ciclos de Tempo Universidade (TUs) e Tempo Comunidade (TC) complementares entre si. Ambas as etapas são acompanhadas pelo corpo docente do curso, que orientam os estudantes no âmbito da pesquisa acadêmica em nível de pós-graduação. Segundo Pereira (2006), a Pedagogia da Alternância se diferencia das demais pedagogias por conceder às famílias, às comunidades, às organizações populares e aos órgãos governamentais a oportunidade de promover a criação de uma formação integral dos estudantes.

De acordo com Queiroz (2006), as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil surgem no final da década de 1960 no meio rural, notadamente na região sudeste, estado do Espírito Santo com as EFAs Escolas Familiares Rurais, expandindo-se por diferentes estados brasileiros. A principal característica da alternância é possibilitar aos estudantes momentos na universidade em concomitância com as comunidades, promovendo a inserção

dos estudantes oriundos do campo, estudarem também o ambiente onde vivem.

#### 5.1.1. Etapas de Tempo Universidade (TUs)<sup>7</sup>

O Tempo Universidade se realiza na Faculdade UnB Planaltina (FUP). Cada etapa de TU está estruturada em vários Tempos Educativos, que visam a organizar o tempo pessoal e o tempo coletivo dos estudantes, em relação às tarefas necessárias aos objetivos do processo formativo pretendido, tanto na dimensão acadêmica, quanto na auto-organização. Tais etapas contemplam a execução de todas as atividades pedagógicas atribuídas aos conhecimentos inerentes a matriz curricular, sendo executada colocando em prática a transversalidade cultural, ambiental, econômica, social e educativa da Reforma Agrária.

No início e no final dos períodos de TUs são realizados os Seminários Integradores, cujo objetivo é compartilhar e refletir coletivamente os trabalhos desenvolvidos e os principais desafios encontrados no Tempo Comunidade TC, além de planejar coletivamente o TC seguinte. Com estes Seminários Integradores se aprofunda a conexão TU-TC, fundamental para o êxito da Residência Agrária. Durante todo o curso são trabalhados, de forma complementar e dialógica, os três eixos que sustentam metodologicamente o curso:

**(1) Eixo comum:** Formação Política, Pesquisa e Cooperação, articulando componentes básicos da matriz curricular proposta pelo curso; **(2) Eixo de habilitação:** Cultura, Arte e Comunicação: articulando componentes de formação específica

---

<sup>6</sup> Fonte: <https://matrizesprodutivasdavidanocampo>. Acesso em: 01-Mar-2015. 18:30h.

<sup>7</sup> Fonte: <https://matrizesprodutivasdavidanocampo>. Acesso em: 01-Mar-2015. 18:34h.

da temática em questão; **(3) Eixo de habilitação:** Agroecologia e Organização de assentamentos: articulando os componentes de formação específica da temática em questão.

OTU promove um espaço para a Mística, um tempo abertura dos trabalhos que dura e 15 minutos e marca o início das atividades do dia, aberto a várias possibilidades e formas de expressão, abrangendo as questões do campo, da educação do campo, dos movimentos sociais e sindicais, das lutas camponesas, etc. É um momento de mobilizar a sensibilidade, utilizando diversas linguagens (lúdicas, reflexivas, informativas, etc.). Inclui orientações de interesse da coletividade<sup>8</sup>.

### 5.1.2. Etapas de Tempo Comunidade (TC)<sup>9</sup>

As etapas de TC são desenvolvidas a partir do acompanhamento da equipe de coordenação (CPP), professores e alunos bolsistas aos processos pedagógicos vinculados com a realidade social, ambiental e do trabalho do educando junto a seu assentamento ou comunidade. Ocorrerão no total quatro etapas de TC, realizadas entre as etapas de TU. Portanto, a compreensão e o desenvolvimento dos trabalhos de TC são a centralidade das ações pedagógicas do curso. Estas ações pedagógicas são inter-relacionadas, em via de mão dupla, com as atividades de TU, sendo que a finalidade da ação se dará sempre em TC.

A organização das atividades de TC foi planejada da seguinte forma:

a) Mapeamento dos territórios (considerando

as dimensões políticas, culturais, sociais e ambientais) de inserção do curso; Organização, por meio da vinculação territorial de cada estudante, dos Núcleos Territoriais (NTs);

b) Diagnóstico, a partir dos NTs, dos territórios envolvidos no eixo de ação do curso. Este diagnóstico tem por objetivo perceber e canalizar as potencialidades do território a fim de propor ações de intervenção concretas;

c) Definição dos Núcleos de Pesquisa (NPs) articulada à linha de pesquisa que cada estudante aprofundará ao longo do curso, composto por estudantes de diversos NTs, com a questão comum da linha de pesquisa a ser trabalhada;

d) Realização de atividades teóricas-práticas dentro das comunidades (Seminários regionais, práticas de intervenção em agroecologia, cultura, arte e comunicação, diálogo de saberes);

e) Projetos de intervenção na realidade (Projetos finais, permeados pelo direcionamento das ações em cada núcleo territorial, e de cada núcleo de pesquisa, construído, coletiva ou individualmente, durante o amadurecimento das propostas em processo no curso).

### 5.2. Organicidade<sup>10</sup>

O curso contempla a organização dos estudantes em diferentes coletivos e níveis de articulação em função do território (NTs), em função da linha de pesquisa selecionada (NPs), e para a realização das etapas na universidade (TU) cada estudante está

---

<sup>8</sup> Fonte: <https://matrizesprodutivasdavidanocampo.wordpress.com>. Acesso em: 01-Mar-2015. 19:05h.

<sup>9</sup> Fonte: <https://matrizesprodutivasdavidanocampo>. Acesso em: 01-Mar-2015. 18:34h.

<sup>10</sup> Fonte: <https://matrizesprodutivasdavidanocampo.wordpress.com>. Acesso em: 01-Mar-2015. 19:14h.

articulado em um Núcleo de Base (NBs) e em uma Equipe de Trabalho. Todos os níveis de articulação e organização dos estudantes, são acompanhados pela Coordenação Político Pedagógica (CPP) do curso.

**a) Coordenação Político Pedagógica:** A Coordenação Político Pedagógica (CPP) é composta por docentes da UnB, e Coordenadores Pedagógicos do curso designados para acompanhar a turma nos TU e TC; responsáveis pelos eixos temáticos; relação com a Universidade e Movimentos Sociais; e responsável pela direção e a condução das linhas políticas e pedagógicas do curso durante todo o processo.

**b) Coordenação dos Núcleos de Base (CNB):** A CNB está composta por um coordenador ou coordenadora de cada NB; terá como tarefa dinamizar o núcleo de base garantindo as linhas políticas do curso e levar as discussões dos núcleos para serem refletidas entre a Coordenação da Turma e CPP. A CNB se reúne uma vez por semana ou quando for necessário durante as etapas de TU.

**c) Núcleos de Base (NBs):** É a instância onde todos os estudantes devem participar. Durante as duas primeiras etapas do curso os alunos estiveram organizados em 6 núcleos de base (entre 6 a 9 membros cada); os núcleos de base são os pilares da estrutura orgânica do curso. É espaço de estudo coletivo, de reflexão e discussão sobre os temas referentes ao bom andamento do curso. Reunir-se-á no mínimo uma vez por semana ou quando considerar necessário durante as etapas

de TU.

### 5.3. Núcleos Territoriais<sup>11</sup>

Para a realização das quatro etapas de Tempo Comunidade em uma perspectiva que supere as ações individuais e localizadas de cada educando, a área de abrangência do curso foi dividida em territórios e os estudantes organizados em Núcleos Territoriais (NTs). Durante a Etapa I e II do curso foram conformados e consolidados 7 NTs com os seguintes territórios de abrangência:

**a). Núcleo Territorial Planaltina** (DF: Planaltina, Sobradinho, São Sebastião; Goiás: Água Fria);

**b). Núcleo Territorial DF Sul - IBIPORÃ** - (DF: Brazlândia, Taguatinga; Goiás: Padre Bernardo);

**c). Núcleo Territorial Nordeste Goiano** (Goiás: Flores, Alvorada, Formosa);

**d). Núcleo Territorial DF/MG** (Unai);

**e). Núcleo Territorial Kalunga** (Cavalcante/GO);

**f). Núcleo Territorial Mato Grosso** (Sinop);

**g). Núcleo Territorial Mato Grosso do Sul** (Ponta Porã).

As atividades dos NTs são planejadas pelos estudantes sob supervisão da CPP e, quando possível, com acompanhamento físico, o que implica o deslocamento das pessoas que integram a CPP aos territórios.

---

<sup>11</sup> Fonte: <https://matrizesprodutivasdavidanocampo.wordpress.com>. Acesso em: 01-Mar-2015. 19:14h.

#### 5.4. O Núcleo Territorial do DF Sul - Ibitiporã<sup>12</sup>

O Núcleo Territorial DF Sul, Ibitiporã, compreende as cidades satélites de Brazlândia, Taguatinga (DF) e o município de Padre Bernardo (GO). Nesse território encontramos a Terra Indígena Santuário Sagrado dos Pajés, localizada na Asa Norte e assentamentos e acampamentos de reforma agrária da Região Administrativa de Brazlândia. Entre os assentamentos e acampamentos está os Graziela Alves, Gabriela Monteiro, Irmã Dorothy, Canaã, Oscar Niemeyer, todos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Santuário dos Pajés surge a partir da década de 1960, com a chegada do povo Tapuya que veio de Pernambuco para trabalhar na construção de Brasília. Hoje, vivem apenas cinco famílias em uma área de 4 hectares, onde aguardam decisão judicial sobre a demarcação da terra em uma extensão para 37 hectares. O Santuário é um espaço de refúgio espiritual e um meio de manutenção e resistência cultural dos povos indígenas.

Já a cidade de Brazlândia compõe uma das Regiões Administrativas (RA) do Distrito Federal onde vivem cerca de 54 mil pessoas na área urbana e 30 mil na área rural. A região abriga boa parte dos mananciais que irrigam a Barragem do Descoberto. Esta abastece atualmente cerca de 67% da população do Distrito Federal, quase 1,5 milhão de pessoas. A região é um dos polos agrícolas mais importantes do DF, com destaque para o cultivo de hortaliças em pequenas propriedades rurais, que se dá fundamentalmente

pelo uso intensivo de agrotóxicos, e com adoção de manejos de médio nível tecnológico.

O Acampamento Gabriela Monteiro surge, a partir de uma experiência do MST-DF de criar um acampamento dentro de outro acampamento. A ideia era preparar as famílias para então levá-las a uma vivência real, realizando outras ocupações. As famílias iniciaram essa formação em 2002 na área do acampamento Oziel Alves III em Planaltina-DF e, somente em 2003, depois de passarem por experiências de várias ocupações e despejos, chegaram à área definitiva na qual hoje é o Assentamento Gabriela Monteiro.

Em 2003 surgiu o acampamento Graziela Alves, a partir da continuidade dessa experiência de formação. Em 2010 surge o acampamento Irmã Dorothy, na mesma região. Hoje as famílias do Gabriela Monteiro, do Graziela Alves e do Irmã Dorothy, estão assentadas como Regularização Fundiária (RF), por estar localizado dentro da área rural Alexandre Gusmão em Brazlândia DF, considerada área de um antigo Assentamento do INCRA. Com essa determinação, a RF torna-se um impasse ao desenvolvimento das áreas, pois não permite que as famílias tituladas tenham acesso às infraestruturas coletivas (água, coleta de esgoto, estrada e energia) e aos créditos de instalação, garantidas pela Política Nacional de Reforma Agrária. No ano de 2010 e 2013, surgem respectivamente o acampamento Canaã e o acampamento Oscar Niemeyer.

Na imagem de satélite abaixo estão marcadas as áreas onde o NT DF-Sul tem atuação direta: Diante deste histórico coletivo, percebeu-se que a

---

<sup>12</sup> Fonte <https://matrizesprodutivasdavidanocampo.wordpress.com>. Acesso em: 01-Mar-2015. 20:10h.

grande dificuldade encontrada em comum a todas as áreas do Núcleo é quanto a morosidade do poder público no andamento do reconhecimento

das áreas e de garantir as condições mínimas das famílias se restabelecerem.



**Figura (1). Núcleos Territoriais<sup>13</sup>**

Outra dificuldade em comum é o acesso à água para consumo e para a produção de subsistência, permitindo o plantio apenas no período da chuva. O único apoio institucional que ainda leva algum subsídio às famílias de Brazlândia é realizado pela EMATER-DF. Esta autarquia pública que possui condições financeiras e estruturais limitadas para estar atuando em todo o DF e mesmo nos assentamentos mais estruturados, Gabriela Monteiro e Graziela Alves. Nesses assentamentos a produção é limitada apenas à subsistência, por conta da falta de políticas para estruturação inicial. Há ainda a baixa participação das famílias nas atividades coletivas, potencializada pela desmotivação e demora no decorrer do processo de regularização das áreas, além da necessidade de uma produção de retorno prático, que gere

renda e segurança no sustento da família.

Além disso, tanto os grandes proprietários rurais, que adquirem adquiriram por “grilagem” áreas nas zonas rurais, quanto as grandes empreiteiras, que buscam expandir seus negócios cada vez mais na capital Federal, atuam fortemente no Estado em prol de seus benefícios, colocando todo o aparato público (polícia, juízes, órgãos governamentais, mídia, etc) para reprimir e criminalizar as lutas populares da região.

Nota-se uma clara política de favorecimento a esses setores que representam a expansão do grande capital no território e um descaso aos que resistem e lutam pela terra no território, seja os sem terra (acampados e assentados) e

<sup>13</sup> <https://matrizessprodutivasdavidanocampo.wordpress.com>. Acesso em: 01-Mar-2015. 19:59h.

comunidades indígenas.

Esse quadro descrito entrava o desenvolvimento das áreas, colocando trabalhadores do campo e indígenas a enfrentarem problemas além da própria subsistência, mas também os problemas decorrentes da estrutura fundiária e política do DF. Uma luta que desvela os interesses do capital, se colocando como uma importante ferramenta na denúncia da ação especulativa de setores da burguesia empresarial, dos bancos, do agronegócio, e das mídias hegemônicas no DF, trazendo a tona o conflito territorial e de classes existentes da região.

Neste capítulo apresentamos o Núcleo Territorial do DF Sul e o Curso de Residência Agrária Da UnB. No capítulo seguinte o foco continua sendo o Núcleo Territorial do DF Sul, em seus aspectos práticos, quando descrevemos, discutimos e analisamos o resultado da pesquisa realizada.

## 6. RESULTADO E DISCUSSÃO: O NÚCLEO TERRITORIAL DO DF SUL, ESCOLA E JUVENTUDE DO CAMPO

A seguir apresentamos os resultados da pesquisa realizada como o NT DF Sul, Ibiporã, no assentamento Gabriela Monteiro e nos acampamentos Oscar Niemayer e Canaã. As ações se efetivaram no Acampamento Canaã, e na Escola Irmã Maria Regina Velames Regis, situada no Rodeador de Brazlândia, DF. Esta escola atende às populações do entorno, inclusive do assentamento Gabriela Monteiro e dos acampamentos Oscar Niemayer e Canaã.

Para a primeira atividade, entrevistamos dez pessoas da escola, sendo o Diretor, a Vice Diretora,

uma Orientadora Pedagógica, oito professores e dois alunos. Além destes, tivemos dois alunos que completam o quadro de participantes da pesquisa, conforme delineamos a seguir, quando trazemos, também as atividades do grupo NT DF Sul.

O NT Ibiporã DF Sul é composto pelos pós-graduandos do curso de Residência Agrária da FUP/UnB Aldenora, Bárbara, Francis, Lucas, Rosmeire e Soraya. O Núcleo mantém reuniões periódicas para planejamento das atividades quando são delegadas as funções para cada um dos componentes dentro da organização.

### 6.1. Relatório das atividades desenvolvidas nas comunidades Gabriela Monteiro e Oscar Niemayer - Planejamento do NT: Escola, juventude e Educação Popular

#### Excerto 1:

Data: 04/12/2014
Participantes: 300
<b>Local:</b> Escola Irmã Maria Regina Velames Regis
<b>Tipo de atividade:</b> Seminário para os Jovens
<b>Objetivo:</b> Socialização de ideias propostas pelos jovens e outros componentes das comunidades; Conscientização acerca do uso de Agrotóxicos; Discutir as questões de gênero envolvendo o jovem do campo, com ênfase na questão da violência doméstica.
<b>Desenvolvimento da atividade:</b>
Conscientização do jovem sobre a questão do gênero,
A participação dos jovens nas tarefas cotidianas.
A importância da mulher na sociedade.
Conscientização dos jovens sobre o uso de agrotóxicos.

Socialização do jovem do campo com os jovens da cidade.
<b>Resultados obtidos:</b>
Socialização dos jovens da escola com integrantes do levante popular da juventude.
Conscientização dos jovens sobre a questão do gênero. “ o papel da mulher no convívio social”.
<b>Avaliação:</b>
O que não funcionou e porque não funcionou.
O trabalho de conscientização sobre os agrotóxicos-
não funcionou:
Falta dos filmes introdutórios para a pesquisa.
Falta de materiais como folders, panfletos, apostilas, etc.

Após o seminário “Escola, Juventude e educação Popular” realizado na escola de nome Irmã Maria Regina Velames Regis, situada na estrada principal da DF 001, no setor do Rodeador, próxima a Cidade de Brazlândia D,F foi efetivado um levantamento da escola, entrevistas com profissionais da educação e com moradores da comunidade próximos à escola, pois segundo o Diretor, esta atende a todas as comunidades vizinhas.

Ao que se pode observar no primeiro momento, a escola é de fácil acesso, tem uma ótima localização e visualização. Possui uma boa estrutura, é bem organizada e muito bonita. Na aparência não deixa a desejar pra nenhuma escola da cidade.

Ao entrar na escola, percebe-se o bom atendimento já da portaria pelos profissionais da segurança e vigias. Anunciei-me aos mesmos disse meu propósito e a que eu vim procurar.

Fui orientada a procurar a secretaria que estava logo adiante. Na secretaria fui bem atendida pela secretaria que chamou o secretario responsável pelas informações da escola. Foi uma conversa rápida e logo retornamos à secretaria para coletar os dados da pesquisa. Foi uma entrevista longa, preenchemos um questionário e aproveitamos para fazer o recenseamento da escola.

Percebemos que esta escola é uma escola modelo, bem organizada, isto é, com toda estrutura necessária para um bom desempenho das atividades pedagógicas. As salas são amplas e ventiladas, contendo televisores em cada sala como recurso disponível para um bom ensino por parte dos professores.

### 6.1.1. Questionário aplicado com os profissionais de Ensino

Nessa sub secção o intuito é caracterizar os profissionais de ensino da escola em tela, e conhecer suas concepções de educação e percepções de juventude.

#### Excerto 2 - Entrevista com o Diretor da Escola

<b>Nome: Sergio</b>
<b>O Senhor mora na Comunidade?</b>
R = Sim
<b>Há quanto tempo esta nesta escola?</b>
R= 18 anos
<b>Quais as disciplinas que ministra na escola?</b>
R= Geografia
<b>Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?</b>

R= São alunos calmos, apresentam maior maturidade, diferente da cidade, eles não são agressivos; valorizam mais a escola e a comunidade; a maioria ajuda à família, trabalha nos cultivos da comunidade, o que compromete muitas vezes, a frequência escolar.
<b>Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola?</b>
R= são atuantes, participam de tudo, as turmas até dão ideias de competições.
O projeto do Residência Agrária (UNB), <b>“Escola, Juventude e Educação popular”</b> têm fortalecido a relação entre a juventude, escola e a comunidade?
R= sim, e os alunos aguardam esperançosos pelo próximo evento.
Na sua opinião:
<b>O que provoca os casos de evasão e repetência no ensino fundamental e no ensino médio (antigos 1º grau ou 2º grau), nesta região?.</b>
R= estes casos estão relacionados ao fluxo de trabalhos (lavouras sazonal) os trabalhadores mudam muito.
<b>O que os alunos alegam quando deixam a escola?</b>
R= alegam a necessidade de trabalhar e acompanhar a família.
<b>O que pode melhorar aqui na escola?</b>
<b>O que a Pedagoga Soraya do NT DF Sul pode colaborar?</b>
R= Ela pode colaborar com um trabalho de conscientização sobre os riscos na agricultura de grande porte, exposição aos agrotóxicos.
<b>Vocês têm sistema de plantações (horta, pomar, hortas medicinais) e saf?</b>
R = sim
<b>Quais cultivos, quem patrocina?</b>
R= Hortaliças, ervas medicinais e temperos, quem patrocinava era uma empresa de Assistência Técnica, mais acabou o contrato e quem cuida agora é o professor e os alunos.
Sobre o evento: <b>“Escola, Juventude e Educação Popular”</b> realizado nesta escola:

<b>O que você gostou no trabalho?</b>
R= O fato de motivação dos alunos, o envolvimento deles nas oficinas. Foi extraordinário. Tem que haver mais.
<b>O que você não gostou?</b>
R= não tem nada que eu não tenha gostado. Gostei de tudo.
<b>Qual ideia ou sugestão daria para a Pedagoga Soraya participante do NT DF Sul; para eventos futuros;</b>
R= Se possível, realizar mais e com mais frequências ou ampliar o atendimento aos familiares (pais) dos jovens da escola.

### Excerto 3 - Entrevista com a Vice Diretora da Escola

<b>Nome completo:</b> Jezabel Gontijo Machado de oliveira.
<b>Você vive na comunidade?</b>
R= sim.
Há quanto tempo está na escola?
R= há 04 anos.
<b>Quais as disciplinas que ministra na escola?</b>
R= Não ministra aulas, já lecionou língua portuguesa e inglesa, hoje só trabalha na Direção da escola.
<b>Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?</b>
R= São bastante evoluídos e atuantes, sentem a comunidade bem família, ótima convivência.
<b>Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola?</b>
R= são bastante evoluídos e atuantes, quando convocados participam de qualquer atividade.
<b>O projeto da Pedagoga Soraya do curso Residência Agrária (UNB) “Escola, Juventude e Educação popular” tem fortalecido a relação entre a juventude, escola e a comunidade?</b>

R= sim foi bastante produtivo, teve bastante atividade que envolveu tanto a juventude, como a escola e como a comunidade.
<b>Que caminhos sugerem para envolver o jovem e sua comunidade?</b>
R= trazer mais atividades para o aluno e para a família, como atividade de formação: cursos e oficinas, além de orientação e higiene corporal para crianças e adolescentes.
<b>Qual a ideia ou sugestão daria para o próximo evento “Escola, Juventude e Educação Popular”?</b>
R= que tivesse mais atividades lúdicas, e que planejasse com antecedência envolvendo todos os professores, alunos e a comunidade.

#### Excerto 4 - Entrevista com professor 1

<b>Nome Completo:</b> Jacira Siqueira silva.
Você vive na comunidade?
R= não, em Taguatinga, mas trabalha o dia todo na escola.
Há quanto tempo está na escola?R= 12 anos.
Quais as disciplinas que ministra na escola?
R= artes cênicas.
Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?
R= boa, tranquila.
Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola? R= empenham bastante.
O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT DF Sul em Residência Agrária (UNB) “ Escola, juventude e Educação popular”</b> , têm fortalecido a relação entre a juventude, escola e a comunidade? R= sim, bastante.
Que caminhos sugerem para envolver o jovem em sua comunidade?
R= trazer teatro dança e música, feira de ciências, excursões e etc.
O que você espera dos governantes?
R= um olhar mais significante para as escolas do campo e sua comunidade.

Você participa de associações ou movimentos sociais? Qual sua opinião sobre eles? R= não. São atividades importantes para lutar pela sociedade.
Você gostaria de sugerir algum curso ou algum tipo de organização voltada para o entretenimento da geração jovem? De renda para família do aluno?
R= cursos que envolvam toda comunidade para gerar renda e aproximação entre eles.
Sobre o evento: <b>“Escola, Juventude e Educação Popular”</b> realizado nesta escola:
O que você gostou no trabalho? O comprometimento dos jovens com as atividades.
O que você não gostou?que foi só um dia.
O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT DF Sul em Residência Agrária (UNB) “ Escola, juventude e Educação popular”</b> , têm fortalecido a relação entre a juventude, escola e a comunidade? R= sim, esperamos continuidade do projeto aqui na escola.
Qual ideia ou sugestão daria para a Pedagoga Soraya participante do NT DF Sul; para eventos futuros; trazer atividades para a família do jovem também.

#### Excerto 5 - Entrevista com professor 2

Nome completo: Jair Batista dos Santos.
Você vive na comunidade? Se não, onde vive?
R= não- Moro no Recanto das Emas.
Há quanto tempo está na escola?
R= trabalhava no INCRA 08, e foi pra escola Irma Maria Regina neste ano.
Quais as disciplinas que ministra na escola?
R= atividades e ensino especial.
Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?
São mais acolhedores, participativos, valorizam mais a educação, a participação dos pais são melhores. A relação diferente com a escola urbana, se dispõe mais.

Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola? R= eles tem certo problema em relação ao aprendizado, pois vem de fora, de outros estados e volta para o lugar de origem quando acabam os trabalhos, prejudicando o ensino do aluno.
O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT DF Sul em Residência Agrária (UNB) “ Escola, juventude e Educação popular”</b> , têm fortalecido a relação entre a juventude, escola e a comunidade?
R= sim, pois todos demonstram interesses em todas as atividades, mesmo tendo varias dificuldades.
Que caminhos sugerem para envolver o jovem em sua comunidade?
R= oficinas diversas, acompanhadas pelos professores;
Culinárias, artes e vendas, com dinheiro revertido em recursos para escola e para o aluno, uma forma de incentivo a maior produção. Envolver a comunidade nos processos da escola. Os pais tem que arrumar tempo.

### Excerto 6 - Entrevista com professor 3

<b>Nome completo:</b> Luiz Carlos Telles da Silva Filho.
Você vive na comunidade? Se não, onde vive?
R= não. Mora em Taguatinga Norte.
Há quanto tempo está na escola?
R= há 08 anos.
Quais as disciplinas que ministra na escola?
R= Biologia e ciências.
Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?
R= na escola é boa, com os professores, ou seja, com todos os profissionais em comparação com a cidade são mais respeitosos.
Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola? R= excelente, muito participativos.

O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT DF Sul em Residência Agrária (UNB) “ Escola, juventude e Educação popular”</b> , têm fortalecido a relação entre a juventude, escola e a comunidade? Não participou, estava na paralisação dos professores, mais quem participou gostou muito da criatividade e disseram que foi muito bom. Realmente fortalece. Espero ter outros que quero participar. Todos os professores participam.
Que caminhos sugerem para envolver o jovem em sua comunidade?
R= oferecer mais cursos, pois há carência de cursos na área agrícola e temos também dificuldades com transportes.
Curso de energia alternativa, aquecedor solar, energia elétrica solar purificação de água e garrafa peti.

### Excerto 7 - Entrevista com professor 4

Nome completo: Helaine Oki Carvalho Couto.
Você vive na comunidade? Se não, onde vive?
R= moro na ceilândia, Setor “O”.
Há quanto tempo está na escola?
R= há 15 anos.
Quais as disciplinas que ministra na escola?
R= Língua Portuguesa.
Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?
R= comprometidos.
Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola? R= bem válido para os alunos, experiências para os mesmos.
O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT DF Sul em Residência Agrária (UNB) , “Escola, Juventude e Educação popular”</b> têm fortalecido a relação entre a juventude, e escola e a comunidade? R= sim.
Que caminhos sugerem para envolver o jovem em sua comunidade?

R= cursos técnicos, computação, área de agronomia. Eventos- jogos de futebol. Hora o projeto de educação funcionou bem, para os governantes olha mais comprometedor a escola do campo pois falta investimento, os projetos faltaram investimento, os projetos feitos só ficaram no papel e quando sai não dão continuidade.

### Excerto 8 - Entrevista com professor 5

Nome completo: Maria Madalena Miranda Silva.
Você vive na comunidade? Se não, onde vive?
R= não- Fazendinha em Padre Bernardo- GO
Há quanto tempo está na escola?
R=há mais ou menos 07 anos.
Quais as disciplinas que ministra na escola?
R= trabalho na sala de recursos- alunos especiais.
Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?
Muito bons! mais calmos que os alunos da zona urbana, sentem falta da presença ativa dos pais que melhoraria bastante o rendimento do aluno na escola.
Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola? R= muito participativos, nas atividades da escola, aqui temos festas culturais, escola comunidade, feira cultural e outras mais, e o aluno tem participação intensa.
O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT ibiporã do DF Sul</b> em Residência Agrária (UNB) “Escola, Juventude e Educação popular” tem fortalecido a relação entre a juventude, escola e a comunidade? Sim, é sempre uma oportunidade de melhorar os relacionamentos e esta ideia foi bem aceita por todos.
Que caminhos sugerem <b>para a Pedagoga Soraya do NT ibiporã do DF Sul</b> para envolver o jovem em sua comunidade?trazer mais seminários que aborda temas como: sexualidade, conhecimentos jovens, educação religiosa, palestras para os jovens.

### Excerto 9 - Entrevista com professor 6

<b>Nome completo:</b> Janio Sena Furtado.
Você vive na comunidade? Se não, onde vive?
Não, moro em Samambaia Norte-DF.
Há quanto tempo está na escola?
R= Há 11 anos.
Quais as disciplinas que ministra na escola?
R= Educação Física.
Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?
R= muito tranquila, boa convivência.
Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola?R= se dedicam e participam ativamente.
O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT ibiporã do DF Sul</b> em Residência Agrária (UNB), “ <b>Escola, Juventude e Educação popular</b> ” têm fortalecido a relação entre a juventude, e escola e a comunidade? R= sim, muito.
Que caminhos sugerem para envolver o jovem em sua comunidade?
R= o que estão fazendo une bastante, este é o caminho e queremos relacionar com o projeto pedagógico da escola.
E queremos aproveitar a ideia para fazer algumas mudanças: pois na educação em geral, não esperamos muita coisa , mas o fato de unir o campo com a cidade já é o começo, pois vimos que há uma diferença entre ambos refletida no próprio comportamento, que vimos que o campo, ao contrario do que pensam, tem muito mais a ensinar do que aprender com a cidade.
Na escola:
O uniforme branco é um problema, atrapalha até a autoestima do estudante.
Higiene (uniformes), mudar para uma cor escura que não suja muito.
Muito importante para enganjar a sociedade é trazer curso como teatro, poesia e trabalhos manuais que a comunidade possa participar.

<b>Sobre o evento “Escola, Juventude e Educação popular”.</b>
<b>1-O que você gostou no trabalho?</b>
- Gostei muito da iniciativa de vocês em trabalhar a escola do campo e seus jovens.
- Gostei muito de todas as atividades oferecidas.
<b>2- o que você não gostou? R= só na parte cultural que achei que as músicas foram mal selecionadas, mas no geral, gostei de tudo.</b>

### Excerto 10 - Entrevista com professor 7

<b>Nome completo:</b> Maria da Gloria Garcia Neves.
Você vive na comunidade? Se não, onde vive?
R= sim, INCRA 07/ Rodeador.
Há quanto tempo está na escola? R= há 02 anos.
Quais as disciplinas que ministra na escola?
R= orientadora educacional.
Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?
R= sentem motivados.
Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola? R= sentem motivados também.
O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT ibiporã do DF Sul</b> em Residência Agrária (UNB), <b>“Escola, Juventude e Educação popular”</b> têm fortalecido a relação entre a juventude, e escola e a comunidade?
R= fortaleceu muito.
Que caminhos sugerem para envolver o jovem em sua comunidade?
R= que fosse estabelecido uma sistematização do projeto na escola.

### Excerto 11 - Entrevista com professor 8

<b>Nome completo:</b> Edson Carlos de Rezende.
Você vive na comunidade? Se não, onde vive?
R= não- Vicente Pires-DF.

Há quanto tempo está na escola?
R= 16 anos
Quais as disciplinas que ministra na escola?
R= Geografia e história.
Como percebe a relação dos estudantes com a comunidade?
R=muito boa e isso é importante.
Como percebe a relação dos estudantes com os projetos desenvolvidos na escola?R= muito boa, são participantes atuantes, é muito importante para formação dos estudantes e professores, torna uma educação continuada,
O projeto da <b>Pedagoga Soraya do NT ibiporã do DF Sul</b> em Residência Agrária (UNB) <b>“Escola, Juventude e Educação popular”</b> têm fortalecido a relação entre a juventude, e escola e a comunidade?
R= sim, importante para que haja maior integração entre as pessoas.
Que caminhos sugerem para envolver o jovem em sua comunidade?
R= trabalhar com a agricultura orgânica, para fortalecer o vínculo da escola com a comunidade.

Após as observações e entrevistas com os participantes da pesquisa, podemos constatar que faltam políticas públicas para as escolas do campo, que mesmo com toda a infraestrutura das escolas dos centros urbanos, não existe investimento num ensino de qualidade, pois há um certo nível de descontentamento entre os educadores e educandos.

De um lado temos o educador mal remunerado, participando de paralisações ou greves para reivindicar seus direitos e, de outro, os educandos mal alfabetizados. Estes, pois, tendem a ficar sem aulas, por este motivo, ou mesmo porque, como moram no campo e participam de plantios e colheitas, afastam-se da escola e depois não

conseguem acompanhar o desenvolvimento do ensino, resultando assim numa evasão escolar. O que tem acontecido na zona rural de Brazlândia DF e em todo território brasileiro, quando os menos favorecidos chegam a pensar que o fracasso é culpa deles, não do sistema educacional.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apesar da forma ou pré- conceitos que as pessoas da cidade olham para as escolas do campo e seus jovens, com sua forma de sobrevivência. O índice de desistência vem diminuindo ao mesmo tempo em que a educação vem sendo modificada por uma educação atualizada, professores inovadores e a tecnologia destacando no meio rural, através de cursos, aparelhos tecnológicos e interesse continuo dos jovens em se libertarem da ideia de serem tradicionais e conservadores.

Esta modificação se dá ao passo que alunos procuram se interagir das novas tecnologias e

aperfeiçoarem seus conhecimentos para poderem competir de igual para igual com os jovens da cidade, universidades e mercado de trabalho que posteriormente podem retornar ao campo com profissionalismos e poderem cuidar dos negócios do campo e da região. Que muitas vezes podem ser utilizados no campo como: como clínicos médicos em diversas áreas para os hospitais dos interiores, médicos veterinários, agrônomos, geólogos, contadores, administradores, assistentes sociais e pedagogos. Não precisando trazer profissionais de fora para exercer funções que poderiam ser ocupadas pelos próprios moradores da região.

O que seria um marco no desenvolvimento do campo e dos municípios. Pois neste momento, as evidencias apontaram a possibilidade dos jovens passarem de meros camponeses a profissionais específicos do campo, oferecendo seus trabalhos de qualidades comprovadas pelos seus conhecimentos, certificados e diplomas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Severina Alves de e SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Pedagogia da alternância: os centros familiares de formação por alternância no Brasil e a agricultura familiar frente à globalização no campo.** NO prelo. 2015.
- ALMEIDA, Severina Alves de, ALBUQUERQUE, Francisco Edviges e AOKI, Ana Paula. **Etnografia e Observação Participante: O Trabalho de Campo e a Pesquisa Qualitativa no Contexto Indígena Apinayé.** In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves de. **Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural.** Editora da PUC, Goiás – Goiânia, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** Petrópolis, RJ :Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. "Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação e Sociedade,** Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Questão política da Educação Popular.** 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Questão política da Educação Popular.** 9. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL, Ministério da Saúde. **Coordenação nacional de DST e Aids. Os Jovens na Mídia:** Brasília, Ministério da Saúde, 2000.
- BAVARESCO, Paulo Ricardo e RAUBER, Vanessa Daiane. **Educação do Campo: Uma Trajetória de Lutas e Conquistas. Unesco & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014.** Disponível em <http://editora.unesco.edu.br/Acesso> em: 01-Mar-2015. 11:30h.
- CALDART, R. S. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo.** SP. Expressão popular, 2011, p. 48.
- CALDART, et. all. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes. **Metodologia qualitativa e método clínico- qualitativo: um panorama geral de seus conceitos e fundamentos.** 2003. Disponível: [www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf](http://www.sepq.org.br/Isipeq/anais/pdf/poster1/05.pdf). Acesso em: 01-Mar-2015. 13:15h.
- CARTILHA, "sobre os nossos desafios e as linhas políticas de atuação do MST **Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra,** 1ª Edição abril de 2013 e 2ª Edição agosto de 2013, pag. 83 à 91 e 93 a 97. São Paulo- SP.
- COSTA, Lucia Cortes. **Gênero: uma questão feminina?**
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque, BRITTO, Jader (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro, EDUF RJ, 1999.
- FERNANDES, Bernardo Maçando. MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da Educação do Campo.** IN: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sonia M.S.A. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005.
- FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Vozes, 1968.
- \_\_\_\_\_. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Ed. Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança.** 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. - **Fundamentos de metodologia científica.** 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001. 288p.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, Karen de Fátima. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular.** Disponível: [www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva](http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva). 2012. Acesso em: 01-Mar-2015. 11:45h.
- MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. Congr. Intern. Pedagogia Social** Mar. 2011. Disponível: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid>. Acesso em: 01-Marc-2015. 14:30h.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Políticas Públicas.** In **Dicionário da Educação do Campo.** CALDART, et. all. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- OLIVEIRA, Eloisa da Silva Gomes de e GRINSPUNO, Mirian Paura Savbrosa Zippin. **Orientação Educacional,** Curitiba: IESD Brasil s.a, 2008.
- PEREIRA, Deusina Ribeiro dos Reis. **Educação e Família: Uma Relação Associativa na Formação do Jovem da Escola da Pedagogia.** In: QUEIROZ, João Batista de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância Construindo a Educação do Campo.** Goiânia: Editora Universa, 2006.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs): Origem e Expansão no Mundo, no Brasil e no Centro Oeste. In: QUEIROZ, João Batista de. SILVA, Virgínia Costa e. PACHECO, Zuleika (Org). **Pedagogia da Alternância Construindo a Educação do Campo**. Goiânia: Editora Universa, 2006.

RANGEL, Mary; DO CARMO, Rosângela Branca. **Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica**. 2011. **Revista da FAEIBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011. Disponível: <http://www.revistas.uneb.br/> Acesso em: 02-Mar-2015: 11:40h.

ROBLE, Odilon. **Conhecimento do homem, da Natureza e da Sociedade**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Avanços e possibilidades da educação do campo no Brasil. Recôncavo: **Revista de História da UNIABEU** Ano 1 Número 1 Agosto-Dezembro de 2011. Disponível: [www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/](http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/) Acesso em 01-Mar-2015. 11:15h.

TAMAROZZI, Edna e COSTA, Renato Pontes. **Educação de jovens e Adultos**, 2ª Ed. Curitiba:IESD Brasil, S.A.

2009.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas e FREIXO, Alessandra Alexandre. **Pelos campos da juventude rural: educação e inserção profissional no semiárido baiano**. Disponível: [www.xiconlab.eventos](http://www.xiconlab.eventos). Acesso em: 01-Mar-2015. 11:40h.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Residência Agrária: matrizes produtivas da vida no campo: formação em cooperação, agroecologia e cultura com ênfase na organização social**. Disponível: <https://matrizesprodutivasdavidanocampo>. Acesso em: 01-Mar-2015. 15:20h.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

#### SITES CONSULTADOS

[WWW.significados.com.br](http://WWW.significados.com.br)

<http://revistaescola.abril.com.br/>